

ISSN 2073-4379

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

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

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 34

*Започаткований 1996 року*

Харків  
2019

## **УДК 811: 37.02**

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

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

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук  
(Наказ МОН України № 241 від 9.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(протокол № 5 від 22 квітня 2019 р.)

### **Редакційна колегія:**

**Черноватий Л.М. (головний редактор)**, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. перекладознавства імені Миколи Лукаша.

**Ушакова Н.І. (заст. головного редактора)**, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки І.

**Пасинок В.Г.**, академік Академії наук вищої освіти України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. методики та практики викладання іноземної мови.

**Бакум З.П.**, докт. пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет (50086, Україна, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54), каф. української мови.

**Голобородько Є.П.**, член-кор. НАПН України, докт. пед. наук, проф., КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (73034, Україна, Херсон, вул. Покришева, 41), каф. педагогіки й менеджменту освіти.

**Михайловська Г.О.**, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет (73000, Україна, Херсон, вул. Університетська, 27), каф. слов'янської філології.

**Статівка В.І.**, докт. пед. наук, проф., Ланьчжоуський університет (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, район Чжан Гуань, пр. Тяньшуйнаньлу, 222), Інститут іноземних мов і літератур, кафедра російської мови та літератури.

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

**Вегварі В.**, канд. пед. наук, проф., Печський університет (7622, Угорщина, Печ, вул. Вашварі Пала, 4).

**Місеньова В.В.**, канд. філол. наук, доц., Харківський національний юридичний університет імені Я. Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), кафедра іноземних мов № 2.

**Тростинська О.М.**, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

**Тітаренко О.О. (відповідальний секретар)**, канд. філол. наук, ХНУ імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

**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

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

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

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2019

## **УДК 811: 37.02**

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

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

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences  
(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine  
# 241 dated March 9, 2016)

It has been approved for printing by the decision of the Academic  
Council of V.N. Karazin Kharkiv National University  
(#5 dated April 22, 2019)

### **Editorial Board:**

**Chernovaty L. (editor-in-chief)**, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, The Department of English Translation Theory and Practice.

**Ushakova N. (managing editor)**, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

**Pasynok V.**, academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, The Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice.

**Bakum Z.**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvyi Rih, 54 Gagarin avenue), The Department of Ukrainian Language.

**Goloborodko E.**, Corresponding Member NAP of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, CHEE «Kherson Academy of Continuing Education»

(73034, Ukraine, Kherson, 41 Pokrucheva St.), The Department of Pedagogy and Management of Education.

**Mihajlovskaya H.**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kherson State University (73000, Ukraine, Kherson, 27 Universytetska St.), The Department of Slavonic Languages.

**Stativka V.**, Doctor of Pedagogics, Professor, Lanzhou University (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road), Institute of Foreign Languages and Literature, The Department of Russian Language and Literature.

**Szypielewicz L.**, Doctor of Humanitarian Science, Professor, Institute of Russian studies (00-927, Poland, Warsaw, 26/28 Krakowskie Przedmieście), Faculty of Applied linguistics.

**Vegvari V.**, PhD in Pedagogics, Professor, University of Pécs (7622, Hungary, Pécs, 4 Vasvári Pál St.).

**Misenyova V.**, PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudry National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushkinskaya St.), Foreign Languages Department № 2.

**Trostynska O.**, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

**Titarenko O. (executive secretary)**, PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

**Address of Editorial Board:**

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Language Training Department 1, room III-80,

e-mail: [vestnik-knu@ukr.net](mailto:vestnik-knu@ukr.net)

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

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

Articles have been reviewed internally

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

---

**ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	14
------------------------	----

**Ван Ерсі**

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ У ВИКЛАДАННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕМАТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ КОНФУЦІЯ У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА ...	15
--	----

**Васецька Л.І., Соловйова О.В.**

УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ .....	30
---	----

**Дубініна Л.Л., Манівська Т.Є.**

КЛАСИФІКАЦІЙНИЙ ОПИС АПАРАТУ ТА СИСТЕМИ ВПРАВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ (РІВНІ А2 – В1, В1+) .....	41
--	----

**Задорожня Л.В.**

АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МОВИ-ПОСЕРЕДНИКА У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	56
--	----

**Копилова О.В.**

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	66
--	----

**Куплевацька Л.О.**

ПРОФЕСІЙНА ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА  
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ..... 79

**Кушнір І.М.**

СУЧАСНА ЛІНГВОДИДАКТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК  
ІНОЗЕМНОЇ: ДОСЯГНЕННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ .... 93

**Лагута Т.М., Вержанська О.М.**

КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ГОТОВНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО МОВЛЕННЄВОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ ..... 108

**Мовчан Л.Г.**

ЩОДО ПИТАННЯ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОГРАМ З  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ  
ДЛЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ..... 121

**Огурцова О.Л.**

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ У  
НАВЧАННІ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ  
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ УКРАЇНИ..... 138

**Рибалка І.С., Темербек А.О., Тищенко О.А.**

ПІДРУЧНИК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВИХ  
ІНЖЕНЕРІВ: ПОТРЕБИ ТА ВИМОГИ..... 149

**Салахатдінова Е.Ш., Юган Н.Л.**

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ДИЛОГІЇ  
В. ДАЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ  
РОСІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ..... 160

**Статівка В.І., Ли Фаюань, Хе Цзінь**

ТЕКСТ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ  
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК  
ЛІНГВІСТИЧНОЇ БАЗИ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ТА ЗВО..... 174

**Сяо Ченьян**

ВИКОРИСТАННЯ МОВИ ВИКЛАДАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ  
ЕТАПІ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕМАТИЧНЕ  
ДОСЛІДЖЕННЯ ІНСТИТУТУ КОНФУЦІЯ У ХАРКІВСЬКОМУ  
НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА . 195

**Тростинська О.М.**

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА  
ТРЕТЬОМУ РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 205

**Ушакова Н.І., Алексєнко Т.М.**

КОНЦЕПЦІЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ (МОДЕЛЬ 1 –  
АНГЛОМОВНА ФОРМА НАВЧАННЯ) ..... 219

**Фадєєва О.Ю.**

ДО ПИТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ  
ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ (ЧАСТИНА 2 – ВІДПОВІДІ НА  
ЗАПИТАННЯ) ..... 236



**Черноватий Л.М.**

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ  
ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 6. ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИСУ  
РІДНОЇ МОВИ: ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦІАЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ...246

**Швець Г.Д.**

ДИСКУСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖАНРУ ЕСЕ В НАВЧАННІ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....258

**Щербина В.В.**

ГРУПОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ .....273

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ .....285**

---

**CONTENT****PREFACE** ..... 14**Wang Erxi**THE APPLICATION OF A GAME METHOD IN TEACHING  
CHINESE: A CASE OF CONFUCIUS INSTITUTE AT  
V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY..... 15**Larisa Vasetska, Olga Solovyova**IMPLEMENTATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE  
EDUCATIONAL PROCESS: PROBLEMS AND PROSPECTS..... 30**Lyubov Dubinina, Tetiana Manivskaya**CLASSIFICATION DESCRIPTION AND EXERCISE SYSTEM IN  
TRAINING FOREIGN STUDENTS A SPECIALITY LANGUAGE  
(LEVELS A2 – B1, B1+)..... 41**Lyudmila Zadorozhnaya**THE ASPECTS OF USING AN INTERMEDIARY LANGUAGE IN  
TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE..... 56**Olena Kopylova**THE FORMATION OF A PROFESSIONALLY-ORIENTED  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS-  
ECONOMISTS BY MEANS OF DISTANCE TECHNOLOGIES ..... 66**Liubov Kuplevatskaya**TEACHER'S PROFESSIONAL LINGUOCOMMUNICATIVE  
COMPETENCE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL  
COMMUNICATION ..... 79

**Iryna Kushnir**

CONTEMPORARY LINGUODIDACTICS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ACHIEVEMENTS, PROBLEMS, PERSPECTIVES .....93

**Tatiana Laguta, Olga Verzhanskaya**

COMMUNICATIVE TRAINING AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF A LANGUAGE PERSONALITY TO SPEECH INTERACTION.....108

**Larysa Movchan**

TO THE ISSUE OF VOCATIONAL ENGLISH SYLLABUS DESIGN FOR SUSTAINABLE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION ..... 121

**Olga Ogurtsova**

PRINCIPLES OF USING A COMPUTER GAME IN TEACHING BUSINESS ENGLISH TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE ..... 138

**Iryna Rybalka, Alisa Temerbek, Olena Tishchenko**

ENGLISH TEXTBOOK FOR MARITIME ENGINEERS: NEEDS AND REQUIREMENTS ..... 149

**Elmira Salakhatdinova, Nataliia Yuhan**

USAGE OF THE V. DAHL'S LINGUOCULTURAL DIVERSITY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS ON EARLY STAGES ..... 160

**Valentina Stativka, Fayuan Li, Jin He**

TEXT IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF NATIVE AND FOREIGN SPEECH ACTIVITY: THE RELATIONSHIP OF THE LINGUISTIC BASE OF EDUCATION IN SCHOOL AND HEI..... 174

**Xiao Chenyang**

THE USE OF THE MEDIUM OF INSTRUCTION IN PRIMARY CHINESE TEACHING: A CASE STUDY OF THE CONFUCIUS INSTITUTE AT V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY ..... 195

**Oksana Trostynska**

THE PECULIARITIES OF TEACHING THE LANGUAGE OF LEARNING TO FOREIGNERS AT THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION..... 205

**Natalia Ushakova, Tetiana Alekseyenko**

THE CONCEPTION OF LANGUAGE TRAINING OF APPLICANTS FOR HIGHER MEDICAL EDUCATION (MODEL 1 – THE ENGLISH-LANGUAGE MODE OF STUDY) ..... 219

**Oksana Fadeeva**

TO THE ISSUE OF RESEARCH WORK PRESENTATION BY FOREIGN STUDENTS (PART 2 – ANSWERING THE QUESTIONS)..... 236

**Leonid Chernovaty**

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 6. NATIVE LANGUAGE SYNTAX ACQUISITION: YES- NO- AND WH-QUESTIONS ..... 246

**Hanna Shvets**

DISCUSSION POTENTIAL OF THE ESSAY GENRE IN  
TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....258

**Victoria Shcherbina**

GROUP WORK AS THE WAY OF ORGANISING AND  
MOTIVATING STUDENTS .....273

**REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF  
ARTICLES.....285**

## ПЕРЕДМОВА

Рівень сформованості мовної особистості та прагнення до її розвитку впродовж життя визначає здатність людини до ефективного спілкування в різних сферах комунікації – навчальній, професійній, соціокультурній тощо. Стрімкі трансформації сучасного суспільства вимагають від комунікантів умінь досягати взаєморозуміння, вирішувати завдання мовного впливу, брати участь у міжкультурному діалозі засобами не тільки рідної, а й іноземних мов.

Автори чергового збірника наукових праць досліджують проблеми навчання мов на різних етапах і рівнях освіти, зокрема простежено логіку розвитку мовної особистості починаючи з оволодіння рідною мовою в дитинстві, взаємозв'язок лінгвістичної бази навчання в школі та закладах вищої освіти, проблеми навчання здобувачів на третьому рівні вищої освіти.

Глобалізація та інтернаціоналізація сучасного життя спонукає до розгляду питань формування комунікативної компетентності освітніх мігрантів, зокрема в умовах нерідного мовного, академічного та соціокультурного оточення. Вивчаються концептуальні засади мовної підготовки здобувачів вищої освіти різних спеціальностей, принципи створення сучасних робочих програм, підручників. Чільне місце посідають наукові розвідки, присвячені оптимізації застосування в освітньому процесі новітніх технологій, зокрема комунікативних тренінгів, комп'ютерних ігор, дистанційного навчання.

Не втрачають своєї актуальності питання вдосконалення термінологічної бази методики викладання мов, розробки принципів систематизації та класифікації вправ – основних тренувальних механізмів у формуванні комунікативної компетентності. Дослідники аналізують можливості оптимізації різних методичних прийомів навчання, зокрема використання мови-посередника.

Редакційна колегія вважає, що статті, які увійшли до випуску, сприятимуть удосконаленню професійної лінгвометодичної компетентності викладачів і науковців, що стане передумовою успішності мовної освіти.

**Редакційна колегія**

**THE APPLICATION OF A GAME METHOD IN TEACHING  
CHINESE: A CASE OF CONFUCIUS INSTITUTE AT  
V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY**

*Wang Erxi (China)*

In teaching Chinese as a second language, the game method refers to the method in which the teacher uses the means of fun, flexibility and diversity to spark the enthusiasm of the students or to consolidate what they have learned. And the games can be used before the start of the class, in the middle of the class or before the end of the class. In addition, this approach can be adopted from in the primary schools to universities, from the Chinese learning beginners to the advanced Chinese learners.

With the increasing people studying Chinese abroad recent years, the method of traditional Chinese teaching approach has been challenged. Due to the different cultural backgrounds of students, the Chinese teachers might find that it is very difficult for foreign students to focus on the Chinese learning in the class, because they can not adapt themselves to that kind of exam-oriented teaching method Chinese teachers usually adopt and the cram-studying way many Chinese students used. However, as there are more and more young teachers devoted themselves to the Chinese teaching career, this method of “education through fun” has also attracted more and more attention from the TCSL (Teaching Chinese as a Second Language) teachers, those young teachers in particular, as they came to realize that “the aim of teaching the second language is no doubt to develop the communication skills of those learners”.

Therefore, more TCSL teachers have begun to transform from the traditional Chinese class model of “teacher-centered” to a brand new model of “student-centered”, and the “game method” plays a particularly important role in the latter. Based on the author’s experience, the author has illustrated eight games implemented in the class of HSK Level 2 in Confucius Institute at Kharkiv National University in Ukraine as example. The author is going to discuss the entire procure of implementing the games, including the name of the game, the advantages and disadvantages of the games and so on.

Apart from the mentioned above, the author is going to discuss the aspects teachers should pay attention to the process of the game in the class and the role teachers should play in the application of the game method from three dimensions.

**Key words:** Chinese, game method, implementation process, improvement plan, teachers’ role.

**Ван Ерсі. Використання ігрового методу у викладанні китайської мови: тематичне дослідження Інституту Конфуція у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.** У навчанні китайської мови як іноземної метод гри належить до групи методів, у яких учитель використовує засоби веселощів, гнучкості і різноманітності. Ігри можна застосовувати перед початком, у середині або перед закінченням заняття. Крім того, цей підхід може бути використаний як у початковій школі, так і в університеті, як для початкового, так і для просунутого рівня осіб, які вивчають китайську мову. У зв’язку зі зростанням кількості людей, які вивчають китайську мову за кордоном, останнім часом був поставлений під сумнів метод традиційного викладання китайської мови. Іноземним студентам складно

адаптуватися до орієнтованого на іспит методу навчання, який застосовується китайськими вчителями. Однак, оскільки все більше й більше молодих учителів присвячують себе кар'єрі викладача китайської мови, метод «освіти через задоволення» також привертає все більше уваги з боку вчителів TCSL (викладання китайської мови як іноземної), оскільки вони зрозуміли, що мета викладання іноземної мови полягає в розвитку комунікативних навичок учнів. Більше вчителів TCSL почали переходити від традиційної китайської «орієнтованої на вчителя» моделі заняття до цілком нової – «студент-орієнтованої». Автор у якості прикладу описав вісім ігор, задіяних на заняттях HSK 2-го рівня в Інституті Конфуція в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. Автор окреслює весь процес реалізації ігор, зазначає назву гри, переваги і недоліки ігор тощо. Окрім зазначеного вище, автор називає аспекти, на які слід звернути увагу викладачам під час гри.

**Ключові слова:** ігровий метод, китайська мова, план покращення, процес упровадження, роль викладача.

**Ван Эрсн. Использование игрового метода в преподавании китайского языка: тематическое исследование Института Конфуция в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина.** При обучении китайскому языку как иностранному, игровой метод относится к группе методов, в которых учитель использует средства развлечения, гибкости и разнообразия, чтобы вызвать энтузиазм учащихся или закрепить то, что они изучили. Игры можно использовать до начала урока, в середине урока или перед окончанием урока. Кроме того, этот подход может быть принят как в начальных школах, так и в университетах, как для учеников на начальном этапе изучения китайского языка, так и для продвинутых в его изучении. В последние годы все больше людей изучают китайский язык за рубежом, поэтому традиционный метод преподавания китайского языка подвергается сомнению. Иностранцам ученикам достаточно сложно сосредоточиться на изучении китайского языка в классе, потому что они не могут приспособиться к методу обучения, который ориентирован на экзамены. Метод «образования через удовольствие» также привлекает все больше внимания со стороны учителей TCSL («Преподавание китайского языка как иностранного»), молодых учителей, в частности тех, которые осознали, что целью обучения иностранному языку, несомненно, является развитие навыков общения учащихся. Поэтому все больше учителей TCSL начали переходить от традиционной китайской «ориентированной на учителя» модели занятия к такой, которая «ориентирована на ученика», и задействовать «метод игры». Автор в качестве примера приводит восемь игр, реализованных на занятиях HSK Level 2 в Институте Конфуция при Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина. Автор описывает всю процедуру внедрения игр, включая название игры, ее преимущества и недостатки. Автор определяет аспекты, на которые должны обращать внимание учителя в процессе игры, и роль, которую учителя должны выполнять в процессе использования игрового метода.

**Ключевые слова:** игровой метод, китайский язык, план улучшения, процес внедрения, роль преподавателя.

**The degree of scientific research of the issue.** Game methods have long been used in the teaching filed abroad. Many international educators believe that game method can assist teaching effectively, stimulate students for learning and make them enjoy the joy of learning



success, because “the interestingness is an important mean to spark the enthusiasm of students for study” [2].

Relatively speaking, game method teaching in China started up late. Chen Qinhe was the first scholar in China who explicitly proposed the important role of game teaching in education field, but the main object of his study were children. Later, Wu Yexian also had mentioned the game teaching method in the *Primary School Game Teaching Theory* and extended it to the field of primary school. At present, many scholars in China have also begun to study the use of game methods in teaching Chinese as a foreign language, and many related works have appeared. Such as Tian Weiping (1997), *Multidimensionality of Teaching Chinese as a Foreign Language*, Zhou Jian (1998), *Chinese Classroom Teaching Skills and Games*, Yang Jizhou and Cui Yonghua (2002), *Teaching Skills for Teaching Chinese as a Foreign Language*.

These studies mainly focused on the classification of game teaching methods, and their roles in the class of Chinese teaching. Based on the predecessors, the author is going to analyze and discuss the game method with the games that had been implemented in the class of the author.

**The aim of the article** is to discuss the role and significance of game method in teaching Chinese as a foreign language with the examples from the author’s class and the main beauty and some shortcomings of them. The game methods mentioned below are all from the real cases in the author’s personal teaching experience, which would provide readers with some references.

**The topicality of the research.** In teaching Chinese as a foreign language, the gamemethod refers to the method in which the teacher uses the means of fun, flexibility and diversity to spark the enthusiasm of the students or to consolidate what they have learnt. The acquisition process of the second foreign language, especially the acquisition of Chinese, which is quite different from the language of Western countries, tends to become harder and boring. With the increasing number of overseas students learning Chinese recent years, the traditional teaching methods are more likely to timid Chinese learners. With the growth of the number of students learning Chinese and the rejuvenation of Chinese teachers, this method of “education through fun” has also attracted more and more attention from teachers who

teach Chinese as a foreign language. Due to the different cultural backgrounds of students, more and more teachers have begun to transform the teaching model from “teacher-centered” to “student-centered”, and the “game method” plays a particularly important role in the latter. The game method can change the cramming learning of traditional Chinese education to a certain extent, so that students can transfer from being passive to active, and unconsciously memorize knowledge during the game. “It is no denying that the teaching can be demonstrated effectively, only when the enthusiasm and motivation of students have been activated” [3]. While experiencing the fun of the game, students consolidate what they have learnt, and find out the knowledge they have not mastered in a certain aspect. Thus, with the joint efforts of teachers and students, the teaching objectives of the class can be completed.

**Presentation of the main material.** Based on the author's experience, eight specific cases of eight games implemented in HSK class 2 have been listed below, from the name of the game to the process of implementation and advantages of them.

Case 1:

Game name: Tongue Twister.

Game time: 10 minutes.

Before the game: After transcribing the tongue twister on the blackboard, the teachers should put the Pin Yin above the Chinese characters and explain it first. The teacher will show an example and lead the reading. Then students will be given three minutes for preparation. The point is to see who can say the tongue twister fast and fluently in the specified time.

Tongue Twister content:

1. “吃葡萄不吐葡萄皮，不吃葡萄倒吐葡萄皮。” [ch'ih p'u t'ao pu t'u p'u t'ao p'i, pu ch'ih p'u t'ao tao t'u p'u t'ao p'i.] (The one eats grapes doesn't spit the peel, the one who eats grapes spits the peel).

2. “红凤凰，粉凤凰，粉红凤凰花凤凰 [hung feng huang, fen feng huang, fen hung feng huang hua feng huang.] (Red phoenix, pink phoenix, pink phoenix colourful phoenix).

During the game, students take the initiative to raise their hands to challenge their favorite tongue twister.

After the game, the teacher leads a reading again and correct the pronunciation mistakes of students.

Advantages: The tongue twister itself is a special form of art that greatly develops students' language and thinking skills. The Chinese tongue twister itself is different from the sentences in the textbooks, which is easy to give students a sense of novelty and arouse their interest. And not only in Chinese, but the tongue twisters of each language contain the cultural elements of the country. For example, in the tongue twister number two, the “凤凰” [feng huang] (phoenix) involved is the queen of birds in the Chinese legend. The game not only enables students to discern confusing pronunciations, but also exercises the flexibility of students' mouths and inspires their desire to try new things.

Highlights of the implementation: Some students challenged the tongue twister in the form of Rap and a quiet and shy boy took the initiative to challenge this game and completed the task perfectly.

Case 2:

Game Name: Making a story “word one by one”.

Game time: 15 minutes.

Before the game, the purpose of the game is to consolidate and review the learned words. Since the words used are those have just been learnt in the previous lesson, so the teacher only need to lead students to read first and introduce the rules of the game.

During the game: Taking the new words of I understand, but I remember incorrectly in the New Practical Chinese 2nd as an example. A main character “Sasha” could be set. And then students make sentence by speaking in turn with the words one by one in the book. The sentence needs to be made around the protagonist “Sasha”, and the next sentence must has certain relevance to the previous sentence. There are some sentences made by students below.

“Sasha 在饭馆当服务员” tsai fan kuan tang fu wu yüan] (Sasha is a waiter in the restaurant).

“他到茶的候, 吃了很多点心”。[t'a tao ch'a kuan te shih yu, ch'ih le hen to tien hsin] (He had many refreshments when he was in the tea house).

“服务员” [fu wu yüan] and “点心” [tien hsin] are the new words in the list.

The first student would start the game by making a sentence and be followed through until the last word of the text has been used.

After the game, the common grammatical mistakes would be pointed out and corrected, and the words that students did not fully grasp would be reviewed. Besides, recording down the story would be set as a homework.

**Advantages:** This kind of story review method can impress students more compare with direct dictation. The process of story making is not only a test of the mastery for the learnt words, but also of the ability to understand the sentences made by other students. Obviously, making sentences one by one is much less fun, and easier makes them mind-absent.

**Highlights:** There were some correct and funny sentences often made by students which set the whole class laugh. It is very beneficial to activate the atmosphere in the classroom and to enhance the affection between students.

Case 3:

Game name: You describe, I guess.

Game time: 25 minutes.

Before the game, a simple review of the names of vegetables and fruits which have been learned would be conducted by teacher and then students would be given 3 minutes for preparation. The aim is to review and consolidate the name of common fruits and vegetables.

During the game, the students would go to the front of the class to describe the fruit or vegetable without mentioning the name. And other students would make a guess. As long as that kind of fruit or vegetable has been named out, it would be written down on the blackboard. The fruit or vegetable that has been described cannot be described again. And the game would not end until the last student finished.

After the game, teacher should correct the typos of the Chinese characters on the blackboard and lead the students to read together.

**Advantages of the game:** Since the fruits and vegetables that have been described cannot be repeated, no students wanted to lag behind, so everyone was active in the game. Every student has the opportunity to play a role, thus the shorter the guess time would be, the greater sense of fun would be. So this game allows everyone to maintain a high concentration on the class and the full participation. The procedure

describing the fruits and vegetables is the exercise of the description ability and the detail presence ability of the students. It is also the exercise of listening to the students in the audience. The traditional method of learning and reviewing collective nouns is only for teachers to read the words on the books and repeated by the students or the direct translation method. After that, the teacher would extend something new based on the existing words. This game method allows students to switch from the learning model of a single input and no output to the learning model of a large number of interactive inputs and interactive outputs. This enables students not only to grasp the word itself, but also the feature of the word.

Highlights of implementation: If the name cannot be guessed out after the description of one student, questions about details would be come up with. This not only enhances the interactivity between students, but also develops the practical communication skill of students.

During the process of this game, the author found out that the description of Ukrainian students reflected strong local cultural features and logical thinking different from Chinese students. Let's take the following cases as an examples. For instance, a male student's description of banana was a kind of yellow African fruit. (Typical Chinese students' description would be a type of curved and yellow fruit). And a female student's description of potato was a kind of famous vegetable in The Republic of Belarus. (Typical Chinese students' description would be something delicious which can be made crisps and chips). What surprised me even more is the students in the audience gave quick, accurate and consistent answers while I had no clue at all. The cultural differences behind is worthy of further reflection.

Case 4:

Game name: self-directed play.

Game time: 30 minutes.

Before the game, the teacher would explain the new words and grammar of the story in the "*Reading and Retelling*" of *the New Practical Chinese 2nd* first. And then students would be divided into several groups and given seven minutes for adaption and rehearsal. After that, the play would be performed in front of the class one by one.

During the game, each group of students take the initiative to perform in front of the class. Until now, the stories adapted and performed mainly involved *What the Big Black Bear Said to You*, *Paint a Snake with Feet*, *The Dream of Red Mansion-The Love Story of Jia Baoyu and Lin Daiyu*, and so on.

After the game, the teacher should give affirmation and appreciation to students' performance and make some comments on it. For instance, the teacher should point out the mistakes of grammar and words in the dialogue and give credit for students' self-designed lines.

Advantages: This kind of approach is free from the boring and rigid "reading and retelling" form, allowing students to "read and retell" the article in a more vivid way, and to add their own understanding and innovation into the story.

Highlights of implementation: In the performance, I was pleasantly surprised by the fact that many students prepared the "props" for performances with the existing conditions. For example, when performing *What the Big Black Bear Said to You*, it was in winter. In one of the groups, a girl who played "big black bear" wore black fur coat and put the hair up into two buns to make herself more convincing. During the performance of *Paint a Snake with Feet*, a group of students also prepared Chinese classical music as background music. As a result, most students can retell the story they performed, in that they memorize the story in a subtle way during the adoption and performance.

Case 5:

Game name: You point, I say.

Game time: 5 minutes.

Before the game, the name of each part of the body would be introduced first, so the game is to consolidate the content learnt.

During the game, the teacher points a finger to a part of himself or herself, and the students need to give a quick response by saying the name of that part out loud. Mainly involved parts of body in the game: hair, eyes, ears, teeth, mouth, nose, hands, feet, thighs, calves, shoulders and so on.

After the game, review and read the words.

Advantages: Most of the teaching for the name of the parts of body adopts the direct translation method. When learning or reviewing, the students just repeat the reading of their teacher, which means there is

just input of hearing but no output. Using this game method, students can develop their capacity of reaction and words distinction.

Case 6:

Game name: See who is fast.

Game time: 5 minutes.

Before the game, teacher would explain the test papers and organize such competitive games when encountering exercisable words. A collective noun would be written on the blackboard first and then students would be allowed to come up to write specific nouns freely. Words that have been written cannot be repeated.

During the game, the listed words were: furniture, transportation, sports and so on.

After the game, teacher should correct the wrong words and read all the words on the blackboard.

Advantages: Enlarge the vocabulary of students in a certain field of area.

Highlights: Since everyone had to write and the words that have been written cannot be repeated, so all students were very active and eager to try.

Case 7:

Game name: You call, I read.

Game time: 7 minutes.

Before the game, number each students.

During the game, after numbering each students, the teacher would say a number at random. And then, the first sentence of the text would be read by the student with the according number. After reading. the student would say a number at random similarly, and the process would be repeated until the last sentence be read.

After the game, correct the pronunciation

Advantages: Due to the unknown of the next reader, the whole class was kept in a state of highly attention, so that they can focus on the listening to the text reading. Compared with the traditional text reading, it is more fun and absorbing.

Case 8:

Game Name: Seven.

Before the game:

1. Review the numbers from 1 to 100.

2. Rules interpretation. Counting numbers from 1 to 100 one by one, students should clap their hands instead of saying the number out loud, when it comes to the numbers 7-related (such as numbers with 7: 17, 57 and so on, or multiples of 7: 14, 49, etc.). If one student makes mistake, he or she would be punished (singing a Chinese song, or reading a Chinese poem).

During the game, several students often made a slip of tongue, so they always had to perform. Besides, I also participated in and made a slip of tongue. After that, I sang a Chinese song that appeared in the recently watched movie by the whole class.

After the game, the teacher can count the number from one to one hundred with students again.

The highlight of implementation: teacher involvement increased the fun and tension in the entire game. But in fact, it is obvious that students were more expecting teachers to perform after “mistakes” in the game.

**The problems that may occur during the implementation of the game and the possible countermeasures.** The establishment of the game method in teaching is relatively short in China and has not yet formed a completed system. Therefore, in the process of its implementation, many problems would inevitably occur. For the cases listed above, it is advisable to discuss the problems that had been arisen or may be arisen in the game, and propose some possible solutions for improvements.

Case 1:

Problems: Because some of the words in the tongue twister were beyond the current level of students, in that we need to spend some time on the explanation. At the same time, students needed some time to digest. Therefore, using too much time or students being timid to try might occur.

Possible solutions: Teacher can adopt some tongue twisters without new words, or use the learnt words to create the tongue twister which suits the level of students.

Case 2:

Problems: Due to the large amount of new words in the text, and the fact that the students did not review in time, a lot of words learnt were forgotten, which led to the situation when sometimes the sentences



created were completely out of the usage of words and logic. Secondly, during the game, many students were still in a state of not understanding the rules of the game which made the repeated explanation become a necessity. Besides, there were many other students playing mobile phone, when another student was making a sentence. As a result, the final story was no longer with a storyline, but a simple lineless combination, and lost the fun of the game itself.

Improvement plan: The game may not suit beginners to play, and should be implemented at a higher level.

Case 3:

Problems: Students had a dispute over the line between vegetables and fruits. Moreover, due to the rules of first-hand up, first-say, there was a phenomenon in which several students raised their hands at the same time which made the teacher difficult to decide the order of them to describe. During the game, due to the limited level of students, sometimes the description was not satisfactory, so some students used drawing to help. Furthermore, when students felt that their vocabulary was not enough to describe some details, they may begin to use Russian for many cases. Under such circumstances, I can only emphasize the rule “Chinese-Only” again and again.

Improvement plan: Make rule, like “Chinese speaking only” in advance and according to “punishment”.

Case 4:

Problems: There might be some students who are too shy to perform in front of the class (but this kind of situation didn't appear in my class).

Improvement plans: Teacher can invite those more introverted students to perform in the middle of the line, so that they would either have the pressure of being the “pioneer” or “the last one”.

Case 5:

Problems: When it comes to the lower part of the body, the students sitting in the rear can not participate in the game, because of the blocking of their sight.

Improvement plan: Teacher can have drawing on the blackboard instead of pointing at his or her own body.

Case 6:

Problems: Because everyone was free to write on the blackboard, it

was easy to lead to chaos and injury. Besides, the students in the rear thought that the students in the front had more edge since they were closer to the blackboard.

Improvement plan: Teacher can adopt the method of numbering lottery, so that everyone has the opportunity to write and it would also help to keep the class in order.

Case 7:

Problems: There was a situation that completely out of my expectations which made the game lose the original purpose.

At the beginning of the game, everyone was very excited and cautious. However, after being familiar with everyone's number, some students repeatedly said the numbers of their friends out of mischievous psychology. In the end, students who can read the text only clustered in a small group, while other students were left out and ignored.

Improvement plan: The number should be randomly selected by the teacher, so that both the suspense and the fairness can be guaranteed.

Case 8:

Problems: Because the students who made slip of tongue outnumbered the Chinese songs and poems studied in the previous period, in that some students chose to sing Russian songs as “punishment”.

Improvement plan: Students who choose to sing Russian songs or have performance that are not related to Chinese should explain the contents of the performance in Chinese after the performance.

**Conclusions.** The game methods mentioned above are all from the real cases of the author's personal teaching experience, which would provide readers with some references. But in the implementation, there are still many aspects that must be paid attention to. First of all, teacher must take into account the Chinese level of the students and clarify the rules of the game in advance in the design and implementation of the game method. Secondly, it is necessary to distinguish the boundaries between “learning” and “playing”, and not to make the game become the leading subject in the teaching, but to serve the teaching itself. However, to integrate knowledge into the game skilfully is still difficult. In addition, the time arrangement of the game, the simplicity of the rules, the frequency of game implementation, also need to be taken into account.

In general, the primary purpose of the game method is to consolidate the knowledge that is learned, and the second is to spark the enthusiasm of the students and activate the atmosphere in the classroom. In addition, it is necessary to pay attention to the fairness and purpose of the game, so that students can develop their cognitive, communication skill and improve their knowledge during the game at the same time.

In the implementation of the game, teachers should play a role in guiding and supervising. Teacher should keep a balance between the role of organizer, bystander, and even participant sometimes. As an organizer, teacher should consider the application of the game in the teaching before class in all respects. First, It should be taken into consideration that the purpose of the game, such as keeping the class in order, introducing new content, or reviewing and the teaching goals that should be completed.

Second, the time of the game should be planed. In the case that the game does not take up too much time in the class, students can enjoy leaning fully while having fun. Again, before the game, the teacher should use concise words to explain the rules of the game to the students. What's more, after the game, the teacher needs to summarize and reflect on the game in time to find out the pros and cons of the game and the likes and dislikes of the students, so as to design a game that is more in line with the needs of the class and the characteristics of the students. At the same time, those games that are not effective and even have a negative impact on students should be eliminated.

As a bystander, teacher should mainly play a role in maintaining the order during the implementation of the game. In the case of excessive enthusiasm and neglect of the rules of the game, teacher should clam the students and emphasize the rules of the game in time, so as to ensure the continuance of the game. When students have some grammatical or verbal errors during the game, the teacher should not suddenly interrupt the game for the sake of accuracy, but summarize and correct the typical mistakes after the game. However, if uncontrollable situations occur during the game, and the teaching cannot be continued, the teacher should end the game in time and bring the students' attention back to the classroom.

In addition to organizers and bystanders, teacher can join the game in many cases. As a participant, the teacher can play a role model and

guide the students during the game, which is more beneficial to students' understanding of the rules of the game and the going on of the game. Moreover, the identity of such “participant” helps narrow the distance between teachers and students, making students feel that their teacher is also a part of them.

**Perspectives of further research.** The author hopes there will be more TCSL teachers adopt game method in the Chinese teaching to stimulate students or to consolidate what they have learnt. Besides, it is advisable to record the game implemented in the class which could provide other Chinese teachers with the value of study and references.

## LITERATURE

1. 吕必松. 对外汉语教学概论 (讲义) [Z]. 北京: 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室教学. 2008, 01. P. 93–107.
2. 李玲. 对外汉语课堂教学中的游戏教学法研究——以韩国全罗南道丽水高中为例[J]. 现代语文(教学研究版), 1996. P. 45.
3. 李思璘. 对外汉语教学的课堂游戏教学策略[J]. 文学教育(下) 2008. P. 4.
4. 汉语作为第二语言技能教学[M]. 北京大学出版社, 赵金铭(教学研究版). 2017, 03. P. 14–16.
5. 汉语课堂教学技巧325例[M]. 商务印书馆, 周健教学策略[J]. 文学教育(下). 2017, 06. P. 172.

## REFERENCES

- Chao, Chinming. (2008). Hanyu zuowei tierh yuyen chiaohsueh: linien yu moshih [Chinese as a second language teaching: Ideas and models]. *Shihchieh hanyu chiaohsueh [World Chinese teaching]*, 01, pp. 93–107 [in Chinese].
- Chiang, Lip'ing. (2008). *Tuiwai hanyu chiaohsueh lun [Teaching of Chinese as a foreign language]*. Beijing: Language and Culture University Press, p. 4 [in Chinese].
- Li, Lin. (2017). Tuiwai hanyu k'ot'ang chiaohsueh chung te yuhsi chiaohsuehfa yenchiu-i hanko ch'uanlonantao lishui kaochung wei li [Research on game teaching method in teaching Chinese as a foreign language-taking the Lishui High School in Jeollanam-do, South Korea as an example]. *Hsientai yuwen. Chiaohsueh yenchiu pan [Modern Language. Academic Comprehensive Edition]*, 03, pp. 14–16 [in Chinese].

- Li, Ssulín. (2017). Tuiwai hanyu chiaohsueh te k'ot'ang yuhis chiaohsueh ts'e lueh. [Classroom game teaching strategies for teaching Chinese as a foreign language]. *Wenhsueh Chiaoyu [Literary education]*, 06, p. 172 [in Chinese].
- Lu, Pisung. (1996). *Tuiwai hanyu chiaohsueh kailun. chiangi. Peiching [Introduction to teaching chinese as a foreign language. Lecture]*. Beijing: State Education Commission Office for the Examination of Chinese as a Foreign Language Teacher, p. 45 [in Chinese].

*Стаття надійшла до редакції: 15.02.2019*

**Ван Ерсі**, викладач китайської мови в Інституті Конфуція Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 6); e-mail: Erxiwang311@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6414-9080>.

**Ван Эрси**, преподаватель китайского языка в Институте Конфуция Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 6); e-mail: Erxiwang311@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6414-9080>.

**Erxi Wang**, Chinese Teacher, Confucius Institute, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 6 Svoboda Square); e-mail: Erxiwang311@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6414-9080>.

## УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

*Васецька Л.І., канд. пед. наук,  
Соловійова О.В., канд. наук держ. упр. (Запоріжжя)*

У статті розглядається питання розвитку вищої освіти, формування нової моделі навчального процесу у нефілологічних закладах вищої освіти України, який забезпечено ефективними технічними засобами: комп'ютерами, інтерактивними дошками, проекторами, дисплеями тощо. Проте можливості таких засобів використовуються не у повному обсязі. Причин цього, на нашу думку, декілька. По-перше, створено недостатньо електронних підручників, електронних посібників та інших електронних навчально-методичних матеріалів, які б забезпечували реалізацію навчальних цілей на різних етапах вивчення мови іноземцями, зокрема, на довузівському етапі навчання. По-друге, розроблено недостатньо методик зі створення названих матеріалів та роботи з ними. По-третє, необхідно обґрунтувати методичні принципи ефективного використання презентаційних мультимедійних навчальних матеріалів. І, насамкінець, розробити методичні прийоми і засоби раціонального використання електронних навчальних матеріалів у річищі комунікативного підходу до викладання нерідної мови іноземцям. Комплексне використання презентацій відповідає не тільки сучасним світовим моделям освіти, а й сучасним вимогам тих, кого ми навчаємо. Таким чином, використання мультимедіа у навчальному процесі – це перспективний напрям організаційно-методичної роботи щодо вирішення проблеми раціональної та ефективної організації навчання іноземців на довузівському етапі, а також щодо підвищення їхньої мотивації до вивчення нерідної мови.

**Ключові слова:** інноваційні технології, когнітивна структура, мультимедіа, нова парадигма вищої освіти, педагогічні технології.

**Васецкая Л.И., Соловьева О.В. Внедрение мультимедийных технологий в учебный процесс: проблемы и перспективы.** В статье рассматривается вопрос развития высшего образования, формирования новой модели учебного процесса в нефилологических учреждениях высшего образования Украины, который обеспечен эффективными техническими средствами: компьютерами, интерактивными досками, проекторами, дисплеями и др. Однако возможности таких средств используются не в полном объеме. Причин этому, по нашему мнению, несколько. Во-первых, создано недостаточно электронных учебников, электронных пособий и других электронных учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию учебных целей на различных этапах изучения языка иностранцами, в частности, на довузовском этапе обучения. Во-вторых, разработано недостаточно методик по созданию таких материалов и работе с ними. В-третьих, необходимо обосновать методические принципы эффективного использования презентационных мультимедийных материалов. И, наконец, разработать методические приемы и средства рационального использования электронных учебных материалов в русле коммуникативного подхода к преподаванию неродного языка иностранцам. Комплексное использование презентаций отвечает не только современным мировым моделям образования, но и современным требованиям тех, кого мы обучаем. Таким образом, использование мультимедиа в учебном процессе – это перспективное направление организационно-

методической работы по решению проблемы рациональной и эффективной организации обучения иностранцев на довузовской этапе, а также по повышению их мотивации к изучению неродного языка.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, когнитивная структура, мультимедиа, новая парадигма высшего образования, педагогические технологии.

**Larisa Vasetska, Olga Solovyova. Implementation of multimedia technologies in the educational process: problems and prospects.** The article deals with the issue of the development of higher education, the formation of a new model of educational process in non-philological higher schools. It is noted that the new model of educational process is focused on active modernization of education, improving the quality of education, more efficient use of training time and satisfying the needs of each student in accordance with his individual abilities through the use of information technologies in the educational process.

Today the task of most linguistic departments and language training centers for foreign students of higher education in Ukraine is to search and develop innovative teaching technologies and advanced forms and methods of teaching students, the introduction of the results of advanced world scientific schools into the practice of teaching non-native language.

The urgency of the problem lies in the fact that in today's demanding and rapidly changing environment, the level of education depends to a large extent on the effectiveness of the introduction of modern technologies into learning, based on new methodological principles, modern didactic principles and psychological and pedagogical theories. Of course, computer does not replace the teacher, but is only a means of carrying out a pedagogical activity, his assistant. However, it should be noted that when using multimedia, the role of a teacher changes significantly: he begins to use teaching time more effectively, focusing on individual assistance to students, on the discussion of information, on the development of their creative approach.

Despite the large number of new educational technologies, one should not consider any of them as self-sufficient. Perhaps the one that integrates a complex of achievements of several methods, that is transformed depending on the methodological preferences, the content of the discipline, the equipping of the educational process, the level of students, the level of professional training, will be the most effective.

**Key words:** cognitive structure, innovative technologies, multimedia, new paradigm of higher education, pedagogical technologies.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сьогодні Україна здійснює перехід до нової парадигми вищої освіти, зорієнтованої на підготовку фахівців відповідно до європейських освітніх стандартів. Завданням більшості мовних кафедр та центрів мовної підготовки іноземних студентів ЗВО України є освоєння інноваційних навчальних технологій та прогресивних форм і методів навчання студентів, упровадження результатів передових світових наукових шкіл у практику викладання нерідної мови. Впровадження у навчальний процес нових навчальних технологій є умовою раціональної та конструктивної організації цього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Теорія та практика інтерактивного навчання, впровадження інтерактивних технологій широко та обґрунтовано представлена у численних наукових працях (Л. Васецька [3], Н. Лалак [4] та ін.). І. Мартинова [5] досліджувала запровадження інноваційних педагогічних технологій як засобу розвитку творчого потенціалу педагога; Г. Михненко [6] вивчала інформаційні ресурси системи дистанційної освіти у вищій школі; використання інформаційних технологій у процесі формування комунікативних навичок іноземних студентів досліджувала О. Ткаченко [7].

**Метою** дослідження є розроблення моделі навчального процесу, орієнтованої на активну модернізацію освіти, більш ефективне використання навчального часу і забезпечення потреб кожного студента відповідно до його індивідуальних можливостей завдяки використанню у навчальному процесі інноваційних технологій.

**Актуальність** дослідження полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному світі рівень освіти значною мірою залежить від результативності запровадження у навчання сучасних технологій, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст понять «педагогічні технології», «навчальні технології» став активно досліджуватися ще із середини 60-х років ХХ ст. Наслідком цього дослідження стало багатofункціональне тлумачення цих понять. Наприклад, на сьогодні існує більш ніж 300 визначень поняття «педагогічні технології». Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу («технологія навчання», «технологія навчального процесу», «освітня технологія»). У науково-методичній літературі часто зустрічаємо поняття «інноваційні педагогічні технології» або «сучасні нові освітні технології». Слідом за більшістю вчених визначимо поняття «педагогічна технологія» або «технологія навчання» як засіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, як систему форм, методів і технічних засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення освітніх цілей [1].



Термін «інновація» (лат. *innovation* – оновлення) означає процес, результатом якого є новий якісний продукт (система, технологія, товар чи послуга), у нашому випадку таким продуктом є нова навчальна або педагогічна технологія. Пошук шляхів удосконалення освітніх систем через інноваційні педагогічні технології може йти, на думку В. Бондаренка та інших дослідників, за кількома напрямками розробки таких концепцій: 1) оптимізації навчального процесу; 2) розвитку начального процесу; 3) розвитку навчального закладу, його реструктуризації та реформування; 4) формування нового типу навчального закладу; 5) використання у навчальному процесі інформаційних технологій [2].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти спостерігаємо формування нової моделі навчального процесу. Навчальний процес на кафедрах багатьох закладів вищої освіти України забезпечено різними ефективними технічними засобами: комп'ютерами, інтерактивними дошками, проекторами, дисплеями тощо. Проте ці засоби використовуються, на жаль, не у повному обсязі їхніх можливостей. Причин цьому, на нашу думку, декілька. По-перше, створено недостатньо електронних підручників, електронних посібників та інших електронних навчально-методичних матеріалів, які б забезпечували реалізацію поставлених навчальних цілей на різних етапах вивчення мови іноземцями, зокрема, на довузівському етапі навчання. По-друге, розроблено недостатньо методик зі створення названих матеріалів та роботи з ними. По-третє, необхідно обґрунтувати методичні принципи ефективного використання презентаційних мультимедійних навчальних матеріалів і, насамкінець, запропонувати методичні прийоми і засоби раціонального використання електронних навчальних матеріалів у форматі комунікативного підходу до викладання нерідної мови іноземцям.

Комплексне використання презентацій як дидактичного і технологічного засобу навчання та контролю під час аудиторної і позааудиторної роботи студентів відповідає не тільки сучасним світовим моделям освіти, а й сучасним вимогам тих, кого ми навчаємо.

Таким чином, використання мультимедіа у навчальному процесі – це перспективний напрям організаційно-методичної роботи щодо вирішення проблеми раціональної та ефективної

організації навчання іноземців на довузівському етапі, а також щодо підвищення їхньої мотивації до вивчення нерідної мови.

Мультимедійні продукти надають широкі можливості для навчання. Основними можливостями та перевагами мультимедійних засобів у разі їх застосування у навчальному процесі є:

- одночасне використання студентом декількох каналів сприймання інформації у процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, що надходить різними органами чуття;
- можливість симулювати складні мовленнєві ситуації;
- візуалізація абстрактної інформації шляхом динамічного представлення процесів.

Як показала практика, широке застосування названих технологій здатне різко підвищити результативність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу: як на етапі самостійної підготовки студентів, так і на лекціях і на практичних заняттях.

З досвіду роботи, ми можемо сказати, що ефективно використовувати навчальний матеріал із мультимедіа-презентацією не лише на практичному занятті, а й під час відпрацювання студентом пропущеного заняття: студент має можливість підготувати й освоїти пропущений мовний матеріал більш якісно, якщо цей матеріал подано у новій формі з використанням мультимедійних засобів, основа яких – зорове та слухове сприйняття матеріалу. Завдяки застосуванню в мультимедійних продуктах і послугах одночасної дії графічної, аудіо (звукової) і візуальної інформації – ці засоби володіють великим емоційним зарядом і активізують увагу студентів.

Можна запропонувати кілька основних аспектів застосування комп'ютерних навчальних систем як засобів оптимізації мовної підготовки іноземних студентів під час проведення різних видів занять із мови.

По-перше, у процесі навчання аудіювання лекції за фахом або під час проведення лекції з курсу «Країнознавство» викладач, маючи обмежений час, пояснює основні поняття та викладає текстову інформацію, дає вказівки, завдання з роз'ясненням, надає чіткі алгоритми виконання завдання або освоєння мовного матеріалу. У цих умовах для підвищення якості й ефективності

збільшується значення візуалізації навчальної інформації. Лекції у форматі Power Point підвищують наочність, інтерес до теми, що вивчається, полегшують сприйняття, допомагають структурувати новий навчальний матеріал.

По-друге, мультимедійні презентації навчального матеріалу активно використовуються на різних етапах практичних занять: як на етапі введення нового матеріалу, так і на етапі перевірки освоєння вивченого матеріалу. Побудова процесу навчання із залученням аудіо-коментарів, відео, анімації дозволяє поступово, крок за кроком роз'яснювати найскладніший матеріал, а музичний супровід приносить естетичне задоволення.

У результаті використання мультимедійних презентацій якість і рівень засвоєння студентами навчального матеріалу істотно зростає. Зазначають позитивне гальмування процесу забування і стабілізацію відтворення студентами навчальної інформації з часом. Виявилася тенденція зростання темпів засвоєння знань студентами тих груп, де заняття проводилось із використанням нових засобів навчання.

По-третє, під час самостійної аудиторної або позааудиторної роботи у комп'ютерному класі, а також в аудиторії, де встановлено інтерактивний проектор, уможливується реалізація індивідуального підходу – нові інтерактивні технічні засоби дозволяють студентам працювати з кольоровими ілюстраціями та анімацією, аудіоматеріалом у своєму ритмі, формувати навички самонавчання, самоконтролю та пошуку інформації.

І, насамкінець, викладачі можуть використовувати комп'ютерні програми як засіб для об'єктивного оцінювання і визначення рівня мовної підготовки студентів-іноземців під час проведення контролю та як засіб економії часу на виявлення прогалин у знаннях студентів на етапі перевірки засвоєння мовного матеріалу або у процесі самостійної роботи на практичному занятті. Для студентів самостійна робота на комп'ютері стає особистісною і важливою, коли тестування вивченого мовного або мовленнєвого матеріалу є засобом самовиявлення помилок і роботи над ними та, безумовно, дає впевненість у високій об'єктивності оцінювання. Все це позитивно впливає на підвищення рівня знань студентів та мотивацію до вивчення мови.

На практичних заняттях із мови у класі з мультимедійними засобами навчання можна використовувати програми Learning-

apps, Smart Notebook і Kahoot. Усі необхідні дії у вправах виконуються на екрані за допомогою спеціального маркера. Ці програми дають можливість створювати різні види інтерактивних завдань: – Image match – «Відповідність»; – Key word match – «Ключове слово»; – Multiple choice – «Множинний вибір»; – Category Sort – «Поділ на групи»; – Sentence arrange – «Упорядкування». Такі завдання викликають зацікавленість студентів, а їх виконання потребує менше часу, ніж аналогічні вправи в зошитах.

Також у мультимедійному класі викладачі активно використовують відео ролики з ситуативними діалогами на побутові теми для розвитку навичок спілкування та аудіювання за допомогою занурення у мовне середовище. Використання мультимедійного проєктора надає такі переваги: викладання для цілого класу, демонстрація завдання перед тим, як студенти почнуть працювати самостійно, презентація нової теми, написання нотаток, які можна зберегти і роздрукувати або розмістити на веб-сайті, огляд і повторення в кінці дня або розділу, показ відео і анімацій поверх існуючого зображення.

У комп'ютерному класі можна використовувати автоматизовану систему Ratos для створення текстових тестових завдань x-TLS. Програма містить значну кількість алгоритмів контролю знань і навчання на основі тестових завдань та завдань на основі малюнків.

Отже, активне використання мультимедійних технологій у практиці викладання нерідної мови іноземцям відкриває як нові можливості для оптимізації навчального процесу на цьому етапі, так і ставить перед викладачами-методистами завдання, спрямовані на розробку нових форм і методик викладання іноземної мови.

Відомо, що комп'ютер не замінює собою викладача, а є лише засобом здійснення педагогічної діяльності, його помічником. Проте, зауважимо, що під час використання мультимедіа істотно змінюється роль викладача: він починає більш ефективно використовувати навчальний час, зосередивши увагу на індивідуальній допомозі студентам, на обговоренні інформації, на розвитку у них творчого підходу.

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, з упевненістю можемо констатувати, що не зважаючи на численність нових

навчальних технологій, не слід розглядати будь-яку з них як самодостатню. Можливо, ефективною буде та, що інтегрує у собі комплекс досягнень декількох, які перероблено і трансформовано залежно від методичних уподобань, змісту навчальної дисципліни, оснащення навчального процесу, складу студентів, рівня професійної підготовки тощо.

**Перспективи** подальших досліджень полягають у подальшому вивченні особливостей використання мультимедійних технологій для навчання іноземних студентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.С. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема / упоряд.: Філімонова Т.В., Тарнавська С.В., Орищенко І.О. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Бондаренко В. Інноваційні технології як фактор розвитку сучасних інформаційних комунікацій інформаційно-аналітичного обслуговування дистантних користувачів бібліотеки. *Наукові праці Національної бібліотеки України України ім. В.І. Вернадського*. Київ, 2011. Вип. 32. С. 207–221.
3. Васецька Л.І. Навчально-методичний комплекс як основа оптимізації мовної підготовки іноземних студентів у нефілологічному ВНЗ (із досвіду роботи кафедри мовної підготовки ЗДМУ). *Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним студентам: зб. матеріалів Всеукраїнського науково-методичного семінару (Харків, 16 лют. 2017 р.)*. Харків: ХНАДУ, 2017. С. 45–52.
4. Лалак Н.В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Збірник наукових праць ЗОШПО. 2017, № 1 (27), вип. 20. С. 69–70.
5. Мартинова І. Запровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб розвитку творчого потенціалу педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. 4 (88). С. 18–22.
6. Михненко Г.С. Информационный ресурс системы дистанционного обучения как инструмент формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров. *Вища освіта України у контексті інтеграції європейського освітнього простору*. К.: Гнозис, 2017. Вип. 37 – 1. Т. V (73). С. 185–195.
7. Ткаченко О.Ю. Використання інформаційних технологій у процесі формування комунікативних навичок іноземних студентів.

*Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 19 квіт. 2017 р.).* Харків: ХНМУ, 2017. С. 289–293.

## REFERENCES

- Antonova, O.E. (2015). *Pedahohichni tekhnolohiyi ta yikh klasyfikatsiya yak naukova problema [Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem]*. Filimonova, T.V. and Tarnavska, S.V. (Comps.). Kyiv [in Ukrainian].
- Bondarenko, V. (2011). Innovatsiyni tekhnolohiyi yak faktor rozvytku suchasnykh informatsiynykh komunikatsiy informatsiyno-analitychnoho obsluhovuvannya dystantnykh korystuvachiv biblioteky [Innovative technologies as a factor of development of modern information communications of information and analytical service of distant library users]. *Naukovi pratsi Natsionalnoyi biblioteky Ukrainy im. V.I. Vernadskoho [Scientific works of V.I. Vernadsky National Library of Ukraine]*. Kyiv, 32, pp. 207–221 [in Ukrainian].
- Lalak, N.V. (2017). Interaktyvna model navchannya studentiv: problemy ta perspektyvy [Interactive model of student learning: challenges and perspectives]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya "Pedahohika. Sotsialna robota" [Scientific bulletin of Uzhgorod National University: Series "Pedagogy. Social work"]*, 1 (27), 20, pp. 69–70 [in Ukrainian].
- Martynova, I. (2016). Zaprovadzhennya innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohiy yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu pedahoha [Introduction of innovative pedagogical technologies as a means of developing the creative potential of a teacher]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 4 (88), pp. 18–22 [in Ukrainian].
- Mykhnenko, H.YE. (2017). Informatsyonnyi resurs systemy dystantsyonnoho obuchenya kak instrument formirovaniya intelektualnoi mobylnosti budushchikh inzhenerov [Information resource of the distance learning system as an instrument for the formation of intellectual mobility of future engineers]. *Vyshcha osvita Ukrainy u koneksti intehratsiyi yevropeyskoho osvitmoho prostoru [Higher education of Ukraine in the final integration of the European educational space]*. Kyiv: Hnozyz, 37 – 1, Vol. (73), pp. 185–195 [in Ukrainian].
- Tkachenko, O.YU. (2017). Vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u protsesi formuvanya komunikatyvnykh navychok inozemnykh studentiv

[The use of information technology in the process of developing the communication skills of foreign students]. In: *Metodolohiya ta praktyka lnhvistychnoyi pidhotovky inozemnykh studentiv: zb. mater. Vseukr. Nauk.-prakt. konf. [The Ukrainian Science-practice conference "Methodology and practice of linguistic preparation of foreign students"]*. Kharkiv: Kharkiv National Medical University, pp. 289–293 [in Ukrainian].

Vasetska, L.I. (2017). Navchalno-metodychnyy kompleks yak osnova optymizatsiyi movnoyi pidhotovky inozemnykh studentiv u nefilolohichnomu VNZ (iz dosvidu roboty kafedry movnoyi pidhotovky ZDMU) [Educational and methodical complex as the basis of optimization of language preparation of foreign students in non-philological higher educational institutions (from the experience of the Department of Language Preparation of ZSMU)]. In: *Novitni pedahohichni tekhnolohiyi u vykladanni mov inozemnym studentam: Zb. materialiv Vseukrayinskoho naukovo-metodychnoho seminaru [The All-Ukrainian scientific and methodical seminar "The Newest pedagogical technologies in teaching languages to foreign students"]*. Kharkiv, pp. 45–52 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.02.2019

**Васецька Лариса Іванівна**, канд. пед. наук, доцент, керівник Центру підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету (69035, Запоріжжя, вул. Сталеварів, 31а); e-mail: [vasetskalarysa@gmail.com](mailto:vasetskalarysa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6622-112X>.

**Васецкая Лариса Ивановна**, канд. пед. наук, доцент, руководитель Центра подготовки иностранных граждан Запорожского государственного медицинского университета (69035, Запорожье, ул. Сталеваров, 31а); e-mail: [vasetskalarysa@gmail.com](mailto:vasetskalarysa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6622-112X>.

**Larysa Vasetska**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Foreign Citizens Training Center, Zaporizhzhya State Medical University (69035, Zaporozhye, 31a st. Stalevaryv); e-mail: [vasetskalarysa@gmail.com](mailto:vasetskalarysa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6622-112X>.

**Соловійова Ольга Володимирівна**, канд. наук з держ. управління, доцент Запорізького державного медичного університету (69035, Запоріжжя, вул. Сталеварів, 31а); e-mail: [ovsolovyova6@gmail.com](mailto:ovsolovyova6@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7321-0525>

**Соловьева Ольга Владимировна**, канд. наук по гос. управлению, доцент Запорожского государственного медицинского университета

---

(69035, Запорожъе, ул. Сталеваров, 31а); e-mail: [ovsolovyova6@gmail.com](mailto:ovsolovyova6@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7321-0525>.

**Olga Solovyova**, PhD in Public Administration, Associate Professor, Zaporizhzhya State Medical University (Zaporizhzhya, 31a st. Stalevaryv); e-mail: [ovsolovyova6@gmail.com](mailto:ovsolovyova6@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7321-0525>.



## **КЛАССИФИКАЦИОННОЕ ОПИСАНИЕ АППАРАТА И СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (УРОВНИ A2 – B1, B1+)**

*Дубинина Л.Л., канд. пед. наук, (Москва, Россия),  
Манивская Т.Е. (Харьков)*

В данной статье рассматриваются существующие виды классификации системы упражнений по формированию коммуникативной компетенции студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Анализируются различные классификации упражнений в методике преподавания русского языка иностранным студентам, а также описывается динамика изменения этих классификаций. Стремление методистов системно представить все множество упражнений во всех видах речевой деятельности и понимание того, что формирование умений в каждом из них имеет свою специфику, подняло вопрос о возможности/невозможности построения единой классификации упражнений. Далее предлагается новый подход к отбору и представлению основных средств обучения (упражнений), включенных в учебный процесс подготовительного факультета (уровни А-2 и В-1) для овладения языком специальности. Исследователь Д. Изаренков нашел и методически обосновал четкие признаки разграничения понятий «аппарат упражнений» и «система упражнений». Методист классифицировал упражнения в зависимости от типа механизма восприятия и памяти, дал определение понятию «метатема» и выделил наиболее частотные метатемы. Доказывается актуальность и перспективность данного отбора и возможность его использования при создании учебных пособий для обучения русскому языку иностранных студентов. Описываются преимущества данной классификации. Предлагаются примеры построения учебников с использованием различных систем упражнений. Методист классифицировал упражнения в зависимости от типа механизма восприятия и памяти.

**Ключевые слова:** аппарат, классификация упражнений, коммуникативная компетенция, система (микросистема) упражнений, преимущества классификации.

**Дубініна Л.Л., Манівська Т.Є. Класифікаційний опис апарату та системи вправ у навчанні студентів-іноземців мови спеціальності (рівні A2 – B1, B1+).** Мета даного дослідження – проаналізувати існуючі в викладанні іноземних мов студентам-інофонам класифікації вправ У даній статті розглядаються існуючі види класифікації системи вправ з формування комунікативної компетенції студентів-іноземців, які вивчають російську мову, розглядаються питання системного аналізу й опису найважливіших засобів формування мовних та мовленнєвих компетенцій та компетентностей, якими є вправи. Аналізуються різні класифікації вправ у методиці викладання російської мови іноземним студентам, а також описується динаміка зміни цих класифікацій. Прагнення методистів системно представити вправи у всіх видах мовленнєвої діяльності і розуміння того, що формування умінь в кожному з них має

свою специфіку, порушило питання про можливість/неможливість побудови єдиної класифікації вправ. Далі пропонується новий підхід до відбору і подання основних засобів навчання (вправ), включених у навчальний процес підготовчого факультету (рівні А-2 і В-1) для оволодіння мовою спеціальності. Дослідник Д. Ізаренков знайшов і методично обґрунтував чіткі ознаки розмежування понять «апарат вправ» і «система вправ». Методист класифікував вправи в залежності від типу механізму сприйняття і пам'яті, дав визначення поняттю «метатема» і виділив найбільш частотні метатеми. Доводиться актуальність і перспективність даного відбору та можливість його використання при створенні навчальних посібників для навчання російської мови іноземних студентів. Описуються переваги даної класифікації. Пропонуються приклади побудови підручників з використанням різних систем вправ. Методист класифікував вправи в залежності від типу механізму сприйняття і пам'яті.

**Ключові слова:** апарат, класифікація вправ, комунікативна компетенція, система завдань, переваги класифікації.

**Lyubov Dubinina, Tetiana Manivskaya. Classification description and exercise system in training foreign students a speciality language (levels A2 – B1, B1+).** Existing systems of exercises on the communicative competence formation of foreign students, learning Russian, have been considered in this article. Different approaches to the exercise classification system have been suggested. A new approach to the selection and presentation of basic learning tools (exercises), included into the educational process of the Preparatory Faculty (level A-2, B-1), for language acquisition speciality has been proposed. The article is based on the Prof. D. Izarenkov Scientific School concept. He proved that exercise apparatus combined a great number of exercises in a special system. Classification is based on the basis of 3 distinctive indications: operational content of the speech activity; unites of training; content of intellectual side of the speech activity in the process of doing exercises. This classification has some advantages in comparison with the others. It includes a great variety of exercises and remains at the same time an open system. It opens some possibilities to choice the necessary exercises in the frame of the method of teaching. System of exercises is represented in the form of exercise microsystem. Actuality and perspectives of the proposed selection and possibility to use it for creation of text-books for foreign students have been proved. System description of the exercise apparatus may be perspective for the researchers and for the teachers, who control practical work with the students. Descriptions of different teaching aids, proposed by different educational institutes, have been presented. Conclusions about using different classifications have been made. Authors believe, that traditional classifications can be used in the formation of exercises system in the work with different levels of students as well as post-graduate students. Different examples of text-books construction, using the existing exercise systems, have been also described.

**Key words:** advantages of classification, apparatus, exercise classification, exercise system (microsystem), communicative competence.

**Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными или практическими заданиями.** В данной статье рассматриваются вопросы системного представления и описания комплекса важнейших средств обучения – упражнений. Любой

подход к обучению речевой деятельности на иностранном языке не может быть реализован без соответствующих учебных заданий, обеспечивающих формирование психологических механизмов речи.

Отсутствие упорядоченной системы упражнений является одним из наиболее существенных пробелов в этом вопросе, что, в свою очередь, затрудняет достижение поставленных коммуникативных целей.

Имена многих исследователей, занимавшихся названной проблемой, широко известны. В методике работали такие методисты, как И. Грузинская, И. Рахманов, А. Мироллюбов, Б. Лапидус, Э. Сосенко, Е. Вишнеvский, И. Бим, Е. Пассов, Д. Изаренков и другие.

**Цель** исследования – анализ различных классификаций упражнений в методике преподавания русского языка иностранным студентам, презентация нового подхода к отбору основных средств обучения (упражнений).

**Актуальность** заключается в том, что проблема классификации упражнений не теряет своей значимости с начала появления методики преподавания иностранных языков как науки. Свидетельством сложности поставленной задачи, а именно, системно представить одно из важнейших средств обучения, является достаточно большое количество попыток найти его оптимальный вариант. Все они оказывают определённое влияние на практику обучения языку и практику конструирования учебников.

**Анализ исследований и публикаций.** Начиная с 30-х, в 40-е и вплоть до середины 50-х годов прошлого века была популярна классификация И. Грузинской, которая выделяла более 140 видов упражнений, различающихся по группам: фонетико-орфографические, грамматические, словарные, упражнения, направленные на развитие активных навыков.

Процесс обучения русскому языку в те периоды времени рассматривался как деятельность только с языковым материалом, поэтому естественно появилась потребность в обучении устной иноязычной речи. Тогда же появилась новая классификация, предложенная И. Рахмановым, который считал, что «вся система упражнений должна быть приведена в соответствие с теми психологическими процессами, которые происходит при

рецептивном и при репродуктивном усвоении языка – осмысление, запоминание, воспроизведение или узнавание» [17: 42]. В соответствии с этим исследователь функционально строго разграничивал два типа упражнений – языковые и речевые. Первые (языковые упражнения) должны обеспечивать усвоение языкового материала, а вторые (речевые) должны развивать речь на базе усвоенного языкового материала. Впервые классификация упражнений была связана с коммуникативной деятельностью на иностранном языке.

В 60-е и последующие годы исследователи осознали, что дифференциация упражнений по оси «не речь–речь» недостаточна. От языковых упражнений нет прямого перехода к речевым (коммуникативным). Появились так называемые подготовительные, коммуникативные тренировочные, упражнения с двойной нагрузкой, условно-речевые упражнения. Относительно их статуса Е. Пассов писал: «Все упражнения прежде всего следует разделить на две большие группы: упражнения для формирования навыков и упражнения для развития речевого умения. Такими упражнениями являются условно-речевые и речевые» [15: 8].

А. Миролубов предложил различать несколько типов систем упражнений, так как считал, что «восприятие и порождение высказывания, хотя и имеют много общего, – процессы не идентичные». «В методике представляется возможным различать пять типов систем упражнений: одна – для обучения диалогической речи, две – для обучения монологической речи (порождение, распознавание); две – для обучения письменной речи (порождение – письмо и распознавание – чтение) «языковые – условно-речевые – речевые» [11: 73].

В основном же методисты предлагали членить все упражнения на две большие группы: упражнения для усвоения материала и для его использования в речи, то есть на языковые и речевые. Терминология их достаточно вариативна: языковые, подготовительные, тренировочные упражнения, речевые, коммуникативные, творческие, подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) и некоммуникативные.

Е. Пассов для каждого вида речевой деятельности как средства общения рассматривал две категории упражнений: такие, в

которых происходит формирование речевых навыков, или условно-речевые упражнения (УРУ), и те, в которых происходит развитие речевого умения, или речевые упражнения (РУ). Исследователь и его научная школа разработали схему соотношения речевых навыков и умений и используемых для их формирования упражнений. Языковые упражнения: а) грамматические; б) лексические; в) фонетические. Такие упражнения составляют, по мнению многих методистов, «фундамент устной речи». Они видят их достоинство в том, что можно искусственно изолировать явления для их детального изучения, языковые упражнения будто бы закрепляют знания «значения, формы и употребления» какого-то явления. Речевые упражнения подразделяются на условно-речевые упражнения и подлинно речевые упражнения.

**Изложение основного материала.** Стремление методистов системно представить всё множество упражнений во всех видах речевой деятельности и понимание того, что формирование умений в каждом из них имеет свою специфику, подняло вопрос о возможности/невозможности построения единой классификации упражнений.

Е. Вишневский при пересмотре понятийного аппарата методики наряду с терминами «классификация», «система» включил новое понятие – «аппарат упражнений», соотнося его с тремя аспектами: лингвистическим, психологическим и социальным [3: 57–58]. Практическая реализация такого построения аппарата упражнений оказалась невозможной.

Впоследствии исследователь Д. Изаренков нашёл и методически обосновал чёткие признаки разграничения понятий «аппарат упражнений» и «система упражнений». Профессор Д. Изаренков всю классификационную систему упражнений предложил строить на основе двух функционально различных, но взаимосвязанных уровней.

Исследователь дал определения этим понятиям. Он считал, что «аппарат упражнений – это упорядоченная с учётом основных составляющих речемыслительного акта исчерпывающе представленная номенклатура (репертуар) упражнений по обучению всем основным видам речевой деятельности» [8: 78].

Из этого определения следует, что аппарат упражнений объединяет всё множество упражнений, известных в методике и

практике преподавания, но не хаотически, а системно. Это некая система систем упражнений, так называемый, «банк данных», из которого по мере надобности извлекается нужное для обучения упражнение. Это открытая система, она может быть продолжена по мере поступления новых сведений, новых открытий об основных механизмах речевой деятельности и создания на их основе новых методических средств их формирования, а значит и новых типов упражнений.

«Система упражнений – это ориентированная на конкретные условия обучения оптимальная организация упражнений для формирования у заданного контингента обучаемых коммуникативных умений в определённом объёме и определённого уровня» [8: 80].

Если система отражает стратегии обучения непосредственно, то аппарат упражнений связан с технологией обучения опосредованно, через определённую систему упражнений.

Методист классифицировал упражнения в зависимости от типа механизма восприятия и памяти: имитативные (представляющие абсолютно точное воспроизведение образца), аналоговые (основанные на уподоблении), имитативно–аналоговые (репродуктивные), творческие (без опоры на образец, но с использованием схем, ключевых слов и т. д.), творческие (без использования опорных элементов).

Следует учесть, что система упражнений не существует сама по себе, она предстаёт в виде микросистем упражнений, каждая из которых формирует коммуникативные умения применительно к отдельным типам речевых актов. Отсюда возникает понятие микросистемы упражнений.

Под микросистемой упражнений подразумевается организация взаимосвязанных учебных действий, расположенных с учётом нарастания операционных трудностей, определяемых последовательными этапами становления речевых навыков и коммуникативных умений, обеспечивающих готовность обучаемых к общению в определённых типах актов речи.

Вся система и микросистема упражнений направлена на формирование умений общения в элементарных, сложных и комбинированных речевых актах.

Если мы говорим о прагматическом компоненте содержания учебника (его разделов, типов занятий, построенных на материале

уроков, специальных заданий к ним и т. д.), следует остановиться на проблеме исчисления элементарных, сложных и комбинированных речевых актов, а также на основных проблемах технологии обучения им. То есть, как, каким образом аппарат, система и микросистемы упражнений будут способствовать формированию умений и навыков в различных видах и актах речи. При этом одной из важнейших проблемных тем будет оставаться тема отбора и организации учебного материала. Для примера в качестве анализируемого материала были исследованы тексты учебных пособий для экономистов и для будущих медиков, вводимые в учебный процесс для уровня А2 – В1+. На наш взгляд, отбор и интегрирование базового системообразующего материала данных дисциплин следует проводить с помощью метатемного подхода, который предполагает рассмотрение объекта (-ов) изучения через аспекты его содержания, решающих определённую коммуникативную задачу. В определении Д. Изаренкова метатема – это «совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [7: 12]. То есть метатема рассматривается как инвариантное содержание множества микротекстов/текстов, решающих определённую коммуникативную задачу при развёртывании того или иного тематического содержания. Метатема – это один из аспектов данного развёртывания.

При исследовании текстов указанных специальностей с позиции метатемного подхода и с учётом уровней обученности, были выделены наиболее частотные метатемы, такие, как:

1. «Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта.
2. «Классификация объектов». 3. «Объект как системное образование».
4. «Общая характеристика объекта (предмета, процесса, явления, события».
5. «Сравнительная (сопоставительная) характеристика объектов.
6. «Характеристика процесса».
7. «Функции, назначение, использование объекта».
8. «Воздействие одного объекта на другой»
9. «Условия, обеспечивающие нормальное существование объекта».

Анализируя принципы построения учебников по экономике и медицине, призванные помочь студентам овладеть своей будущей специальностью, можно убедиться, что метатема «Общая характеристика объекта» не только весьма частотна, но и является «системообразующей платформой», способной интегрировать

учебный материал как при учёте коммуникативно-языкового материала указанных уровней, так и при учёте сфер общения, межпредметных и «межтекстовых» (с точки зрения тематического содержания) связей. Та же ситуация складывается и с другими вышеперечисленными метатемами. Метатемный подход в отборе материала названных дисциплин даёт способность фокусировать в себе разноуровневый коммуникативно-речевой материал.

Цели и задачи учебников, учебных и методических пособий в зависимости от уровня обучения иностранных студентов разнятся. К примеру, в учебном пособии для будущих медиков, используемом на подготовительном факультете МАДИ для уровня А1 основной целью является подготовка студентов к первым занятиям по химии и биологии, активизация уже изученного на занятиях по русскому языку грамматического и лексического материала, введение нового, обеспечивающего понимания текстов по специальности. Основной задачей при этом является введение специальной лексики и лексико-грамматических конструкций, на базе которых построены первые тексты учебников названных дисциплин. В результате все представленные задания направлены, прежде всего, на снятие трудностей фонетического, лексического и грамматического характера [1: 88]. В учебном пособии, используемом для уровня А2 и В1 цели и задачи несколько иные. Здесь при отборе учебного материала успешно используется метатемный подход и далее весь алгоритм работы с учётом всех составляющих характеристик текстов, манифестирующих ту или иную метатему. Сначала вводится и закрепляется необходимый лексический минимум по специальности; затем студенты знакомятся с формально-грамматическим устройством предложений (номенклатурой синтаксических конструкций, с помощью которых раскрывается содержание семантических блоков; далее даются знания о семантической (содержательной) структуре специальных текстов, их логическом построении; на этой основе студенты учатся читать и понимать тексты по специальности. Знание формально-грамматического устройства предложений и их лексического наполнения позволяет облегчить понимание как при чтении и слушании текстов, так и при продуцировании речи в устной и письменной форме. Задания к большинству упражнений носят коммуникативный характер,



обеспечивая более эффективное и сознательное усвоение учебного материала [2: 122].

Отметим, что при создании различных учебных пособий используются также и типичные системы упражнений. Традиционной считается система упражнений, которая предусматривает:

- изучение языкового материала;
- манипуляцию с этим языковым материалом в трансформационных, подстановочных и переводных упражнениях;
- активизацию языкового материала в речевых и псевдоречевых упражнениях.

По такому принципу построена система упражнений в базовом учебнике по обучению студентов-медиков в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина [16]. Авторы старались учитывать принцип от простого к сложному, от частного к общему, что означает переход от отработки аспектных навыков к умениям в различных видах речевой деятельности. Еще одной из характеристик системы упражнений является принцип концентризма – повторяемость речевых действий и речевого материала с постоянным усложнением. Система упражнений характеризуется коммуникативной направленностью.

В пособие включены упражнения для обучения говорению, аудированию, чтению, письму. Все упражнения взаимосвязаны, построены на едином лексико-грамматическом материале. Например, в подстановочных упражнениях происходит подстановка новых лексических единиц в структуру уже отработанных грамматических конструкций. В трансформационных упражнениях изменяется форма слов, например, лицо и время глагола, простые предложения трансформируются в сложные и наоборот. Предлагается также ряд ситуативных упражнений, которые способствуют формированию умений целенаправленной речи.

Кроме упомянутых выше принципов использован логико-грамматический принцип, соответствующий программе обучения по курсам. Реализация системы упражнений осуществлялась в соответствии с традиционной иерархией: от языковых до учебно-ситуативных и далее до речевых упражнений (коммуникативная практика).

Система заданий организует активизацию и закрепление языкового материала, а также расширяет языковую компетенцию учащихся на словообразовательном и лексическом уровне. Предлагается большое количество заданий по развитию навыков аудирования. В конце каждого раздела размещены задания, приближенные к условиям реальной профессиональной коммуникации, которые развивают коммуникативные умения учащихся. Система упражнений эффективна только в том случае, если каждое упражнение подготавливает последующее. Между ними необходима логически обусловленная связь.

Опираясь на все вышесказанное, позволим заметить, что в основе всех типов упражнений лежит принцип деления на две большие группы: языковые и речевые (коммуникативные), то есть связанные с освоением определенного вида речевой деятельности. Методисты отмечают, что с помощью насыщения коммуникативных упражнений определенными грамматическими формами и конструкциями им «можно придать грамматическую направленность» [10: 57].

Важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает организацию усвоения материала и организацию процесса обучения. Каждый тип упражнений адекватен той цели, которой он служит: либо формированию навыков, либо формированию умений.

**Выводы данного исследования и перспективы дальнейших исследований.** Классификация упражнений, разработанная и внедрённая в практику преподавания РКИ Д. Изаренковым, имеет ряд преимуществ перед остальными, так как: – включает более 370 разновидностей упражнений, представляя при этом открытую систему (о чём говорилось ранее);

– представляет собой системное описание всего множества упражнений для формирования способностей речевого общения во всех видах речевой деятельности и во всех типах речевых актов;

– хотя в большей мере ориентирована на теоретические положения коммуникативно–деятельностного подхода к обучению языку, предоставляет широкие возможности при выборе необходимых упражнений и может быть рекомендована и апробирована в рамках любого метода обучения.

Технология обучения русскому языку как иностранному позволяет использовать аппарат упражнений и систему

упражнений весьма эффективно, так как даёт более дифференцированное описание основных его единиц. В настоящее время индивидуализация процесса обучения, являясь актуальным направлением в методике преподавания русского языка как иностранного, предполагает гибкие модели обучения, которые определяются целями, задачами, условиями, коммуникативными потребностями обучаемых. Для гибкой модели обучения должна быть создана своя методическая система обучения, что в полной мере касается и одного из главных средств обучения – системы упражнений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л.Н., Дубинина Л.Л. Язык специальности. Медико-биологический профиль. Начальный этап: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: МАДИ, 2017. 88 с.
2. Борисова Л.Н., Юрченко Н.В. Научный стиль речи: медико-биологический профиль (базовый (А 2), первый (В 1) уровень): учеб. пособие. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. 122 с.
3. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. М., 1983. № 6. С. 58–63.
4. Доржиева С.Б., Тумакова Н.А. Система упражнений для развития умений диалогической речи: общая характеристика. *Молодой ученый*. М., 2015. № 11. С. 1340–1342.
5. Дубинина Л.Л. Основные функциональные разновидности специальных учебных текстов. *Сборник научных трудов*. М., 2014. С. 20–26.
6. Дубинина Л.Л. Разновидности монологических высказываний на материале специальных учебных текстов и комплексы заданий по формированию умений их продуцирования. *Сборник научных трудов: Международное образование и сотрудничество*. М., 2014. С. 20–26.
7. Изаренков Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции. *Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации)*. М.: РУДН, 1993. С. 10–16.
8. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании. *Русский язык за рубежом*. М., 1994. № 1. С. 77–85.

9. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. *Русский язык за рубежом*. М., 1995. № 2. С. 55–62.
10. Лапидус Б.А. Типология упражнений дискуссия продолжается. *Иностранные языки в высшей школе*. М., 1979. Вып. 14. С. 24–38.
11. Миролюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам. *Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в школе*. М., 1973. С. 36–58.
12. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1988. 176 с.
13. Мухаммад Л.П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 585 с.
14. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
15. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
16. Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Клочко Т.В., Кушнер И.Н., Петренко И.П. «Параллель. Русский язык для начинающих. Основной курс»: учеб. пособие. 4 изд. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина. 2016. 128 с.
17. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII–X классах. М., 1956. 343 с.

## REFERENCES

- Borisova, L.N. and Dubinina, L.L. (2017). *Jazuk specialnosti. Mediko-biologicheskij profil. Nachalnuj etap: ucheb. posobie po russkomu yazuku dlya inostrannuh uchashihcy* [*Professional language. Medico-biological profile. Elementary. Textbook in Russian Language for foreign students*]. Moscow: МАНИ [in Russian].
- Borisova, L.N. (2013). *Nauchnyi stil rechi: mediko-biologicheskij profil (basovyi (A2), pervyi (B1) uroven* [*Scientific style of speech: medico-biological profile (basic (A2), first (B1 level))*]. Belgorod: “BelSU” [in Russian].
- Dorzheva, S.B. and Tumakova, N.A. (2015). *Sistema uprazhneniy dlja razvitiya umeniy dialogocheskoj rechi: obzchaja haracteristika* [System of

- exercises for developing dialogic: general characteristics]. *Molodoy uchenyi [Young scientist]*. Moscow, 11, pp. 1340–1342 [in Russian].
- Dubinina, L.L. (2014). Osnovnye funktsionalnye raznovidnosti specialnykh uchebnykh tekstov [Basic functional varieties of special texts]. *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo [International education and progress]*. Moscow, pp. 20–26 [in Russian].
- Dubinina, L.L. (2014). Raznovidnosti monologicheskikh vyskazuvaniy na material specialnykh uchebnykh tekstov i kompleksy zadaniy po formirovaniyu umeniya ih produkcirovaniya [Varieties of monologues on the material of special texts and tasks complex in formation skills of their production]. *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo [International education and progress]*. Moscow, pp. 20–26 [in Russian].
- Izarenkov, D.I. (1993). Metatemnyy podhod k otboru i opisaniyu predmetnogo komponenta kommunikativnoi kompetentsii [Metatheme approach to selection and description of the communicative competence subject component]. *Osnovnye tendentsii v organizatsii i soderzhanii uchebnoy processa na nachalnom i srednem etapah [Basic tendencies in organization and content of educational process at the elementary and intermediate stages]*. Moscow: RUP, pp.77–85 [in Russian].
- Izarenkov, D.I. (1994). Apparat uprazhneniy v cistemnom opicanii [Exercises apparatus in the system description]. *Russkiy yazuk za rubezhom [Russian language abroad]*. Moscow, 1, pp.77–85 [in Russian].
- Izarenkov, D.I. (1995). Lingvometodicheskaja interpretatsia uchebnogo teksta [Linguamethodical interpretation of the text]. *Russkiy yazuk za rubezhom [Russian language abroad]*. Moscow, 1, pp. 55–62 [in Russian].
- Lapidus, B.A. (1979). Tipologija uprazhneniy diskussija prodolzhaetsja *Inostrannye yazyki v vysshey shkole. [Foreign languages in high school]*. Moscow, pp. 24–38 [in Russian].
- Miroljubov, A.A. (1973). Razrabotka teoreticheskikh voprosov sistemu uprazhneniy v sovetskoy metodike obuchenija inostrannym jazukam [Developing of theoretical issues of the exercises system in soviet methods of teaching foreign languages]. *Actualnue voprosu obuchenija inostrannym yazukam v shkole [Actual issues of teaching foreign languages at school]*. Moscow [in Russian].
- Motina, E.I. (1988). *Jazuk i specialnost: lingvisticheskie osnovy obuchenija russkomu jazuku studentov-nefilologov [Language and speciality: linguistic basics of teaching Russian for non-philologists]*. Moscow, pp. 36–58 [in Russian].

- Muhammad, L.P. (2003). Integrativnaja model obuchenija receptivnyum vidam rechevoi dejatelnosti studentov-nefilologov (nachalnyy i sredniy etapy obuchenija) [Intergartive Model of teaching receptive types of speech activity non philologists (initial and middle stages of study)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Passov, E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoy metodiki obuchenija inozazuchnomu obscheniju* [Basics of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow. [in Russian].
- Passov, E.I. (2010). *Osnovy kommunikativnoi teorii i tehnologii inozazuchnogo: metodicheskoe posobie dlja prepodavateley russkogo jazuka kak inostrannogo* [Basics of communicative theory and technologies of foreign education: methodological textbook for teachers of Russian language as a foreign one]. Moscow: Russian language. Courses [in Russian].
- Rahmanov, I.V. (1956). *Metodika obuchenija nemeckomu jazukuin VIII–X classah* [Methods of teaching German language at VIII–X classes]. Moscow [in Russian].
- Ushakova, N.I., Alekseenko, T.N., Klochko, T.V., Kushnir, I.N. and Petrenko, I.P. (2016). Parallel. *Russkiy jazyk dlja nachinajuschih. Osnovnoy kurs* [Parallel. Russian language for beginners. Basic course]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Vishnevskiy, E.I. (1983). *Apparat uprazhneniy v svete raznuh podhodov k obucheniju inostrannym jazukam* [Apparatus of exercises in the light of different approaches to teach foreign languages]. [Foreign languages in high school]. Moscow, 6, pp. 58–63 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 01.04.2019

**Дубініна Любов Леонідівна**, канд. пед. наук, доцент кафедри російської мови підготовчого факультету Московського автомобільно-дорожнього державного технічного університету (Росія, Москва, пр. Ленінський, 64); e-mail: [dll55536@gmail.com](mailto:dll55536@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8062-3045>.

**Дубинина Любовь Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, подготовительного факультета Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (Россия, 125319, Москва, пр. Ленинский, 64); e-mail: [dll55536@gmail.com](mailto:dll55536@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8062-3045>.

**Lyubov Dubinina**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Russian Language Department, Preparatory Faculty, Moscow State Automobile and Highway Technical University (Russia, Moscow, 64 Lenin avenue); e-mail: dll55536@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8062-3045>.

**Манівська Тетяна Євгеніївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: [manivskaa@gmail.com](mailto:manivskaa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

**Манивская Татьяна Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [manivskaa@gmail.com](mailto:manivskaa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

**Tetiana Manivska**, Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [manivskaa@gmail.com](mailto:manivskaa@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

## АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МОВИ-ПОСЕРЕДНИКА У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Задорожня Л.В. (Харків)*

У статті розглянуто аспекти використання мови-посередника у викладанні іноземної мови, зокрема української. Особливу увагу зосереджено на перспективах, що надає використання мови-посередника. За сучасних умов глобалізації спостерігається чітка тенденція щодо вживання англійської мови як універсальної мови-посередника. У багатонаціональній аудиторії і для викладача, і для студентів буде доцільним знати єдину мову-посередник, що дозволить уточнити переклад, обговорити граматичні особливості, перевірити розуміння граматичного матеріалу, а також отримати інформацію для забезпечення успішної адаптації іноземців до життя в чужій країні. Мова-посередник допомагає пришвидшити й полегшити засвоєння граматики та вихід у мовлення. Рекомендовано використовувати мову-посередник як засіб керування навчальним процесом: для повідомлення інформації організаційного характеру, обговорення проблемних питань, для інструкцій щодо навчальних дій, рекомендацій щодо організації навчального процесу тощо. Знання викладачем мови-посередника надає можливості оптимізації процесу навчання. Людина, яка сама пройшла через процес оволодіння іноземною мовою, точно розуміє, що саме викликає труднощі, і може допомогти студентам проаналізувати внутрішню структуру, провести паралелі між рідною та українською мовами. Для іноземних учнів важливий принцип свідомості: вивчити вони можуть тільки те, що ясно й точно зрозуміли. Авторитет викладача, який знає декілька іноземних мов, вище, ніж авторитет викладача, здатного говорити тільки своєю рідною мовою.

**Ключові слова:** граматико-перекладний метод, мова-посередник, прямий метод, українська мова як іноземна, урахування рідної мови.

**Задорожня Л.В. Аспекты использования языка-посредника в преподавании украинского языка как иностранного.** В статье рассмотрены аспекты использования языка-посредника в преподавании иностранного языка, в частности украинского. Особое внимание сосредоточено на перспективах использования языка-посредника. В современных условиях глобализации наблюдается четкая тенденция употребления английского языка как универсального языка-посредника. В многонациональной аудитории и для преподавателя, и для студентов целесообразно знать единый язык-посредник, что позволит уточнить перевод, обсудить грамматические особенности, проверить понимание грамматического материала, а также получить информацию для обеспечения успешной адаптации иностранцев к жизни в чужой стране. Язык-посредник помогает ускорить и облегчить усвоение грамматики и выход в речь. Рекомендуется использовать язык-посредник как средство управления учебным процессом: для сообщения информации организационного характера, обсуждения проблемных вопросов, для инструкций по учебным действиям, для рекомендаций по организации учебного процесса. Знание преподавателем языка-



посредника предоставляет возможности оптимизации процесса обучения. Человек, который сам прошел через процесс овладения иностранным языком, понимает, что именно вызывает трудности, и может помочь студентам проанализировать внутреннюю структуру языка, провести параллели между родным и украинском языками. Для иностранных учащихся важен принцип сознательности: изучать они могут только то, что ясно и точно поняли. Авторитет преподавателя, который знает несколько иностранных языков, выше, чем авторитет преподавателя, способного говорить только на своем родном языке.

**Ключевые слова:** грамматико-переводной метод, прямой метод, украинский язык как иностранный, учет родного языка, язык-посредник.

**Lyudmila Zadorozhnaya. The aspects of using an intermediary language in teaching Ukrainian as a foreign language.** The article discusses the aspects of using an intermediary language in teaching a foreign language, in particular, Ukrainian. Different views on the place of the intermediary language in the process of teaching/learning are presented. Special attention is focused on the perspectives offered by the use of the intermediary language. Previous studies of the role of an intermediary language in teaching a foreign language show that this role is ambiguous. In the educational process the role of the intermediate language is performed by the most common languages. In modern conditions of globalization, there is a clear tendency to use English as a universal intermediary language. In a multinational audience, both the teacher and students will be comfortable enough to know a single intermediary language, clarify the translation, discuss grammatical features, check understanding of grammatical material, and get information to ensure successful adaptation of foreigners to life in a foreign country. The intermediary language helps the teacher to organize the learning process most effectively, relieve students of tension, accelerate and facilitate the learning of grammar and access to speech. The article concludes that an appeal to an intermediary language in the study of a foreign language should be considered methodically justified and expedient if its use improves the efficiency of the educational process. The most necessary and appropriate such treatment is at the initial stage, although at subsequent stages the mediation speech takes its place in the process of teaching/learning. Artificial exclusion of an intermediary language from the educational process can lead to a significant reduction in motivation, slowing the progress of students, and cause a state of frustration. Prospects for further research are the development of materials for the creation of textbooks on the Ukrainian language, which would take into account the intermediate language.

**Key words:** direct method, grammar-translational method, intermediary language, mother tongue accounting, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** На сучасному етапі триває активний пошук шляхів удосконалення та модернізації процесу викладання української мови як іноземної у вищій школі. Викладачі закладів вищої освіти мають вивчати і впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики й сучасні інноваційні технології, поєднувати традиційні та інноваційні методи в навчанні, творчо розвивати набутий

практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни, а також розробляти нові підручники для іноземних студентів.

Комунікативний метод, що ґрунтується на глибокому зануренні в мовне середовище й заперечує використання рідної мови на заняттях, є найбільш популярним у рейтингу сучасних методик викладання іноземних мов. Хоча відомо, що мисленнєво-мовленнєві процеси відбуваються іноземною мовою тільки в ідеальних білінгвів, в інших випадках процес перекодування є неминучим. Людина, яка вивчає іншу мову, має пройти рівень опосередкованого володіння іноземною мовою. У цьому процесі «рідна» система правил реалізації комунікативної програми виконує роль посередника. Надалі ця система редукується. Кінцевою ланкою процесу редукції є встановлення прямого зв'язку між програмою та системою правил іноземної мови, що відповідає відносно повному оволодінню цією мовою.

**Актуальність дослідження.** У статті розглядається проблема, що виникає у викладача незалежно від того, яка мова вивчається як іноземна. Ця проблема полягає в необхідності визначення місця, яке має посідати у викладанні / засвоєнні іноземної мови рідна мова студентів чи (якщо рідну мову неможливо використовувати) мова-посередник.

Попередні дослідження щодо ролі мови-посередника у викладанні іноземної мови засвідчують, що ця роль тлумачиться неоднозначно. Існують різноманітні погляди щодо призначення мови-посередника під час вивчення іноземної мови. У навчальному процесі роль мови-посередника виконують найбільш розповсюджені мови. За сучасних умов глобалізації спостерігається чітка тенденція щодо вживання англійської мови як універсальної мови-посередника.

**Мета роботи** полягає в аналізі та зіставленні поглядів щодо використання у викладанні української мови як іноземної мови-посередника, а також у з'ясуванні перспектив її використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За словником Ф. Бацевича, мова-посередник – мова, що використовується в міжетнічному або міжнаціональному спілкуванні. Мова-посередник може бути також штучною (на зразок есперанто). У викладанні певної мови як іноземної мовою-посередником може бути якась третя мова, якою володіють викладач і студенти [1].

Опора на рідну мову дозволяє швидше і простіше встановити взаємозв'язок між явищами рідної та іноземної мов. Деякі лінгвісти, зокрема Л. Продрому, вважають, що немає жодних підстав виключати рідну мову з навчального процесу, оскільки її роль є досить значною. Так, Л. Продрому зазначив, що рідна мова під час вивчення іноземної мови – колодязь, з якого черпають знання; мастильний матеріал, завдяки якому шестерінки уроку рухаються злагоджено, як єдиний механізм, надаючи змогу зекономити час. Науковець також вважає, що рідна мова є засобом пояснення граматичного матеріалу, засобом семантизації лексичних одиниць, засобом контролю знань тощо [9]. Рідна мова, на думку Л. Продрому, – це важливий додатковий ресурс, що полегшує засвоєння граматичного матеріалу, розвиває вміння розуміти логіку іноземної мови в цілому. Хоча користуватися рідною мовою слід системно й обмежено, тільки в той момент, коли вона дійсно потрібна. Важливо пам'ятати, що «рідна мова – це ліки, безумовно, корисні, але вони мають низку протипоказань і викликають звикання; це милиця, що допомагає рухатися вперед, але одночасно свідчить про безпорадність» (переклад наш – Л. З.) [9: 25].

В. Костомаров та О. Митрофанова [6] описали кілька основних актуальних способів звернення слухачів до рідної мови або до мови-посередника: зіставлення чужої та рідної мов на різних мовних рівнях у навчальному процесі з метою прогнозування міжмовної інтерференції та її запобігання, використання методу перенесення; створення навчальних матеріалів і посібників, зорієнтованих на аудиторію певної національності; адаптація типових навчальних матеріалів для слухачів різних національностей; застосування рідної мови чи мови-посередника з метою оптимізації проведення заняття, рішення організаційних питань, пояснення нового граматичного матеріалу, семантизації лексики.

С. Казиминова слушно зазначила, що використання мови-посередника є необхідним для повідомлення іноземним слухачам країнознавчої та лінгвокультурологічної інформації [3]. Дослідниця рекомендує не відмовлятися від мови-посередника на стадії підготовки навчального матеріалу, враховувати особливості граматичного та лексичного складу мови-посередника (рідної мови іноземців). Вона підкреслює ще одну важливу функцію

мови-посередника у вивченні іноземної мови – переклад з мови-посередника на мову, що вивчається, і навпаки. Переклад у навчальному процесі може бути як засобом навчання, так і метою навчання. Як засіб навчання переклад використовують для семантизації нового лексичного матеріалу. Таке використання перекладу виправдане, оскільки він є найбільш доступним і раціональним способом семантизації, зокрема лексики, призначеної для пасивного засвоєння, допомагає економити навчальний час і зрозуміти інформацію в повному обсязі.

У своєму дослідженні Т. Колосова зробила висновок про те, що на початковому етапі навчання іноземних студентів можна здійснювати як із використанням, так і без використання мови-посередника, але більш доцільним вона вважає навчання без мови-посередника або з мінімальним її використанням [5].

**Виклад основного матеріалу.** Викладання української мови як іноземної має свою специфіку, пов'язану, з одного боку, з граматичною будовою мови, з іншого боку, із екстралінгвістичними чинниками. До екстралінгвістичних чинників, у першу чергу, належать особливості цільової аудиторії: вивчати українську мову до України, як правило, приїжджають студенти з арабських країн, Індії, Туркменістану, Туреччини, Ірану та Китаю. У багатонаціональній аудиторії викладачеві практично неможливо використовувати під час навчання української рідну мову учнів. Тим більше, що фахівців із української мови як іноземної, які володіють цими мовами, дуже мало. Якщо студенти не володіють іншими іноземними мовами, то навчання української мови відбувається за допомогою безперекладного методу. Цей метод має низку серйозних недоліків. Найголовнішим серед них, на наш погляд, є неминучий стан фрустрації, що виникає у студентів через повне нерозуміння викладача в навчальній ситуації, неможливість вирішити повсякденні завдання організаційного характеру, що постають перед ними: час і місце занять, час перерви, відвідування поліклініки й багато інших питань. В останні роки ситуація кардинально змінилася на краще частково завдяки тому, що англійська мова стала мовою міжнародного спілкування, а почасти завдяки можливості використання різноманітних інтернет-ресурсів як допоміжних навчальних засобів.

У разі неможливості звернутися до рідної мови учнів використання англійської мови надає величезну допомогу як викладачеві, так і студенту. Особливо якщо врахувати, що значна частина іноземних студентів володіє англійською мовою достатньою мірою, часто нарівні з рідною мовою. Використання мови-посередника набуває особливого значення на початковому етапі вивчення української мови.

Мова-посередник може використовуватися як засіб керування навчальним процесом: для повідомлення інформації організаційного характеру, обговорення проблемних питань, для інструкцій щодо навчальних дій, рекомендацій щодо організації навчального процесу тощо.

Доцільно використовувати англійську мову як засіб пояснення нового матеріалу, проведення аналогій з іншими мовами, якими володіють ті, кого навчають. Англійська мова може використовуватися як засіб контролю. У цьому випадку йдеться про контроль розуміння під час навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Так, якщо контролюється розуміння аудіо-або письмового тексту, допустимі такі види завдань, як відповідь на питання за змістом. Крім зазначених функцій, спілкування англійською мовою є можливим і виправданим для вирішення культурно-освітніх завдань навчання, коли мова-посередник виконує роль засобу повідомлення країнознавчих знань, поки студенти не можуть отримувати таку інформацію українською мовою. Корисно при цьому паралельно вводити окремі слова (назви, імена) українською мовою, тим самим не тільки повідомляючи їм країнознавчу інформацію, а й включаючи її у процес навчання української мови. Зазвичай така практика підвищує навчальну мотивацію учнів і ефективність навчання в цілому, допомагає формувати позитивний образ країни. Усі ці форми звернення до мови-посередника переслідують одну мету – підвищення ефективності навчального процесу – і нею ж виправдовуються. Як правило, ця мета досягається за рахунок економії аудиторного часу (під час пояснення складного матеріалу або семантизації); полегшення засвоєння нового матеріалу за допомогою включення механізму позитивного переносу або свідомого уникнення інтерференції; уникнення непорозумінь, неправильного розуміння, а також застосування методично доцільних форм контролю розуміння під час формування

рецептивних навичок; підвищення мотивації учнів; полегшення процесу адаптації.

Знання викладачем мови-посередника надає можливості оптимізації процесу навчання. Це пов'язане, по-перше, із тим, що людина, яка сама пройшла через процес оволодіння іноземною мовою, глибоко відчуває, що відбувається у свідомості учнів, точно уявляє собі, що викликає труднощі, і може допомогти студентам проаналізувати внутрішню структуру мови, провести паралелі між рідною та українською мовами. Для іноземних учнів взагалі дуже важливий принцип свідомості: вивчити вони можуть тільки те, що ясно й точно зрозуміли. Не варто забувати і про те, що авторитет викладача, який знає декілька іноземних мов, безсумнівно, вище, ніж авторитет викладача, здатного говорити тільки своєю рідною мовою.

**Висновки.** Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок про те, що використання мови-посередника, роль якої в сучасному світі переважно виконує англійська мова, є абсолютно необхідним на початковому етапі й може бути надзвичайно корисним на просунутому етапі навчання української мови як іноземної. Штучне виключення мови-посередника з навчального процесу може призвести до суттєвого зниження мотивації, уповільнення прогресу учнів.

**Перспективи подальших досліджень** полягають, на нашу думку, у розробці навчальних матеріалів з української мови з урахуванням мови-посередника.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m> (дата звернення 24.02.2019).
2. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6. 2013. С. 167–171.
3. Казмирова С.Н. Язык-посредник в преподавании иностранного языка. *Филология и лингвистика*. № 1. 2017. С. 48–52. URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/45/1816///> (дата обращения 24.02.2019).
4. Касьяненко Т.А. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації. *Вопросы духовной культуры* –

- Филологические науки.* С. 7–10. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92568/01-Kasianenko.pdf?sequence=1> (дата звернення 02.03.2019).
5. Колосова Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе. *Вестник ФГОУ ВО МГАУ.* № 1. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-s-ispolzovaniem-i-bez-ispolzovaniya-yazyka-posrednika-na-nachalnom-etape> (дата обращения 02.03.2019).
  6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. *Русский язык за рубежом.* № 6. 1979. С. 67–73.
  7. Осинцева-Раевская Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* Вып. 5. 2014. С. 96–102 (дата обращения 17.03.19).
  8. Янкova М.А. Англійська мова у викладанні української як допоміжний фактор формування комунікативної компетенції. URL: [http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/yankova\\_multilingvizm\\_2015.pdf](http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/yankova_multilingvizm_2015.pdf) (дата звернення 28.01.19).
  9. Prodromou L. From mother-tongue to other tongue. *BBC Council teaching English.* URL: [www.teachingenglish.org.uk/think/methodology](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology) (дата звернення 15.03.19).

## REFERENCES

- Batsevich, F.S. (2009). *Slovník terminů mizhkulturnoi komunikacii [Glossary of Terms of Intercultural Communication]*. Available at: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/m> [Accessed February 24, 2019] [in Ukrainian].
- Gusevskaya, N.Y. (2013). Evolucia metodov obuchenia inostrannomu yaziky [The evolution of foreign language teaching methods]. *Uchenie zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodica obucheniya [Scientific notes of Transbaikalian State University. Series: Vocational education, theory and methods of training]*, 6, pp. 167–171 [in Russian].
- Kazimirova, S.N. (2017). Yazyk-posrednik v prepodavanii inostrannogo yazyka [Language intermediary in the teaching of a foreign language]. *Philologiya i lingvistika [Philology and linguistics]*, 1, pp. 48–52. Available at: <https://moluch.ru/th/6/archive/45/1816/> [Accessed February 24, 2019] [in Russian].

- Kasyanenko, T.A. (2013). Vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi: pryntsyru optymizatsiyi ta innovatsiyi [Teaching Ukrainian as a foreign language: principles of optimization and innovation]. *Voprosy duhovnoi kultury – Filologicheskie nauki [Questions of spiritual culture – Philological sciences]*, pp. 7–10. Available at: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92568/01-Kasianenko.pdf?sequence=1> [Accessed March 2, 2019] [in Ukrainian].
- Kolosova, T.G. (2014). Ob osobennostyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo s ispolzovaniyem i bez ispolzovaniya yazyka-posrednika na nachalnom etape [On the peculiarities of teaching Russian as a foreign language with and without the use of an intermediary language at the initial stage]. *Vestnik FGOU VO MGAU [Bulletin of FGOU VO MSAU]*, 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-s-ispolzovaniem-i-bez-ispolzovaniya-yazyka-posrednika-na-nachalnom-etape> [Accessed March 2, 2019] [in Russian].
- Kostomarov, V.G. and Mitrofanova, O.D (1979). Metodika kak nauka [Language teaching methods as a science]. *Russkiy yazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 6, pp. 67–73 [in Russian].
- Osintseva-Raevskaya, E.A. (2014). Rol i mesto rodnogo yazyka pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo [The role and place of the native language in the study of Russian as a foreign language]. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta [Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant]*, 5, pp. 96–102 [Accessed March 17, 2019] [in Russian].
- Yankova, M.A. (2015). *Angliyska mova u vykladanni ukrayinskoyi yak dopomizhniy factor formuvannya komunikativnoyi kompetentsiyi [English language in teaching Ukrainian as an auxiliary factor in the formation of a communicative competence]*. Available at: [http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/yankova\\_multilingvizm\\_2015.pdf](http://kmp.fl.kpi.ua/sites/default/files/yankova_multilingvizm_2015.pdf) [Accessed January 28, 2019] [in Ukrainian].
- Prodromou, L. From mother-tongue to other tongue. *BBC Council teaching English*. Available at: [www.teachingenglish.org.uk/think/methodology](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology) [Accessed March 15, 2019] [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.03.2019

**Задорожня Людмила Вікторівна**, старший викладач кафедри мовної підготовки 2 Навчально-наукового інституту Харківського національного



університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: perfectrix15@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>.

**Задорожня Людмила Вікторівна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 2 Учебно-научного института Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: perfectrix15@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>.

**Lyudmila Zadorozhnyia**, Assistant Professor, Language Training Department 2, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: perfectrix15@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Копилова О.В. (Харків)*

У статті розглянуто питання застосування дистанційної форми навчання іноземної мови студентів-іноземців першого курсу економічних спеціальностей. Проаналізовано варіанти інтеграції дистанційного навчання в традиційну систему мовної підготовки іноземців у моделях змішаного навчання. Відзначається, що можливості організації навчального процесу не обмежуються традиційним і дистанційним навчанням. Існує значний освітній сектор, у якому дистанційне навчання в повному обсязі застосувати неможливо, проте можна використовувати окремі елементи електронного навчання (зокрема, дистанційні освітні технології). Це стосується очної та заочної (1-2 курси) форм вищої освіти. Звертається увага на те, що особливого значення набуває змішане навчання як більш досконала модель організації навчального процесу. Змішані підходи до навчання, зокрема навчання іноземної мови, виявились одними з найпопулярніших технологій сьогодення. Для вдосконалення організації навчального процесу з мовної підготовки іноземних студентів доцільним є використання матеріалів дистанційних курсів у моделях змішаного навчання. У статті розглянуто структуру та наповнення дистанційного курсу «Іноземна мова» (навчально-професійна сфера комунікативного підключення), спроектованого на платформі Moodle. Відзначається актуальність використання дистанційних технологій у організації навчання мови спеціальності іноземних студентів, що сприяє формуванню професійної компетенції майбутніх фахівців у галузі економіки.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, змішане навчання, іноземні студенти, мова спеціальності.

**Копилова Е.В. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов экономического профиля средствами дистанционных технологий.** В статье рассмотрены вопросы применения дистанционной формы обучения иностранному языку студентов-иностранцев первого курса экономических специальностей. Проанализированы варианты интеграции дистанционного обучения в традиционную систему языковой подготовки иностранцев в моделях смешанного обучения. Отмечается, что возможности организации учебного процесса не ограничиваются традиционным и дистанционным обучением. Существует значительный образовательный сектор, в котором дистанционное обучение невозможно применить в полном объеме, однако

можно использовать отдельные элементы электронного обучения (в частности, дистанционные образовательные технологии). Это касается очной и заочной (1-2 курсы) форм высшего образования. Обращается внимание на то, что особую роль приобретает смешанное обучение как более совершенная модель организации учебного процесса. Для усовершенствования организации учебного процесса по языковой подготовке иностранных студентов представляется целесообразным использование материалов дистанционных курсов в моделях смешанного обучения. В статье проанализирована структура и наполнение дистанционного курса «Иностранный язык» (учебно-профессиональная сфера коммуникативного подключения), спроектированного на платформе Moodle. Отмечается актуальность использования дистанционных технологий в организации обучения языку специальности иностранных студентов, что способствует формированию профессиональной компетенции будущих специалистов в области экономики.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, смешанное обучение, иностранные студенты, язык специальности.

**Olena Kopylova. The formation of a professionally-oriented communicative competence of foreign students-economists by means of distance technologies.** The article deals with the use of foreign language distance learning for first-year foreign students of economic specialties. The implementation of distance learning is one of the ways to modernize the education in Ukraine in the context of globalization and the intensive development of information technologies. Distance technologies are now widely used in many fields of education, especially when teaching a foreign language to inophones. Creating an effective learning system, based on information technology, is an urgent task at all levels of education.

One of the systems focused on the professional development of future specialists is the system of teaching students a foreign language using information technology. The possibilities of organizing the educational process are not limited to traditional and distance learning. There is a significant educational sector in which distance learning cannot be fully applied, but individual elements of e-learning can be used (in particular, distance learning technologies). It is referred to full-time and part-time (1-2 courses) forms of higher education.

The mixed learning has become a special role as a more perfect model of the educational process organization, which takes the advantage of distance learning and compensates for these disadvantages. To improve the organization of the educational process for the language training of foreign students, we consider appropriate to use the materials of distance courses in the models of mixed learning. The options for integrating distance learning into the traditional system of language training for foreigners in the mixed learning models have been analyzed. When integrating the model into a traditional educational process at this stage of foreigners' training, it is suggested to use the distance course developed by us with the prevailing classroom component, because the degree of students' independent work in learning the teaching material of the discipline in the first year is not high.

The structure and content of the distance course «Foreign Language» (educational-professional sphere of communication connection), designed on the Moodle platform, are

considered in the article. The importance of using distance technologies in the process of organizing language training for foreign students is noted. It contributes to the formation of professional competence of future specialists in the field of economics.

**Key words:** distance learning, foreign students, language of speciality, mixed learning.

**Постановка проблеми.** Модернізація українського освітнього простору, яка здійснюється в контексті технологічних інновацій світової системи освіти на основі міжкультурної та міждисциплінарної інтеграції, інформатизації навчального процесу, реалізації компетентнісного підходу, вимагає осмислення зростаючої ролі електронного навчання, що стає одним із пріоритетних завдань сучасної вітчизняної педагогічної науки. Впровадження дистанційної форми навчання є одним із шляхів модернізації вищої освіти України в контексті глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційних технологій. Дистанційні технології натеper широко використовуються у багатьох галузях освіти, зокрема і у викладанні іноземної мови інофонам.

Створення ефективної системи навчання з опорою на інформаційні технології є актуальним завданням усіх рівнів освіти. Однією з систем, що орієнтована на професійний розвиток майбутніх фахівців, є система навчання студентів іноземної мови з використанням інформаційних технологій. В умовах постійного зростання потоку навчальної інформації особливого значення набуває формування у студентів умінь учитися самостійно й орієнтуватися в інформаційному потоці. Тому особливо актуальними стають сучасні педагогічні технології дистанційного, електронного і змішаного навчання, які покликані реалізувати особистісно-орієнтований підхід до підготовки фахівців і спрямовані на розвиток індивідуальних ресурсів учнів. Вибір оптимального співвідношення традиційної освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікаційних технологій, питання інформаційно-методичного забезпечення дистанційного навчання, а також його застосування на різних освітніх рівнях є важливими проблемами запровадження інноваційних форм навчання, зокрема при вивченні іноземної мови інофонами, які потребують ретельного вивчення. Це і визначає **актуальність пропонованого дослідження.**

**Мета статті** – аналіз можливостей використання елементів авторського дистанційного курсу «Іноземна мова» (навчально-

професійна сфера комунікативного підключення) у процесі навчання іноземних студентів 1 курсу економічних спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що дистанційне навчання як форму організації навчального процесу визнають багато зарубіжних дослідників (М. Алєн, Т. Андерсон, Дж. Боат, В. Биков, Ф. Ведмеєр, Д. Гаррисон, Дж. Данієль, Р. Деллінг, В. Жулкевська, С. Калашнікова, М. Карпенко, Д. Кіган, С. Кудрявцева, М. Мур, О. Петерс, Е. Полат, Н. Сиротенко, К. Сміт, П. Стефаненко, В. Тихомиров, О. Хмель, А. Хуторський, Р. Холмберг та інші), а також вітчизняні (А. Анисимов, О. Колонтаєвський, В. Левчук, А. Тимченко, В. Олійник, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Б. Шуневич та інші). Проблеми дистанційного навчання іноземної мови, зокрема російської, досліджували Е. Азімов, М. Бовтенко, А. Богомолів, М. Бухаркіна, С. Варава, Н. Гальскова, Л. Гейхман, Г. Кедрова, О. Крюкова, І. Кушнір, І. Петров, Н. Ушакова та інші. Незважаючи на певну різницю формулювань, на думку вчених, процес дистанційного навчання повинен бути індивідуально спрямованим і спиратися на сучасні інформаційні технології, методи математичного моделювання. Звертає на себе увагу те, що багато авторів ототожнюють дистанційне навчання з електронним (О. Арикубаєва, Т. Андерсон, О. Андрєєв, Д. Гаррисон, Н. Дубова, Д. Моррисон, М. Роземберг, А. Соловов та інші).

Ми поділяємо точку зору науковців, які електронним вважають навчання, засоби і методи якого передбачають застосування навчальних інформаційних ресурсів в електронних (цифрових) форматах, а дистанційне навчання розглядають як граничний випадок електронного навчання, яке не містить елементів традиційного навчання в частині організації навчального процесу та взаємодії його суб'єктів з освітніми ресурсами і між собою [8].

**Виклад основного матеріалу.** Можливості організації навчального процесу не обмежуються традиційним і дистанційним навчанням. Існує значний освітній сектор, у якому дистанційне навчання в повному обсязі застосувати неможливо, проте можна використовувати окремі елементи електронного навчання (зокрема, дистанційні освітні технології). Це стосується очної та заочної (1-2 курси) форм вищої освіти.

Останнім часом особливої ролі набуває змішане навчання як більш досконала модель організації навчального процесу, що використовує переваги дистанційного навчання і компенсує його недоліки. Терміном «змішане навчання» позначається навчальний процес, в якому застосовуються різні методики керування процесом навчання, такі як навчання в аудиторії, асинхронне дистанційне навчання і синхронне дистанційне навчання. Освітній процес будується на взаємодії учня не тільки з комп'ютером, але і з викладачем в активних очній та дистанційній формах, коли вивчений програмний матеріал навчальної дисципліни узагальнюється, аналізується і використовується для вирішення поставлених завдань. Проблеми використання змішаного навчання в системі освіти, у тому числі при викладанні іноземної мови, присвятили свої роботи К. Бугайчук, О. Желнова, І. Іпполітова, Ю. Капустін, Д. Кларк, В. Кухаренко, О. Рафальська, І. Семенова, Я. Сікора, А. Соловов, Б. Стариченко, Е. Тихомирова, В. Фандей, А. Фоміна та інші.

В. Кухаренко дає визначення змішаного навчання як цілеспрямованого процесу здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [3]. Нам видається найбільш точним визначення змішаного навчання як комбінування традиційного навчання з навчанням за допомогою інтернет-ресурсів, що дозволяє здійснювати спільну діяльність учасників освітнього процесу [8]. Змішані підходи до навчання, зокрема навчання іноземної мови, виявилися одними з найпопулярніших технологій сьогодення, тому що дозволяють скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційної системи навчання [4].

Для вдосконалення організації навчального процесу з мовної підготовки іноземних студентів вважаємо доцільним використання матеріалів дистанційних курсів у моделях змішаного навчання.

Серед моделей змішаного навчання, які виділяють дослідники [7], на наш погляд, найбільш ефективною для навчання іноземної мови іноземних студентів-економістів першого курсу

очної форми навчання є модель «Face-to-Face Driver», що дає більшу гнучкість у комбінуванні традиційних методів з електронним навчанням в організації практичних занять. Дана модель передбачає вивчення основної частини навчальної програми в аудиторії під час безпосередньої взаємодії з викладачем, а електронне навчання використовується як доповнення до основної програми (робота з електронними ресурсами організовується за комп'ютерами під час навчального заняття).

При інтегруванні моделі в традиційний навчальний процес навчання іноземців вважаємо за доцільне використовувати розроблений нами дистанційний курс із переважаючим аудиторним компонентом (30%-40% інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному курсі), тому що ступінь самостійності студентів під час засвоєння навчального матеріалу дисципліни на першому курсі невисока. Так, робота з економічним текстом, відповіді на питання для самоконтролю та виконання тестів (поточного та підсумкового контролю) передбачаються з використанням ІКТ, а засвоєння знань із граматики та оволодіння практичними навичками відбувається під час аудиторних занять, проведення підсумкового контролю (заліку) проходить в аудиторії під контролем викладача.

Для малочисельних груп очної форми навчання зі зменшеною кількістю аудиторних годин та для іноземних студентів заочної форми навчання вважаємо доцільним упровадження моделі змішаного навчання «Flex», при реалізації якої більша частина навчальної програми з іноземної мови засвоюється в умовах електронного навчання, а викладач супроводжує студентів дистанційно для відпрацювання складних питань та організовує аудиторні заняття як консультації. Проведення підсумкового контролю (заліку) також проходить в аудиторії під контролем викладача.

При організації процесу навчання іноземних студентів мови ми виходимо з того, що головна одиниця навчання – типовий текст служить основою для створення блоку завдань, спрямованих на розвиток різних навичок, і допомагає вчити правильного конструювання думки, а не тільки форм її вираження. Студент отримує додатковий блок інформації у вигляді таблиць, структурно-сміслових схем, зразків, необхідних для аналізу

семантичної, комунікативної і структурної цілісності тексту. Спеціальна система завдань виробляє в учнів навички самостійного продукування та оформлення комунікативно-цілісних текстів.

Кожен блок завдань передбачає відпрацювання певного комплексу операцій з мовним і інформативним матеріалом тексту. Для роботи використовуються тексти, пов'язані зі спеціальністю студента. Отже, студент поетапно засвоює матеріал, тобто отримує в комплексі набір певних знань і набуває навички та вміння самостійної роботи з текстом, що сприяє активізації розумової діяльності учнів в оволодінні мовою спеціальності. Завершується вивчення теми блоком контролю знань.

Реалізація такої технології навчання представлена нами у навчальному посібнику для студентів 1-2 курсів економічних спеціальностей [2] та покладена в основу створення дистанційного курсу «Іноземна мова» (навчально-професійна сфера комунікативного підключення).

Відомо, що навчально-професійна сфера комунікативного підключення є провідною у практиці викладання російської мови іноземним студентам немовних спеціальностей, зокрема студентам економічного профілю. Мова для таких студентів – це засіб отримання спеціальності, освітня дисципліна, за допомогою якої здійснюється оволодіння знаннями з економіки. Мова навчання надає лінгвістичні засоби вирішення актуальних для учнів у навчально-професійній сфері спілкування комунікативних завдань. Змістовно комунікативна компетенція студентів-нефілологів, на думку О. Митрофанової, базується на оволодінні процедурами і навичками вилучення і структурування знань у процесі набуття фаху [5]. Мова є інструментом досягнення таких цілей. Комплексний зміст навчально-професійної сфери комунікативного підключення при навчанні мови іноземних студентів економічних спеціальностей складається з таких компонентів:

- оволодіння необхідними мовними засобами, специфічними для даної мовної підсистеми;
- формування і розвиток навичок і умінь в основних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні, аудіюванні, письмі, які необхідні студентам для професійного спілкування;
- засвоєння встановленого мінімуму основної інформації змістовного характеру, актуальної для економічних спеціальностей.



Необхідно підкреслити, що перші два компоненти складають мету роботи з мови за фахом, а третій компонент – зміст спеціальних текстів, на основі яких здійснюється вивчення мови спеціальності [6].

Змістова сторона занять із мови будується на матеріалі, який відібраний з урахуванням комунікативних потреб студентів-економістів – отримати знання, навички та вміння, достатні і необхідні для розуміння профільних дисциплін 1 курсу. Для студентів економічного профілю вивчення мови спеціальності організовано на базі мовного матеріалу курсу економічної теорії (мікроекономіка та макроекономіка), який є профільним на I-II курсах університету. Текстовий матеріал курсу «Іноземна мова» суворо відповідає темам, які вивчаються в курсах профільних дисциплін. Навчальний текст є вищою одиницею для спостереження і осмислення досліджуваного лексико-граматичного матеріалу, тому такі тексти насичені спеціальними лексичними одиницями-термінами і граматичними конструкціями, що вивчаються студентами-іноземцями даного етапу навчання. Крім того, текст виступає основою для формування тих чи інших мовних навичок і є джерелом актуальної спеціальної інформації, мотивуючи мовну діяльність студентів, що обумовлює пізнавальний і проблемний характер таких текстів.

Практика роботи в іноземній аудиторії свідчить, що в іноземних студентів спостерігаються значні труднощі в навчальній діяльності протягом становлення іноземного фахівця (включаючи навчання на підготовчому факультеті), і основна складність полягає в оволодінні мовою спеціальності у навчально-професійній сфері комунікативного підключення в рамках програми навчання. В останні роки основним контингентом іноземців, що обирають економічні спеціальності, є громадяни з країн СНД, які не навчалися на підготовчих факультетах і мають низький рівень мовної підготовки. Тому рівень розуміння студентами текстів за фахом на початку основного етапу недостатній для успішного забезпечення процесу навчання студентів-економістів 1 курсу, а комунікативні ситуації навчального процесу вимагають від студента-економіста орієнтуватися в текстах спеціальної літератури і профільних підручників, слухати і розуміти лекції за фахом, а також уміння

продукувати власне невідготовлене висловлювання у професійній сфері.

Комунікативний характер діяльності студентів і викладачів мови на заняттях підтримує в іноземних студентів високу мотивацію до вивчення мови, оскільки в ній вони бачать засіб оволодіння навчальними дисциплінами в межах обраної ними спеціальності. Граматичний матеріал становить основу для формування мовленнєвих умінь із вилучення інформації з тексту (а потім і створення власних текстів), розкриває закономірності функціонування вивчених мовних засобів. Навчання мови спеціальності – це навчання не тільки спеціальної лексики, а й мовної системності функціонального стилю (вивчаються конструкції наукового стилю).

Активізації навчального процесу, формуванню професійної компетенції іноземних студентів-економістів сприятиме використання додаткових інтерактивних ресурсів навчання, доступ до яких відкривається у системі Moodle. У нашому випадку використання елементів дистанційного навчання, побудованих у системі Moodle, дозволить ефективно організувати процес мовної підготовки студентів-іноземців, реалізувати ідеї індивідуального підходу в процесі навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів та залучити їх до самостійної роботи.

При розробці дистанційного курсу «Іноземна мова» (навчально-професійна сфера комунікативного підключення) для іноземних студентів 1 курсу економічних спеціальностей нами було використано стандартні елементи, що відповідають вимогам створення дистанційного курсу [1].

Структура дистанційного курсу містить тематичний план практичних занять із розподілом часу у годинах на практичні заняття та самостійну роботу. Лекції не передбачені навчальним планом дисципліни. У сценарії курсу відображені види навчальної діяльності (практичне заняття, практичне завдання, тест), терміни виконання практичних завдань, тестів (поточних та підсумкового). Курс складається з 4 практичних занять за темами навчально-професійної сфери комунікативного підключення, визначених робочою програмою з іноземної мови для даного етапу навчання: «Товарное производство, товар и его свойства. Развитие форм стоимости и возникновение денег», «Рынок, спрос и предложение в рыночной экономике», «Сущность международных отношений и

поняття мирового господарства», «Міжнародне розподілення факторів виробництва», 4 практичних завдань, 4 тестів поточного контролю, підсумкового тесту та залікового завдання і закінчується заліком в очній формі під час сесії. Матеріал практичних занять, практичні завдання, методичне забезпечення, питання для самоконтролю студенти можуть отримати зі сторінок сайту курсу відповідно до структури курсу і методичних рекомендацій до його елементів. У кінці кожного практичного заняття наводиться перелік питань для самоконтролю, які студентам необхідно самостійно опрацювати. Виконані практичні завдання студентам необхідно вислати на перевірку викладачеві протягом 7 днів після отримання завдання. Відповідь з оцінкою і коментарями студенти отримають протягом п'яти днів після останнього терміну видачі завдання.

До кожної теми курсу додається електронна презентація, яка полегшує процес сприйняття нової інформації та підтримує інтерес до теми, що вивчається. Для з'ясування поточних питань із теоретичних матеріалів і практичних завдань у курсі передбачено постійно діючий форум. Наприкінці курсу передбачена on-line консультація з викладачем у режимі «Чат» або «Відеоконференція» з підготовки до заліку. Для студентів, що бажають підвищити свою оцінку, в кінці курсу буде відкритий доступ до індивідуального додаткового завдання, яке потрібно буде переслати на перевірку викладачеві. Студентам, які не виконали або не надіслали практичного завдання до призначеного терміну, необхідно звернутися до викладача під час індивідуальної консультації. Індивідуальні консультації в режимі «Чат» протягом семестру студенти отримують щотижня у визначений викладачем час.

**Висновки.** Вважаємо доцільним застосовувати елементи дистанційного навчання в навчальному курсі «Іноземна мова» для іноземних студентів 1 курсу економічного профілю. На нашу думку, практичне застосування даного курсу відкриває можливість реалізації завдань, які ставляться перед іноземними студентами в процесі отримання знань за фахом у навчально-професійній сфері комунікативного підключення.

Дистанційні технології ефективно доповнюють, розвивають і розширюють традиційні форми занять. За їх допомогою студенти мають постійний доступ до навчального матеріалу, а викладач

може проводити тестування знань, консультації, здійснювати обмін матеріалами і завданнями. Переваги використання дистанційного навчання в якості підтримки традиційних занять очевидні, тому що завдяки їм викладач зможе динамічно переключати студентів із фронтальної роботи на індивідуальну з матеріалами різних електронних ресурсів.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у створенні дистанційних курсів з іноземної мови для іноземних студентів економічних спеціальностей 2-4 курсів на основі робочих програм дисциплін і впровадженні дистанційних технологій у навчальний процес.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вимоги до структури дистанційного курсу, затвержені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 08.10.2013 р. Протокол № 2. URL: <http://dist.karazin.ua/moodle/course> (дата звернення: 20.02.19).
2. Копылова Е.В., Курилюк Т.И., Санина Л.П. Читаем тексты по экономике: учебное пособие для иностранных студентов. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. 124 с.
3. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> (дата звернення: 12.02.19).
4. Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л., Олійник Н.Ю. та ін. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В.М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.
6. Погорельская Л.И. Особенности научного текста в учебном пособии по языку специальности. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015. Том 10. С. 830–834.
7. Сікора Я. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 236–239.
8. Стариченко Б.Е., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе. *Образование и наука*. 2014. № 9. С. 51–68.

## REFERENCES

- Kopylova, E.V., Kuriljuk, T.I. and Sanina, L.P. (2011). *Chitaem teksty po ekonomike [We read texts on economics]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Kukharenko, V.M. *Zmishane navchannya. Vebinar. [Mixed learning. Webinar]*. Available at: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> [Accessed Feb. 20, 2019] [in Ukrainian].
- Kukharenko, V.M., Berezenska, S.M., Bugajchuk, K.L., Olijnyk, N.Yu. et al. (2016). *Teoriya ta praktyka zmishanogo navchannya [Theory and practice of mixed learning]*. Kuxarenko, V.M. (Ed.). Kharkiv: «Miskdruk», NTU «HPI» [in Ukrainian].
- Mitrofanova, O.D. (1985). *Nauchnyj stil rechi: problemy obuchenija [Scientific style of speech: problems of teaching/learning]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Pogorel'skaja, L.I. (2015). Osobnosti nauchnogo teksta v uchebnom posobii po jazyku specialnosti [Features of the scientific text in the textbook on the specialty language]. In: *XIII Kongress MAPRJAL "Russkij jazyk i literatura v prostranstve mirovoj kultury" [The Thirteenth Congress MAPRYAL "Russian language and literature in the space of world culture"]*. Granada, Ispanija, 10, pp. 830–834 [in Russian].
- Sikora, Ya. (2016). Realizacija zmishanogo navchannya u vy'shnomu navchal'nomu zakladi [The implementation of mixed learning in a higher educational institution]. *Naukovyj visnyk Uzhgorodskogo nacionalnogo universytetu [Scientific bulletin of Uzhgorod National University]*. Uzhgorod, 2, pp. 236–239 [in Ukrainian].
- Starichenko, B.E., Semenova, I.N. and Slepuhin, A.V. (2014). O sootnoshenii ponjatij elektronnoho obuchenija v vysshej shkole [On the relationship between the concepts of e-learning in higher education]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 9, pp. 51–68 [in Russian].
- Vymohy do struktury dystantsiinoho kursu, zatverdzeni rishenniam Koordynatsiinoi rady z pytan elektronnoho (dystantsiinoho) navchannia Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V.N. Karazina vid 08.10.2013 r. Protokol № 2 [Requirements of the distance course approved by the Coordinating Council for electronic (distance) training at V.N. Karazin Kharkiv National University, Prot. 2 dated October 8, 2013]*. Available at: <http://dist.karazin.ua/moodle/course> [Accessed Feb. 20, 2019] [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.02.2019

---

**Копилова Олена Володимирівна**, старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: [elene\\_k@i.ua](mailto:elene_k@i.ua); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8040-6825>.

**Копылова Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [elene\\_k@i.ua](mailto:elene_k@i.ua); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8040-6825>.

**Olena Kopylova**, Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [elene\\_k@i.ua](mailto:elene_k@i.ua); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8040-6825>.

## ПРОФЕСІЙНА ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

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

У статті досліджено лінгвокомунікативну компетентність викладача-мовника, що навчає студентів-нефілологів російської мови як іноземної на рівні А2. Професійну компетентність викладача розглянуто відносно відбору лексичних засобів для мовного наповнення мовленнєвого жанру «оцінювання» в тлумаченні М. Бахтіна та відповідно до класифікації мовленнєвих жанрів, запропонованих Т. Шмельовою. Матеріал, що аналізується, представлений лексичними засобами російської, англійської та семи рідних мов іноземних студентів, які найбільш розповсюджені в університетському освітньому просторі; виділено рівні слова – словосполучення – речення. Розглянуто мовленнєві засоби, що були зібрані, зафіксовані та проаналізовані автором шляхом опитування викладачів, які працюють з інофонами й вживають названі засоби в якості усного суб'єктивно-емоційного оцінювання аудиторної роботи студентів. У статті виділені, проаналізовані й описані мовленнєві засоби в їхньому поєднанні з методичним застосуванням професійному мовленні викладача, їхня ефективність сприяння успішному досягненню комунікативної мети навчання, і засоби, що не вирішують завдань міжкультурної комунікації й можуть привести до культурного шоку. Підкреслено необхідність відповідності професійної лінгвокомунікативної компетентності викладача вимогам міжкультурної комунікації.

**Ключові слова:** адресант, адресат, акультурація, мовленнєвий жанр, успішність міжкультурної комунікації.

**Куплевацька Л.А. Профессиональная лингвокоммуникативная компетентность преподавателя в контексте межкультурной коммуникации.** В статье исследуется лингвокоммуникативная компетентность преподавателя-русиста, обучающего студентов-нефилологов русскому языку как иностранному на уровне А2. Профессиональная компетентность преподавателя рассматривается в аспекте отбора лексики для языкового наполнения речевого жанра «оценивание» в его толковании М. Бахтиним и в соответствии с классификацией речевых жанров, предложенной Т. Шмельовой. Анализируемый материал представлен лексическими средствами русского, английского и семи родных языков иностранных студентов, наиболее распространенных в университетском образовательном пространстве, выделены уровни слова – словосочетания – предложения. Языковые средства были собраны, зафиксированы и проанализированы автором в ходе опроса преподавателей, работающих с инофонами и использующих эти средства в качестве устной субъективно-эмоциональной оценки аудиторной работы студентов. Автором выделены, проанализированы и описаны языковые средства и методические приемы их использования в профессиональной речи преподавателя, которые способствуют успешному достижению коммуникативной цели обучения, и средства, не решающие задач межкультурной коммуникации и даже приводящие к культурному шоку. Подчеркнута необходимость соответствия профессиональной

лінгвокомунікативної компетентності преподавателя требованиям межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** адресант, адресат, аккультурация, речевой жанр, успешность межкультурной коммуникации.

**Liubov Kuplevatska. Teacher's professional linguocommunicative competence in the context of intercultural communication.** Linguistic-communicative component of the professional competence of a teacher, who trains Russian for English speaking students-non-philologists at level A 2, have been investigated in the article. In particular, oral speech genre as a stable statement is in the center of attention (by M. Bahtin). One of the more frequency type of genre, which is used in the teacher's monologues at the lessons – estimating (by T. Shmelyova classification), and one of the genre elements of any speech genre – it's personification, which is represented in our study by lexical means, using by the teacher for estimating inophones' class work, have been selected for our research. The results of questioning the teachers, concerning the use of the oral lexical estimating means during the class work in the context of intercultural communication, have been fixed, systematized and analyzed by the author. 54 lexical units of positive and negative estimating of the student's work in Russian, English as well as in mediator language and some lexemes in 7 languages, more useful in the groups, have been examined. Levels word-word combination – sentence have been singled out and analysis of efficiency of using the concrete lexemes at estimating inophones' work, considering their preparation to understand teacher's intensions, and their conformity with the demands of intercultural communication have been suggested. Lexemes, successfully chosen by the teacher, as well as lexemes, which don't promote efficiency of intercultural communication, complicate the process of training inophones, have been marked. The causes of unsuccessful using of the analyzed linguistic means and ways of increasing the estimation efficiency as a type of the statement have been named.

**Key words:** addressee, address, acculturation, speech genre, success in intercultural communication.

Чисельні дослідження міжкультурної комунікації [далі – МК] Ф. Бацевича, Є. Верещагіна, П. Донця, В. Костомарова, Ю. Караулова, Ю. Пасова, С. Тер-Мінасової, що спираються на фундаментальні праці М. Бахтіна та Ю. Лотмана, ставлять нові питання перед дослідниками цього складного процесу, оскільки навчання іноземних мов у міжнародному освітньому просторі постійно поширюється, що відповідає вимогам процесу інтеграції сучасного світового суспільства.

Високий рівень дослідженості МК різними науками та сучасна практика навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних (далі – УМІ/РМІ) висуває потребу в серйозних наукових розробках на перетині МК та лінгвістики. Сучасне розуміння МК як *двостороннього* процесу, зумовленого рівнем сформованості міжкультурної компетенції учасників комунікації, вимагає уваги вчених до лінгвокомунікативних компетентностей викладача-мовника як учасника такої комунікації. Увага науковців



до МК у своїй більшості спрямована на вивчення особливостей участі у цьому процесі студента-інофона (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, Т. Медведкина, Л. Сторчак, О. Тепла, О. Тихоновський, Чень Чунься тощо). Зацікавленість у аналітичних спостереженнях компетентностей викладача виникає здебільшого при підготовці майбутніх викладачів-мовників, що працюватимуть в умовах МК (О. Березовська, Н. Булава, Г. Ковальчук, І. Тригуб). Особливості функціонування міжкультурної компетентності викладача як ініціатора МК в умовах викладання мов потребують уваги вчених, детального вивчення, осмислення та описання, аналізу механізмів досягнення успішності такої комунікації в університетському освітньому просторі та запобігання проявів комунікативних невдач та комунікативного шоку (Н. Божко, Л. Куплевацька, Т. Манівська, І. Стернін тощо). Оскільки викладач є і зразком, і організатором МК, і її *заручником* (С. Резникова, Г. Кісла), спрямуємо увагу даного дослідження на професійну компетентність викладача-мовника в контексті МК, що спирається на низку взаємопов'язаних та взаємозумовлених компетентностей, а саме: лінгвокомунікативну, соціокультурну, мовленнєво-біхеворіальну, вербальну, невербальну та паралінгвістичну; психологічну тощо. З усіх названих компетентностей виокремимо лінгвокомунікативну (далі – ЛКК), оскільки в системі професійної підготовки викладача-мовника для роботи в умовах МК саме така компетентність має бути базовою, такою, що організує та поєднує усі інші компетентності. ЛКК є проявом біхеворіального іміджу, в якому поєднуються вербальний, невербальний та паралінгвальний *складники мовленнєвої поведінки* викладача-мовника з розвиненими етикетними компетентностями. Освітній процес у групах іноземних студентів-нефілологів на заняттях із РМІ рівня А2 розглядатимемо як *міжособистісну комунікацію*, що ґрунтується на індивідуальному досвіді з МК її учасників. У центрі нашого дослідження – міжособистісна комунікація на рівні викладач – студент у контексті МК. При вивченні міжкультурного спілкування загальним для дослідників є твердження про необхідність урахування національної ментальності, «національного характеру комунікантів, специфіки їх емоційного складу, національно-специфічних особливостей мислення», мовлення та мовленнєвої поведінки [7: 182]. Усі ці відмінності

мають урахуватись при дослідженні *міжособистісної* МК у межах аудиторного заняття, оскільки в кожній країні спілкування викладача зі студентами має національно-культурну специфіку, яка відбивається у різних інтерференційних явищах освітнього процесу. Усе означене вище дозволяє говорити про **наукову новизну** даної статті.

**Об'єктом дослідження** обираємо лінгвокомунікативну компетентність викладача, що працює в поліетнічній групі студентів з англійською мовою навчання, які володіють РМІ на рівні А2. Під дослідженням ЛКК розуміємо аналіз відбору та вживання викладачами-мовниками лексичних засобів для усного оцінювання (позитивного та негативного) аудиторної роботи студента-інофона під час аудиторного заняття з РМІ в середній (до 10 осіб) або малій (5 і менше осіб) групі.

Іншими словами, досліджується практична лексична наповненість (*мовне втілення*, за М. Бахтіним) [1: 159] усного мовленнєвого жанру оцінювання роботи студента під час аудиторного заняття. Етнічні соціально-релігійні упередження студентів-іноземців відносно жінки-викладача, негативне ставлення до інших студентів, представників різних етносів, інших, відмінних від рідної, культур відбуваються за умов відсутності досвіду міжкультурного, міжмовного спілкування комунікантів, їхньої впевненості в негативності всього іншого – ось основи проблем міжкультурного аудиторного спілкування. Така атмосфера у навчальній групі стає передумовою культурного шоку, перешкоджає освітньому процесу, стає на заваді акультурації іноземних студентів до умов університетського навчання. Запорукою вирішення таких проблем мають бути професійні компетентності викладача, серед яких організуючою є лінгвокомунікативна компетентність. Все вищезначене зумовлює **актуальність** даного дослідження.

**Мета** статті – проаналізувати усні мовленнєві комунікативні дії викладача-мовника в сучасному освітньому процесі щодо відповідності вимогам МК, визначити можливі шляхи запобігання комунікативних невдач, розглянути професійну компетентність викладача-мовника свідомо виокремлювати лексичні засоби усного оцінювання аудиторної роботи інофонів на заняттях із РМІ рівня А2. Для досягнення поставленої мети окреслюємо *завдання*:

проаналізувати зібрані автором статті матеріали опитування кваліфікованих викладачів, що викладають РМІ на означеному рівні навчання, з точки зору мети дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** І теоретики, і практики викладання іноземних мов одноставно називають початковий етап навчання найскладнішим, що пов'язано з періодом адаптації студентів до умов освітнього процесу, складним процесом акультурації, який відображений широко відомою «петлею Оберга» [8] – своєрідним графіком, що узагальнює й відбиває динаміку пристосування іноземних студентів, незалежно від національності, до нових лінгвосоціокультурних умов країни навчання [2: 64].

Засновник теорії мовленнєвої комунікації Дж. Остін (40-ві роки минулого століття), з якої виокремилось дослідження МК (50-60-ті роки), запропонував розглядати *слово як дію* в процесі мовленнєвого спілкування й виокремив елементарну, недискретну одиницю такого спілкування – мовленнєвий акт (далі – МА). Оксфордський учений назвав складники МА: суб'єкт мовленнєвої дії, мета, засіб її досягнення, інструмент, умови (переклад наш – Л.К.). Терміни теорії мовленнєвих актів, що активно вживаються сучасними дослідниками МК: «комунікативна невдача» та «комунікативний шок», – запропоновані Дж. Остіном для означення неуспішної комунікативної дії [4]. Українські дослідники теорії мовної комунікації, які спираються на наукові твердження американського вченого, пропонують уживати терміни *адресант, автор, мовець* для означення «джерела повідомлення» та *адресат, слухач, читач, інтерпретатор* – в якості «кінцевого споживача повідомлення» [5: 16]. Усне оцінювання студентів викладачем – обов'язковий елемент будь-якого уроку в будь-якій навчальній аудиторії, повторюваність даного висловлювання дозволяє говорити про його «*сталий характер*», у «*постійній сфері вживання мови*», тобто на аудиторному занятті. Наявність таких складників дозволяє застосувати до такого висловлювання термін, запропонований М. Бахтініним для аналізу мовлення: *мовленнєвий жанр* (далі – МЖ), під яким науковець пропонує розуміти «відносно сталий тип висловлювання», що зумовлений «сферою вживання мови» [1: 159].

У ХХ столітті теорія мовленнєвих жанрів, заснована М. Бахтіним, розрослася до сучасної філологічної науки *генристики/герології*. Послідовниця вчення М. Бахтіна про мовленнєві жанри Т. Шмельова запропонувала модель описання МЖ і назвала її «анкетною мовленнєвого жанру», де вказані жанроутворювальні ознаки, серед яких: *комунікативна мета* (для нашого об'єкта дослідження – це заохочення адресата до більш ефективного навчання, сприяння формуванню свідомого ставлення до засвоєння навчального матеріалу); *зміст події* (для нашого об'єкта дослідження – усне емоційно забарвлене індивідуалізоване оцінювання аудиторної роботи студента викладачем); *образ автора* (доброзичливий і вимогливий викладач-мовник, що прагне навчити студента); *фактор комунікативного минулого* (вивчення конкретного, заданого викладачем навчального матеріалу); *фактор комунікативного майбутнього* (подальше застосування студентом-інофоном вивченого матеріалу у відповідній комунікативній ситуації); *мовне втілення* (мовні засоби, що наповнюють МЖ). Серед чотирьох виділених Т. Шмельовою типів МЖ: інформативний, етикетний, імперативний, – названо і *оцінювальний* (переклад наш – Л. К.), на який спрямована увага даного описання та аналізу [3]. Отже, у нашій статті викладач-мовника, що усно оцінює аудиторну роботу студента, означимо як *адресанта, мовника, а студента – як адресата, інтерпретатора*. За І. Стерніним, у нашому дослідженні будемо розуміти *вербальну комунікативну поведінку* адресанта як «сукупність норм і традицій спілкування, пов'язаних із тематикою та особливостями організації спілкування в визначених комунікативних умовах» [6: 5] (переклад наш – Л. К.).

Означивши учасників комунікації та її форму, розглянемо *мовне втілення* МЖ: зібрані матеріали опитування викладачів щодо усного вживання лексичних засобів позитивного та негативного оцінювання аудиторної роботи інофона. *Мовне втілення* МЖ буде зумовлене професійними лінгвокомунікативними компетентностями адресанта, індивідуальними рисами його мовної особистості.

**Викладення основного матеріалу.** На кафедрі мовної підготовки І ННІМО Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна було проведено педагогічне спостереження

щодо практичного усного мовного втілення заданого МЖ лексичними засобами оцінювання аудиторної роботи студентів на заняттях із РМІ рівня А2 у групах нефілологів з англійською мовою навчання. Завдання спостереження – зафіксувати, систематизувати й проаналізувати вживання викладачем-мовником лексичних засобів, що мають спонукати студентів-інофонів до більш активної та більш ефективної роботи на занятті, та виокремити з них такі, що стають на заваді МК, перешкоджають досягненню мети навчання.

В опитуванні взяли участь 30 кваліфікованих викладачів із різних закладів освіти Харкова з досвідом роботи від 5 до 45 років. Опитуваним було запропоновано назвати усні лексичні засоби, за допомогою яких оцінюється робота студентів-інофонів на заняттях із РМІ рівня А2 у малих та середніх групах. Опитування було непередбаченим, короткочасним, анонімним, що створювало об'єктивні умови для називання повсякденно вживаних лексичних засобів.

Адресанти назвали 54 лексичних одиниць на рівні слова – словосполучення – речення для усного позитивного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Найбільш уживаними виявились такі лексеми:

на рівні слова: «Молодець!» – 18 осіб; «Отлично!»; «Замечательно!», – було названо 16 викладачами; «Умница!/умничка!», – було вжито 10 особами.

Зрідка вживались «Чудесно!»; «Превосходно!»; «Замечательно!», – до 5 осіб. Індивідуальними засобами виявились: «Ура!»; «Гений!»; «Звездочка!»; «Нормально!»; «Прекрасно!»; «Правильно!»; «Супер!»; «Браво!»; «Класс!»; «Понятно!»; «Красиво!».

На рівні словосполучення: «Очень хорошо!» – 12 осіб. Індивідуальні: «Очень красиво!»; «Уже прогресс!»; «Творческий подход!»; «Отличная работа!»; «Практически без ошибок!»

На рівні речення: «Вы сегодня, как всегда, работали отлично!»; «Вы просто молодец!»; «Спасибо за вашу работу сегодня!»; «Прекрасно, практически без ошибок».

Крім російської мови пропонувалось вживання лексичних одиниць мови-посередника та рідної мови студентів: *момтааз* (араб.) = молодець; *кадо* (фран.) = подарок. Англійською мовою: «Perfect!»; «Super!»; «Brilliant!»; «Nice!»; «Very good!»; «Well

*done!*»; *«Excellent!*». Уживання таких лексичних одиниць сприяє ефективності позитивного оцінювання, оскільки адресат чує знайомі вирази і здатен реагувати відповідно очікуванням адресанта. Крім названих вище, були запропоновані лексичні одиниці, що, з одного боку, виявляють індивідуальність мови адресанта, а з іншого, – переводять МА у площину приватного, особистісного спілкування, що виводить його з офіційних соціальних рамок аудиторного навчання. Це здебільшого емоційно забарвлені засоби такі як *«Солнышко!»*, *«Солнце моё!»*, *«Золотые дети!»*, *«Душа моя!»* й ціла низка анімалізмів, що позитивно сприймаються російськомовним адресатом й мають зовсім інше забарвлення в мовах адресатів-інтерпретаторів. Наприклад, *«Мышка»*, *«Котик»* з варіаціями *«Кисья»*, *«Кисюня»*, *«Зайчик»* з варіаціями *«Зая»* тощо. Таке звернення-оцінювання адресантом з використанням різних пестливих лексичних засобів відбиває характерне для більшості адресантів-жінок ставлення до адресата як до рідної дитини. Вибір пестливих мовленнєвих засобів звертання-оцінювання проявляє характерні риси української ментальності (М. Ніколаєнко), формує комунікативну «маску» «викладач-рідна мати», що не завжди адекватно сприймається адресатом-інтерпретатором, відповідно до закладених адресантом інтенцій, і тим самим не тільки не вирішує завдань МК, а, навпаки, заважає їй, сприяє комунікативній невдачі, комунікативному шоку. Уживання непередуманих адресантом пестливих лексичних засобів інколи може викликати в адресата-інтерпретатора навіть обурення.

Вдалим видається посилання адресанта на майбутню професію адресата або його мрію про майбутнє: *«Доктор! Доктор наук!»*; *«Будете президентом!»*; *«Скоро сможете меня подменить!»*.

Цікавим і продуктивним видається мовне втілення МЖ оцінювання засобами, які поєднують позитивну оцінку з прищеплюванням адресату-інтерпретатору впевненості в собі, в своїх здібностях. Таке педагогічно продумане мовне втілення означеного жанру має великий ціннісний потенціал, урахувавши шок акультурації, що переживає більшість іноземних студентів, виявляє емпатію як обов'язковий складник успішності будь-якої комунікації. Це такі вирази, як: *«Вы самые умные студенты!»*; *«Вы очень постарались!»*; *«Вы сегодня самый лучший студент!»*; *«Старайтесь, вы можете лучше!»*; *«Вы всё можете!»*; *«Вы*

сегодня замечательно поработали!»; «Именно этого я от вас ожидал(а)»; «С вашей головой интернет не нужен!». Ефективним видається й активне вживання лексеми «красивий», оскільки вік більшості адресатів, незважаючи на культурну належність, саме той, коли найважливішою рисою молоді людини визнається зовнішня привабливість. Професійне ставлення викладача до вікових особливостей інофона веде до продуманого, підготовленого, й, як наслідок, ефективного позитивного оцінювання, сприяє досягненню завдань МК. Це такі висловлювання, як: «Мы самые трудолюбивые, умные, красивые!»; «Вы такие красивые, такие старательные!»; «Вы сегодня, как сама весна!». Така позитивна оцінка виправдана навіть за умов, коли не зовсім відповідає дійсності. Молоді притаманна жага краси, незалежно від національної чи расової приналежності, незважаючи на те, що розуміння краси національно зумовлене.

Для мовного втілення негативного оцінювання була запропонована значно менша кількість лексичних одиниць, частотність їхнього вживання значно менша: «Плохо!» назвали 6 викладачів; «Очень плохо!» – тільки 5; найбільш категоричне «Это никуда не годится!» вживали всього 3 викладачі. Варто зауважити, що в усіх опитуваних кількість засобів позитивного оцінювання значно перебільшувала кількість негативного. Одна з опитуваних написала: «Намагаюсь не оцінювати негативно», ще одна, з найбільшим досвідом роботи, нехтуючи анонімністю, наголосила на свідомому утриманні від негативного оцінювання роботи студентів. Очевидно, що негативне оцінювання більш індивідуальне.

Крім вищеназваних, адресантами для негативного оцінювання були запропоновані такі лексичні засоби як: «Неправильно!»; «Что это?!»; «Безответственный!»; «Лентяй!»; «Ты же хочешь стать президентом!»; «Ты помнишь, что означает «бездельник»?», «Катастрофа!». Видається, що перелік даних лексичних засобів, уживаних адресантом, для більшості адресатів незрозумілий. Запропонована адресантом інформація лишилася несприйнятою, оскільки адресант не урахував особливостей тезаурусу адресата, що зруйнувало МА, зумовило комунікативну невдачу. На превеликий жаль, більшість лексичних засобів, що використовуються для негативного оцінювання роботи студентів,

не досягають мети, лишаються поза розумінням адресата. Це свідчить про недостатню увагу адресанта до відбору лексем, відсутність урахування знань адресата-інтерпретатора з лексики. Серед неуспішних спроб негативного оцінювання викладачем роботи інофона можна назвати творчу переробку адресантом-мовником прислів'їв, ідіом, приказок: «*Лень – это порок!*»; «*Что ты морозишь!*»; «*Пишешь, как курица лапой!*»; «*Это никуда не годится!*»; «*Что вы тут понаписывали!*»; «*Кто не работает, тот не имеет зачёта!*». Виділені лексеми потребують спеціальної семантизації, що забирає багато часу й створює додаткові комунікативні бар'єри, призводить до культурного шоку, руйнує стосунки довіри між викладачем і студентом. Такі мовні втілення означеного МЖ ставлять під сумнів професійну ЛКК викладача. При негативному, як і при позитивному оцінюванні роботи студента, доцільним вважаємо поєднання оцінювання з формуванням у адресата впевненості в собі, здатності здолати труднощі навчання. Це такі запропоновані викладачами фрази, як : «*Так нельзя! Не забывайте, что вы – будущие врачи!*»; «*Ещё немного – и будет хорошо!*»; «*Можете лучше!*»; «*Вы способны на большее!*»; «*Подумайте ещё раз!*». Слушним видається поєднання у висловлюванні протилежностей (антонімів) та продуманих протиставлень: «*Вы хороший человек, но плохой студент!*»; «*Вы умный, но ленивый!*»; «*Такая красивая голова и не работает!*». Як і при позитивному оцінюванні, крім російської мови вживалися лексичні засоби мови-посередника та рідної мови адресату: «тамбаль/тамбель (тюркск. = бездельник)», «хароб (перс.) = плохо», «ялта (туркм.) = бездельник», «косуль/кесуль (араб.египетск. = бездельник)», «лаєн» (кит.) = ленивый». Використання таких засобів під час аудиторного заняття дозволяє зробити комунікацію студент-викладач зрозумілою лише для тих студентів, мовою яких відбувається оцінювання, а для інших студентів групи висловлювання лишається незрозумілим. Уживання адресантом оцінювання мовою адресата – перший крок назустріч двосторонній комунікації, що підвищує повагу до викладача, який здатен вивчити низку лексем із різних мов, і перетворює негативну оцінку на своєрідний «секрет», гру, що зрозуміла тільки адресату та адресанту. Практика вживання таких лексем у поліетнічній групі свідчить про пом'якшувальний



характер такого негативного оцінювання, при якому більшість студентів не розуміє, спрямовану не на них інформацію.

Практичний досвід роботи зі студентами дозволяє знайти незвичайні засоби оцінювання аудиторної роботи студентів. Наприклад, ефективним видається вживання слова «студент» у значенні позитивного оцінювання і «не студен» як негативного: «*Вот это – студент!*»; «*Вы ещё не студент!*»; «*Студент – это тот, кто учится для себя, а не для папы*»; «*Студент работает много*»; «*Когда же вы станете студентом?*» й т. і. Практика такого мовного втілення МЖ оцінювання має виховне значення, сприяє формуванню свідомого ставлення до навчання у новому для іноземних студентів соціокультурному і мовному середовищі.

**Висновки.** Програма з будь-якої навчальної дисципліни містить такий структурний елемент як «Шкала оцінювання», в якому документально підтверджено лексеми, що вживаються для оцінювання роботи студентів протягом семестру, навчального року. Це такі слова як «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Аналіз, здійснений у даному дослідженні, відбиває лексеми, суб'єктивно обрані викладачами для повсякденного усного оцінювання аудиторної роботи студентів-інофонів. Вибір зумовлений індивідуальною лінгвокомунікативною компетентністю викладача-мовника, професіоналізм якого полягає, перш за все, в умінні *відібрати* такі лексичні засоби мовного втілення мовленнєвого жанру оцінювання, які вирішуватимуть головне комунікативне завдання: сприяти заохоченню адресата-інтерпретатора до зацікавленого наполегливого навчання, спонукати до активного виконання завдань викладача як в аудиторній, так і в самостійній роботі. Досягнення студентом успіхів залежить від вимогливості викладача, його толерантності та емпатії, його професійних компетентностей із МК, які враховують підготовленість іноземного студента до свідомого виконання завдань університетського освітнього спілкування.

**Подальші дослідження** шляхів досягнення успішності міжкультурної комунікації на заняттях з УМІ/РМІ можуть бути спрямованими на аналіз усвідомленого мовного втілення інших усних і письмових активно вживаних мовленнєвих жанрів як викладачем-мовником, так і викладачем-предметником.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Собр. соч. Т. 5: Работы 1940–1960 гг.* М.: Русские словари, 1996. С. 159–206.
2. Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. Особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів у вищих навчальних закладах України в контексті міжкультурної комунікації *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Вип. 29. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. С. 55–69.
3. Лесть как манипулятивное средство. URL: <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902> (дата обращения: 10.04.2019).
4. Речевые жанры и направления их изучения. Виды речевых жанров. Анкета речевого жанра. Этикетные речевые жанры URL: <http://linguistics-konspect.org/?content=9264> (дата обращения: 11.04.2019).
5. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основні види комунікації. *Основи теорії мовної комунікації*: монографія. Київ: Академвидав, 2010. С. 39–43.
6. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Грант, 2015, 52 с.
7. Тепла О.М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур.* К., 2010. Вип. 12. С. 179–182.
8. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Antropology.* V. 7. 1960.

**REFERENCES**

- Bahtin, M.M. (1996). Problema rechevyh zhanrov [The problem of speech genres]. *Sobranie sochinenij. T. 5: Raboty 1940–1960 gg. [Collected Works. Vol. 5: Works 1940–1960]*. Moscow: Russkie slovari, pp. 159–206 [in Russian].
- Kuplevatska, L.O. and Manivska, T.Ye. (2016). Osoblyvosti lnhvokulturnoi adaptatsii indiiskykh studentiv u vyschykh navchalnykh zakladakh Ukrainy v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii [Features of Linguistic and Cultural Adaptation of Indian Students in Higher Educational Institutions of Ukraine in the Context of Intercultural Communication]. *Vykkladannia*

- mov u vyschych navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal relationships].* Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 29, pp. 55–69 [in Ukrainian].
- Lest' kak manipuljativnoe sredstvo [Flattering as a manipulative tool].* (2016). Available at: <https://lib.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=495902> [Accessed April 10, 2019] [in Russian].
- Oberg, R. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960, Vol. 7 [in English].
- Rechevyie zhanry i napravleniya ih izucheniya. Vidyi rechevyih zhanrov. Anketa rechevogo zhanra. Etiketyie rechevyie zhanry [Speech genres and directions of their study. Types of speech genres. Questionnaire of speech genre. Label speech genres]* [online]. Available at: <http://linguistics-konspect.org/?content=9264> [Accessed April 11, 2019] [in Russian].
- Semiuk, O.A. and Parashchuk, V.Iu. (2010). Osnovni vydy komunikatsii [Basic types of communication]. *Osnovy teorii movnoi komunikatsii. [Fundamentals of linguistic communication]*. Kyiv: Akademvydav, pp. 39–43 [in Ukrainian].
- Sternin, I.A. (2015). *Modeli opisanija komunikativnogo povedeniya. [Models of the description of communicative behavior]*. Voronezh: Grant [in Russian].
- Tepla, O.M. (2010). Formuvannja mizhkul'turnoi komunikacii u procesi navchannja inozemnih studentiv ukraïns'koï movi [Formation of intercultural communication in the process of teaching foreign students of the Ukrainian language]. *Komparativni doslidzhennja slov'jans'kih mov i literatur [Comparative studies of Slavic languages and literatures]*. Kyiv, 12, pp. 179–182 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.04.2019

**Куплевацька Любов Олексіївна**, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

**Куплевацкая Любовь Алексеевна**, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Учебно-наукового інституту міжнародного образования Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, площа

---

Свободы, 4); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

**Liubov Kuplevatska**, PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

## СУЧАСНА ЛІНГВОДИДАКТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ДОСЯГНЕННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)*

Автором досліджено становлення порівняно молодого галузі педагогічної науки – лінгводидактики української мови як іноземної, напрями розвитку якої задаються вимогами сучасного суспільства до результатів вищої освіти та комунікативними потребами контингентів освітніх мігрантів. У статті розглядаються координаційні заходи, які могли б забезпечити швидке вдосконалення цієї науки; виокремлено чинники розвитку методики викладання української мови як іноземної; описано сучасну лінгвометодичну парадигму та результати мовної освіти іноземців у закладах вищої освіти України. Серед здобутків лінгводидактики української мови як іноземної можна відзначити такі: виокремлення різних контингентів іноземних студентів українських ЗВО залежно від їхніх комунікативних потреб; визначення структури сучасної лінгвометодичної парадигми та визначення основних характеристик найбільш актуальних підходів і принципів до навчання української мови як іноземної, реалізація системи методів і прийомів навчання української мови різних контингентів іноземних студентів у певній кількості навчальних посібників. Значний теоретичний і практичний здобуток лінгводидактики у сфері української як іноземної потребує термінового оновлення у зв'язку зі значним скороченням аудиторних годин і збільшенням обсягів самостійної роботи студентів. Незважаючи на зазначені досягнення у розвитку методики викладання української мови як іноземної, існує ряд проблем, пов'язаних із відсутністю загальнодержавних регуляторних механізмів мовної освіти іноземців. У статті запропоновано низку методологічних та організаційних дій, які вплинуть на розвиток лінгводидактики української мови як іноземної. Перспективою подальших досліджень є розробка системи підходів із упровадженням принципу інтенсифікації на всіх рівнях мобільної плюралістичної моделі навчання української мови різних контингентів іноземних здобувачів закладів вищої освіти України.

**Ключові слова:** здобувачі вищої освіти, лінгводидактична парадигма, українська мова як іноземна.

**Кушнір І.М. Современная лингводидактика украинского языка как иностранного: достижения, проблемы, перспективы.** Автором исследовано становление сравнительно молодой отрасли педагогической науки – лингводидактики украинского языка как иностранного, направления развития которой задаются требованиями современного общества к результатам высшего образования и коммуникативными потребностями контингентов образовательных мигрантов. В статье рассматриваются координационные меры, которые могли бы обеспечить быстрое совершенствование этой науки, выделены факторы развития методики преподавания украинского языка как иностранного; описана современная лингвометодическая парадигма и результаты языкового образования иностранцев высших учебных заведений Украины. Среди достижений лингводидактики украинского языка как иностранного можно отметить следующие: выделение различных контингентов иностранных студентов украинских ЗВО в зависимости от их коммуникативных потребностей; определение структуры современной лингвометодической парадигмы и основных характеристик наиболее актуальных подходов и принципов обучения украинскому языку как иностранному, в создании

определенного количества учебных пособий, реализующих системы методов и приемов обучения украинскому языку различных контингентов иностранных студентов. Значительные теоретические и практические достижения лингводидактики в сфере украинского языка как иностранного нуждаются в обновлении в связи со значительным сокращением аудиторных часов и увеличением объемов самостоятельной работы студентов. Существует ряд проблем, связанных с отсутствием общегосударственных регуляторных механизмов языкового образования иностранцев. В статье предложен ряд методологических и организационных действий, которые повлияют на развитие лингводидактики украинского языка как иностранного. Перспективой дальнейших исследований является разработка системы подходов с использованием принципа интенсификации на всех уровнях мобильной плюралистичной модели обучения украинскому языку различных контингентов иностранных соискателей вузов Украины.

**Ключевые слова:** лингводидактическая парадигма, соискатели высшего образования, украинский язык как иностранный.

**Iryna Kushnir. Contemporary linguodidactics of Ukrainian as a foreign language: achievements, problems, perspectives.** The author studies the formation of a relatively new branch of pedagogical science – linguodidactics of Ukrainian as a foreign language. The directions of development of this science are given by the changing requirements of modern society to the results of higher education and the communicative needs of the constantly changing contingents of educational migrants. The article focuses on the coordination measures that could provide rapid improvement of this science; the factors of development of teaching methods of Ukrainian as a foreign language are singled out. The modern linguistic and methodological paradigm and results of language education of foreigners of Ukrainian higher education institutions are described. Considerable theoretical and practical development of linguodidactics in the sphere of Ukrainian as a foreign one needs urgent renewal in connection with a significant reduction of classroom hours and an increase in the volume of independent work of students. Despite the aforementioned achievements in the development of linguistics of Ukrainian as a foreign language, there are a number of problems related to the lack of approval at the ministerial level of the regulatory elements of language education. Therefore, the study proposes a series of methodological and organizational actions that will influence the further development of linguodidactics of Ukrainian as a foreign language. The prospect of further research is the development of the system of approaches, with the introduction of an intensification principle at all its levels, and the creation of a mobile pluralistic model for teaching the Ukrainian language of various contingents of foreign applicants for the education at Ukrainian higher education institutions.

**Key words:** applicants of higher education, linguistic-didactic paradigm, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми.** Під час реформування організації освітнього процесу в контексті переходу до кредитно-трансферної накопичувальної системи важливим реформаційним фактором мовної освіти іноземців, що навчаються у ЗВО України, має стати оновлення системи викладання української мови як іноземної (далі – УМІ). З'ясувати перспективні напрями розвитку лінгводидактики УМІ можливо на підставі визначення здобутків та аналізу актуальних проблем, що виникли внаслідок постійної

зміни контингентів іноземних студентів і мінливих вимог сучасності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Хоча перші навчальні посібники з УМІ на території України з'явилися в 70-ті роки ХХ століття [14], інтенсивний розвиток лінгводидактики УМІ почався з моменту, коли українська мова отримала статус державної. Оскільки до кінця ХХ ст. українська мова як іноземна викладалася більше за кордоном, найактивніше розвивався практичний аспект лінгводидактики УМІ. Аналізу навчального процесу поза Україною та закордонних навчальних посібників присвячені роботи І. Кочан, В. Маковської, С. Романюк, Г. Швець. Усі навчальні матеріали (для англомовних студентів, для носіїв угорської, польської та російської мов) було побудовано з використанням мови-посередника або за принципами національно-орієнтованої методики, яка базується на компаративному аналізі мовних явищ і спрямована на подолання міжмовної інтерференції. Системи завдань у навчальних посібниках 90-их рр. створювали з урахуванням рівня володіння українською мовою.

У другій половині 1990-х – на початку 2000-х років були закладені підвалини розвитку методики викладання УМІ: створено «Навчальні мінімуми» [8] та концепцію мовної освіти іноземних студентів, які навчаються в українських ЗВО [18]. Також спостерігається підвищення наукового інтересу дослідників до розробки методичних засад навчання УМІ: засобів формування аспектних навичок (фонетичних, лексичних і граматичних) і технологій навчання видів мовленнєвої діяльності; дослідження ролі тексту в навчанні УМІ, лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні УМІ; запровадження інтерактивних методів і новітніх технологій навчання; проблем сертифікації української мови як іноземної за європейськими стандартами тощо [14: 225]. Дослідження у цій сфері знайшли відображення у наукових розвідках З. Бакум, Л. Бей, З. Кузь, Т. Лагути, Л. Паламар, Л. Селіверстової, О. Тростинської, О. Туркевич, Н. Ушакової, А. Чистякової, Г. Швець та ін. Колективне висвітлення проблем викладання української мови іноземним студентам здійснювалось у збірнику наукових праць «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» (починаючи з 2006 р.) та інших фахових виданнях. Науково-теоретичні засади цієї галузі базуються на теоретико-практичних здобутках українських і

зарубіжних лінгвістів, психологів, викладачів-практиків української, російської та іноземних мов. Наразі спостерігається збільшення кількості навчальних видань та посібників з української мови для іноземців, але теоретичні дослідження не розвиваються так само стрімко.

Як молода галузь педагогічної науки лінгводидактика УМІ потребує міцного законодавчого підґрунтя у вигляді концепції та державного стандарту. Законодавчо-документальна база мовної освіти іноземних студентів послугує важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору [18]. У 2004 році в Україні було проведено освітню реформу і запроваджено кредитно-модульний тип навчання та рейтинговий контроль знань [6]. Цей процес безпосередньо вплинув на методику викладання УМІ. Наукові та навчально-методичні праці стали більш зорієнтованими на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, які забезпечують «спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників у Європі» [5: 5]. Загальні вектори розвитку освітньої системи потребували створення нових навчальних програм. Так, було розроблено Єдину типову програму з УМІ (Л. Дзюбенко, В. Дубічінський, О. Тростинська, Н. Ушакова) [4], відповідно до якої побудова мовно-освітнього процесу та його змістове забезпечення мали б задовольняти комунікативні й пізнавальні потреби іноземних студентів українських ЗВО.

Також було створено Проект концепції мовної освіти іноземців України (Н. Ушакова, О. Тростинська) [18] та Проект державних стандартів володіння мовою (Д. Мазурик та ін.) [12].

«Концепція враховує сучасний стан і завдання мовної підготовки іноземців, визначає основні її стратегічні напрями і механізми їх реалізації» [18: 12]. Створена концепція має важливе значення для упорядкування системи мовної підготовки різних контингентів іноземних студентів українських ЗВО та стандартизації вимог до побудови навчального процесу згідно з європейськими рекомендаціями. Автори концепції пропонують запровадити на міністерському рівні певних заходів [18: 17–18], які б, з одного боку, забезпечили якість мовної підготовки іноземців, що значно підвищить статус української мови на міжнародному рівні, а з іншого боку, які б об'єднали науково-



методичні пошуки викладачів мови навчання, зокрема УМІ. Науковці наголошують на важливості державної підтримки та створенні координаційного центру, який мав би поєднувати практичні й теоретичні надбання [18: 2]. Координація досліджень та практичних розробок з УМІ усіх ЗВО України (на думку Н. Ушакової та О. Тростинської) сприятиме швидкому розвитку такої освітньої галузі, як лінгводидактика.

Згідно із зауваженнями науковців [19], дотепер залишається відсутнім узагальнювальне дослідження здобутків методики викладання УМІ, що й зумовило **актуальність** даної статті.

**Мета статті:** проаналізувати стан розвитку молодшої педагогічної галузі – лінгводидактики УМІ, описати існуючі проблеми та окреслити ймовірні шляхи її подальшого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність моделювання мовної освіти, зокрема навчання української мови як іноземної, визначають такі чинники: «соціально-історичні (реалізація вимог Болонського процесу у ВНЗ, Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти, Закону про вищу освіту в Україні); тип навчального закладу; кількість годин, що відводиться на вивчення дисципліни; підходи і принципи навчання та його зміст» [11: 160]. Дослідники розвитку методики викладання УМІ наголошують на важливості державної підтримки та створенні координаційного центру, який мав би поєднувати практичні й теоретичні надбання [7: 4], що б оптимізувало та пришвидшило розвиток зазначеної наукової галузі. Вектори розвитку лінгводидактики УМІ задаються, з одного боку, загальноєвропейськими вимогами до результатів освіти, а з іншого боку, комунікативними потребами різних контингентів тих, хто вивчає українську мову як іноземну.

Л. Паламар подає, залежно від комунікативних потреб, узагальнювальну класифікацію контингентів іноземних здобувачів, для яких методика викладання української мови має бути різною [10]:

- 1) іноземні студенти, для яких мова стане основним засобом майбутньої професії (філологи, журналісти);
- 2) іноземні студенти-нефілологи, для яких мова є лише засобом здобуття майбутньої спеціальності в Україні;
- 3) іноземці, що приїхали в Україну на короткий термін з метою бізнесу, туризму, за програмами академічного обміну тощо;
- 4) усі охочі опанувати українську мову за межами України.

Уніфікованим документом, що регламентує розвиток лінгводидактики та описує результат мовної освіти, має стати освітній стандарт. Здобутком української лінгводидактики останніх років є створення Проекту стандартів володіння українською мовою [12], який пропонує стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою за європейською шкалою (від А1 до С2), що передбачає оволодіння мовною (знання мовних одиниць та сформованість аспектних навичок) і мовленнєвою компетентностями (комунікативні вміння за всіма видами мовленнєвої діяльності), необхідними для задоволення комунікативних потреб різних контингентів здобувачів мовної освіти. Мовний стандарт послугує регулятором у створенні нових навчальних програм (за оновленою кредитно-трансферною системою навчання) залежно від того рівня, якого мають досягти здобувачі в результаті навчання УМІ.

Загальні вимоги до результату мовної освіти потребували визначення підходів до створення засобів навчання та організації навчального процесу, спрямованих на досягнення сертифікованого результату. «Підхід до навчання – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх його компонентів відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [3: 4].

Спираючись на досвід зарубіжних лінгводидактів, українські вчені [1; 2; 6; 10; 16] описали підходи до УМІ, систематизацію яких було здійснено Н. Ушаковою. Науковець створила систему сучасної лінгводидактичної парадигми щодо організації мовної освіти іноземних студентів в Україні (тож і української мови як мови навчання освітніх мігрантів), виокремлюючи три рівні схарактеризованої парадигми [16]: методологічний (особистісно-орієнтований: аксіологічний та акмеологічний, компетентнісний, освітній, проблемний, стратегічний підходи); технологічний (культурологічний / міжкультурний, комунікативно-когнітивний, орієнтований на середовище та рівень володіння мовою); лінгводидактичний (інтегровані методи навчання мови, засоби навчання).

На підставі аналізу останніх досліджень у галузі філософії освіти, вимог мовних стандартів і власного досвіду викладання вважаємо, що сучасна лінгводидактична парадигма відзначається

плюралістичністю та пануванням комплексу компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів.

Виокремлені підходи орієнтують процес навчання іноземного студента української мови на такі результати [15: 9]:

- володіння мовою щоденного спілкування та/або спеціальності як результат сформованих комунікативно-діяльнісної, мовної, стратегічної та соціокультурної компетентностей; адаптація студентів-іноземців до життя й навчання в умовах україномовного середовища;
- створення й розвиток позитивної мотивації до навчання та креативних здібностей іноземних громадян; активізація їхньої пізнавальної діяльності;
- уміння планувати та здійснювати власну освітню діяльність в умовах кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS) організації навчального процесу;
- здатність до самооцінки й самовдосконалення, професійного росту;
- виховання поваги до України, українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, національної культури й історії.

Підхід реалізують принципи, що зумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання. За результатами наукових досліджень можна виокремити систему загальнодидактичних принципів навчання УМІ: науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності й послідовності; свідомості та активності; наочності в навчанні; міцності засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, доступності навчання; урахування індивідуальних особливостей студентів у колективній роботі; гуманізації та демократизації [1: 229–230]. Також лінгводидакти УМІ виокремлюють методичні принципи, які реалізують панівні підходи до організації мовної освіти: свідомості, який передбачає активізацію аналітичних здібностей, уміння систематизувати, узагальнювати мовні факти, вибудовувати аналогії; комунікативності, вивчення лексики і морфології на синтаксичній основі, функційності у відборі та подачі мовного матеріалу, принцип концентризму, мінімізації мови, опори на висловлювання й текст, принцип ситуативно-тематичної презентації мовного матеріалу [1].

У процесі розвитку української лінгводидактики було розроблено систему актуальних методів (усвідомлено-практичний, комунікативно-когнітивний, проблемний, ігровий) [13] і прийомів (систем завдань для формування комунікативних умінь студентів у всіх видах мовленнєвої діяльності) для досягнення наведених вище завдань мовної освіти. Означені системи завдань реалізовані у великій кількості різноманітних навчальних видань з української мови як іноземної для всіх контингентів охочих володіти українською мовою (за спостереженнями Г. Швець): для формування аспектних граматичних навичок; для формування та розвитку мовленнєвих умінь, найбільше вмінь читання; з розвитку фахового мовлення іноземних студентів різних спеціальностей; лінгвокраїнознавчого характеру.

Відзначимо, що вагомий теоретичний і практичний доробок лінгводидактів у царині УМІ доцільно використовувати в мовній освіті іноземних громадян за умови наявності великого обсягу навчальних годин, що було регламентовано Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.04.2006 р. № 260. Але новим Наказом Міністерства освіти і науки України від 18.08.2016 р. № 997 [9], було скасовано чітку регламентацію навчального часу дисципліни «Українська мова» для іноземців і лише зобов'язано керівництва вищих навчальних закладів забезпечити вивчення державної мови іноземними студентами в обсязі, необхідному для навчання та/або побутового спілкування відповідно до освітніх програм. На сьогодні з усіх освітніх програм затверджена на міністерському рівні лише програма дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних здобувачів медичної освіти в українських ЗВО. Отже, спостерігається скорочення аудиторного навчального часу більш ніж удвічі (з 720 аудиторних годин до 220 – 320), що потребує оновлення сформованої лінгводидактичної парадигми навчання УМІ.

Як наголошує Н. Ушакова, дотримуючись сучасної освітньої тенденції до збільшення обсягу самостійної роботи студентів, маємо зберегти якість результатів навчання. «Це можливе лише із розробленням нових дидактичних принципів і прийомів організації самостійного глибокого та всебічного засвоєння навчального матеріалу» (переклад наш – І.К.) [17: 92].

Для подолання зазначених труднощів пропонуємо такі методично-організаційні дії:

- спланувати та запровадити реалізацію лінгводидактичного принципу інтенсифікації формування вмінь мовленнєвої діяльності в якості провідного, що спрямує на досягнення максимальної ефективності навчання за скорочений час;
- організувати безперервний навчальний процес поза межами практичного заняття з української мови як іноземної завдяки інтенсифікації психологічного й методичного аспектів навчального процесу в площині Інтернет-ресурсів;
- упорядкувати віртуальний комунікативний простір іноземного студента шляхом створення групових чатів у соцмережах, що посилить мотивацію виконання самостійної роботи та регулюватиме організацію віртуального мовного середовища;
- з метою успішної опосередкованої координації самостійних навчальних дій іноземного студента створити систему завдань для формування аспектних мовних навичок та активізації комунікативних умінь, комбінуючи залучення навчальних платформ дистанційних курсів, ресурсів соцмереж та довідкових сайтів задля створення сучасного навчального формату.

Ми вбачаємо шляхи розвитку сучасної лінгводидактики УМІ в пошуках нових методологічних підходів до оптимізації і стандартизації активно створюваного наразі простору Е-навчання та реалізації принципу інтенсифікації формування комунікативних умінь іноземних студентів при створенні робочих навчальних програм дисциплін з УМІ в умовах обмеженої кількості годин аудиторних практичних занять.

**Висновок.** Серед здобутків лінгводидактики УМІ, нової галузі педагогічної науки, можна відзначити такі: виокремлення різних контингентів іноземних студентів українських ЗВО залежно від їхніх комунікативних потреб; визначення структури сучасної лінгвометодичної парадигми та визначення основних характеристик найбільш актуальних підходів і принципів до навчання УМІ, реалізація системи методів і прийомів навчання української мови різних контингентів іноземних студентів у великій кількості навчальних посібників.

Незважаючи на зазначені досягнення у розвитку лінгводидактики УМІ, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю затвердження на міністерському рівні регламентувальних елементів мовноосвітньої діяльності: було

лише розроблено (і не затверджено) Проект концепції мовної освіти іноземців у ЗВО України і Проект мовних стандартів з УМІ. Крім того, на міністерському рівні здійснено суттєве скорочення аудиторних навчальних годин мовної підготовки іноземних здобувачів. У зв'язку із цим виникає необхідність активного оновлення існуючої лінгводидактичної парадигми з відповідною перебудовою існуючих методик навчання УМІ.

**Перспективою подальших досліджень** вважаємо розробку системи підходів до створення плюралістичної моделі навчання української мови різних контингентів іноземних здобувачів освіти українських ЗВО із запровадженням на всіх її рівнях принципу інтенсифікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З.П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії*. Вип. 5. 2010. С. 226–232.
2. Бей Л.Б., Тростинська О.М. Проблеми викладання української мови різними категоріям іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. № 12. 2008. С. 42–49.
3. Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. № 3. 2015. С. 2–10.
4. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації; Гриф МОНУ. Ч. 3 / за ред. О.М. Тростинської, Н.І. Ушакової. Київ, 2009. 50 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктора пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
6. Кузь Г. Спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» у системі комплексної навчально-методичної підготовки викладача української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2011. Вип. 6. С. 57–63.
7. Мазурик Д. Про концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 3–7.
8. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / уклад. Н.Ф. Зайченко, С.А. Воробйова. Київ, 1995. 200 с.

9. Наказ МОН № 997 від 18.08.2016 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260» URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/52124/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/) (дата звернення: 15.03.2019).
10. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. Київ, 1997. 235 с.
11. Пентилюк М.І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Вип. 40. 2013. С. 160–165.
12. Проект. Удосконалений стандарт. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (дата звернення: 02.09.2018).
13. Сокіл Б.І. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: зб. наук. праць. Львів, 2007. Вип. 2. С. 14–18.
14. Туркевич О.В. Методика викладання української мови як іноземної: системна організація термінів. *Вісник національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. № 733. С. 223–227.
15. Українська мова як іноземна. Примірні програма навчальної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ. 2017. 154 с.
16. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.
17. Ушакова Н.И. Формирование у образовательных мигрантов умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения*: монография. Харьков: ХНУ імени В.Н. Каразіна, 2017. С. 92–104.
18. Ушакова Н.І., Тростинська О.М. Вивчення української мови студентами іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 12–21.
19. Швець Г.Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей*. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 4. С. 361–370.

## REFERENCES

- Bakum, Z.P. (2010). Ukrayinska mova yak inozemna: lingvodydaktychni problemy [Ukrainian as a foreign language: linguodidactic problems]. *Filologichni studiyi [Philological Studies]*, 5, pp. 226–232 [in Ukrainian].
- Bej, L.B. and Trostynska, O.M. (2008). Problemy vykladannya ukrayinskoyi movy riznym kategoriyam inozemnyh studentiv [Problems of teaching the Ukrainian language for different categories of foreign students]. *Vykladannya mov u vyshhyh navchalnyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching languages in higher educational institutions at the present stage. Intersubjects relationships]*, 12, pp. 42–49 [in Ukrainian].
- Golub, N.B. (2015). Pidpody do navchannya ukrayinskoyi movy v osnovnij shkoli [Approaches to teaching Ukrainian at the primary school]. *Ukrayinska mova i literatura v shkoli [Ukrainian language and literature at school]*, 3, pp. 2–10 [in Ukrainian].
- Kuz, G. (2011). Speczkurs “Metodyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi” u systemi kompleksnoyi navchalno-metodychnoyi pidgotovky vykladacha ukrayinskoyi movy [Special course “Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language” in the system of complex teaching and methodical preparation of the Ukrainian language teacher]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*, 6, pp. 57–63 [in Ukrainian].
- Mazuryk, D. (2014). Pro koncepciyu movnoyi osvity inozemciv u vyshhyh navchalnyh zakladah Ukrayiny [About the Concept of Language Education of Foreigners in Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*, 10, pp. 3–7 [in Ukrainian].
- Nakaz MON № 997 vid 18.08.2016 roku “Pro vyznannya takym, shho vratyv chynnist, nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 04 kvitnya 2006 roku № 260” [By Order of the Ministry of Education and Science 997 dated August 18, 2016 “On the recognition of the invalidity by the order 260 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 04, 2006”]. (2016). Available at: [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/52124/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/) [Accessed March 15, 2019] [in Ukrainian].



- Palamar, L.M. (1997). *Lingvodydaktychni osnovy formuvannya ukrayinomovnoyi osoby`stosti [Lingvodidactic basis for the formation of a Ukrainian-speaking personality]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Pentylyuk, M.I. (2013). Kognityvno-komunikatyvna model udoskonalennya profesijnoyi kulturomovnoyi kompetentnosti studentiv filologichnogo profilyu [Cognitive-communicative model of perfection of professional cultural competence of students of the philological profile]. *Naukovi zapysky. Seriya "Filologichna" [Scientific notes. Series "Philological"]*, 40, pp. 160–165 [in Ukrainian].
- Proekt. Udoskonalenyj standart. Ukrayins`ka mova yak inozemna. Rivni zagal'nogo volodinnya ta diagnostyka [Project. Enhanced standard. Ukrainian as a foreign language. Levels of general possession and diagnostics]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> [Accessed September 2, 2018] [in Ukrainian].
- Shvecz, G.D. (2013). Stanovlennya metodyky vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Development of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Problemy suchasnoyi pedagogichnoyi osvity. Ser.: Pedagogika i psykologiya [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology]*. Yalta, 39, ch. 4, pp. 361–370 [in Ukrainian].
- Sokil, B.I. (2007). Metody vyvchennya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi ta yih xarakterystyka [Methods of studying the Ukrainian language as a foreign language and their characteristics]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2, pp. 14–18 [in Ukrainian].
- Turkevych, O.V. (2012). Metodyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi: systemna organizaciya terminiv [Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language: systematic organization of terms]. *Visnyk nacional'nogo universytetu "Lvivska politehnika" [Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic"]*, 733, pp. 223–227 [in Ukrainian].
- Ukrayinska mova yak inozemna. Prymirna programa navchalnoyi pidgotovky faxivciv drugogo (magisterskogo) rivnya vyshhoyi osvity [Ukrainian as a foreign language. An apprenticeship program for the training of specialists of the second (master's) level of higher education]. (2017). Kyiv [in Ukrainian].

- Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatel'noj paradigmy (Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika dlja inostrannyh studentov vuzov Ukrainy) [Textbook on the language of education for foreign students in the context of a modern educational paradigm (Theory and practice of creating a textbook for foreign students at universities of Ukraine)].* Kharkiv [in Russian].
- Ushakova, N.I. (2017). Formirovanie u obrazovatelnyh migrantov umenij samostojatelnoj dejatel'nosti sredstvami uchebnika po jazyku obuchenija [Formation of skills of independent activity by educational migrants through the means of the textbook on the language of instruction]. *Akademicheskaja adaptacija obrazovatelnyh migrantov v strane obuchenija [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 92–104 [in Russian].
- Ushakova, N.I. and Trostynska, O.M. (2014). Vyvchennya ukrayinskoyi movy studentamy inozemcymy: konceptualni zasady [Studying the Ukrainian Language by Students Foreigners: Conceptual Foundations]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*, 9, pp. 12–21 [in Ukrainian].
- Yedyna typova navchalna programa z ukrayinskoyi movy dlya studentiv-inozemciv osnovnyh fakultetiv nefilologichnogo profilyu vyshnyh navchalnyh zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytaciyi. [The unified typical Ukrainian language curriculum for foreign students of the main faculties of the non-philological profile at higher educational institutions of Ukraine of III-IV accreditation levels. (2009).* Trostynska, O.M., Ushakova, N.I. (Eds.). Kyiv, ch. 3 [in Ukrainian].
- Zagalnoyevropejski rekomendaciyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ocynuyannya [European recommendations on the linguistic education: study, teaching, evaluation]. (2003).* Nikolayev S.Yu. (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
- Zajchenko, N.F. and Vorobjova, S.A. (1995). *Navchalni minimumy z ukrayinskoyi i rosijskoyi mov dlya inozemciv [Educational minimum on Ukrainian and Russian for foreigners]*. Kyiv [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.04.2019

**Кушнір Ірина Миколаївна**, канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: irina.Kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

**Кушнір Ірина Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: irina.Kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

**Iryna Kushnir**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: irina.Kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

## КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО МОВЛЕННЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Лагута Т.М., канд. філол. наук,*

*Вержанська О.М., канд. філос. наук (Харків)*

Стаття присвячена комунікативному тренінгу як засобу формування готовності мовної особистості до мовленнєвої взаємодії. Завдяки цьому засобу формується готовність інофона до спілкування в українському культурному середовищі. Описано етапи організації навчання спілкування. Сформульовано висновок про те, що тренінг є ефективним для розвитку готовності до комунікації, сприяє поглибленню й застосуванню знань студентів про національно-культурні особливості нерідної країни. Зазначений засіб навчання розвиває навички позитивного соціального контакту, навчає досягати емоційного комфорту. Розглянуто етапи комунікативного тренінгу з роботи над жанром компліменту. Комунікативний тренінг складається з таких етапів: постановка завдання; актуалізація мовленнєвого досвіду студентів; формування уявлення інофонів про сценарії української етикетної взаємодії, ознайомлення з етикетними формами, що функціонують в українській культурі, із поширеними стратегіями й тактиками мовленнєвої поведінки в різноманітних етикетних ситуаціях; розпізнавання та аналіз етикетних формул в автентичних текстах; тренування вміння правильної мовленнєвої поведінки; рефлексія. Наведено приклади найпоширеніших українських компліментів. В українському мовленнєвому етикеті найбільш поширеними є такі типи компліментів, як комплімент зовнішньому вигляду, комплімент фізичним, внутрішнім, професійним якостям людини, комплімент віку, комплімент родичам і друзям, комплімент помешканню та предметам побуту. В українському побутовому та професійному мовленні завжди присутній комплімент, що є ефективним засобом установлення й підтримання гарних стосунків.

**Ключові слова:** інофон, комплімент, комунікативний тренінг, мовленнєва взаємодія, мовна особистість, українська мова як іноземна.

**Лагута Т.Н., Вержанская О.Н. Коммуникативный тренинг как средство формирования готовности языковой личности к речевому взаимодействию.** Стаття присвячена комунікативному тренінгу як засобу формування готовності языкової особистості к речевому взаємодію. Благодаря этому средству формируется готовность инофона к общению в украинской культурной среде. Описаны этапы организации обучения общению. Сформулирован вывод о том, что тренинг является эффективным для развития готовности к коммуникации, способствует углублению и применению знаний студентов о национально-культурных особенностях неродной страны. Указанное средство обучения развивает навыки позитивного социального контакта, учит достигать эмоционального комфорта. Рассмотрены этапы коммуникативного тренинга по работе над жанром комплимента. Коммуникативный тренинг состоит из следующих этапов: постановка задачи; актуализация речевого опыта студентов; формирование представления инофонов о сценариях украинского этикетного взаимодействия, ознакомление с этикетными

формами, функціонуючими в українській культурі, з розпространими стратегіями і тактиками речевого поведіння в різних етикетних ситуаціях; розпізнавання і аналіз етикетних формул в аутентичних текстах; тренівка умения правильного речевого поведіння; рефлексія. Приведені приклади найбільш розпространих українських компліментів. В українському речевому етикеті найбільш розпространені такі типи компліментів, як комплімент зовнішньому виду, комплімент фізичним, внутрішнім, професійним якостям людини, комплімент віку, комплімент родичам і друзям, комплімент приміщенню і предметам быта. В українській побутовій і професійній мові завжди присутній комплімент, що є ефективним засобом встановлення і підтримання хороших стосунків.

**Ключевые слова:** инофон, комунікативний тренінг, комплімент, речеве взаємодія, українська мова як іноземна, мовна особистість.

**Tatiana Laguta, Olga Verzhanskaya. Communicative training as a means of forming the readiness of a language personality to speech interaction.** The article is devoted to communicative training as a means of forming the readiness of the linguistic personality for speech interaction. Revealed the relevance of the work, which is the development of special training tools for intercultural communication. Achieved work goal. The main type of preparation for intercultural communication, focused on practical interaction with another culture, is training. Prospects for further research lie in the development of methodological foundations of communication trainings in order to shape the readiness of the linguistic personality to speech interaction.

The communicative training consists of stages such as task setting; actualization of students' language experience; the formation of the representation of the Indonesians about the scenarios of Ukrainian etiquette interaction, familiarization with etiquette forms that function in Ukrainian culture, with the common strategies and tactics of speech behavior in a variety of etiquette situations; recognition and analysis of etiquette formulas in authentic texts; training the ability to correct the speech behavior; reflection. In the article we give examples to the stages of communicative training the work on the genre of compliment.

The first stage of the training is to inform students about the topic of the lesson and the teacher's message about the notion of "compliment" and the national specificity of the compliment in Ukrainian culture. The second stage is the formation of the students presentation about the rules of using the compliment in the Ukrainian culture. The third stage of the training is the solution of communication tasks and exercises built on the basis of authentic texts, for example, the teacher can use the broadcast recordings of participants of radio and television programs, heroes of feature films, spoken speech of the speakers of the language. The fourth stage of the communicative training is the organization of reflection, which consists of reflection, self-observation, the desire to understand their own feelings and actions.

**Key words:** communication training, compliment, foreign speaker, language personality, speech interaction, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У надзвичайно великому й різноманітному світі культури кожен із її видів відіграє важливу роль, оскільки відповідає нагальним потребам індивіда, груп, суспільства в цілому. Безсумнівно є той факт, що сьогодні особливою соціальною значущістю набуває комунікативна культура. Комунікативна культура – один із важливих чинників

антропосоціогенезу. Вона є необхідною ланкою механізму соціалізації, виконуючи важливу життєзабезпечувальну функцію. Поведінка людей, які належать до інших культур, не є чимось непередбачуваним, вона піддається вивченню і прогнозуванню, тільки для цього потрібна спеціальна підготовка до міжкультурної комунікації.

На сучасному етапі процес навчання української мови як іноземної вимагає пошуку, розробки та використання ефективних технологій, спрямованих на підвищення якості мовної підготовки майбутніх фахівців. Особливий інтерес методистів, науковців викликає інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вироблення спільного рішення на підставі аналізу відповідної ситуації. Інтерактивне навчання ефективно сприяє розвитку навичок і умінь іншомовної комунікації, створенню атмосфери співдружності, взаємодії на заняттях. Однією з ефективних технологій, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів, є технологія тренінгу.

**Мета роботи** полягає в розробці методичних засад комунікативного тренінгу, завдяки якому формується готовність мовної особистості, зокрема інофона, до мовленнєвої взаємодії в українському культурному середовищі.

**Аналіз останніх досліджень.** Тренінг (від англ. *training* – спеціальне тренування, навчання чого-небудь) – термін на позначення різних методів, призначених для формування й розвитку у індивіда корисних звичок, умінь і навичок [1].

Тренінг як особлива форма навчання сформувався на початку ХХ століття. Зокрема в 1912 році в США автор популярних книг із психології Дейл Карнегі організував тренінговий центр, у якому проводилися тренінги з розвитку впевненості в собі, формування навичок спілкування, ділової взаємодії з людьми, публічного виступу [8]. Серед різних видів тренінгу (соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання тощо) слід зазначити актуальність тренінгу спілкування в навчанні іноземних мов. Як стає зрозумілим із назви, для цього виду тренінгу підбираються вправи й завдання на розвиток комунікативних умінь, а для організації спілкування моделюються різноманітні ситуації, використовуються елементи гри і драматизації [8].

І. Овчиннікова та Н. Кобзєва в методиці навчання мов розглядають тренінг як запланований процес модифікації знання, навичок і умінь студента, метод активного навчання, метою якого є розвиток соціальних установок, умінь і навичок [7]. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, що відкриває перед групою студентів безліч варіантів розвитку й вирішення проблеми. Як правило, технологія тренінгу робить процес навчання цікавим. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь і, за своєю сутністю, є формою передачі інформації та засвоєння знань. Тренінг, перш за все, орієнтований на формулювання питань і пошук відповідей. На відміну від традиційних форм, технологія тренінгу повністю залучає потенціал студента: рівень і обсяг його компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність приймати рішення, взаємодія тощо. Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг у навчанні мови має певну мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок і вмінь іншомовної комунікації; зміна погляду на проблему і на процес навчання, підвищення здатності студентів позитивно ставитися до себе й до життя.

Дослідники [7] визначили ознаки тренінгу: тренінгова група; тренінгове коло; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінки ефективності тренінгу. Зазначені ознаки можуть бути спрямовані на набуття загальнокультурних навичок і умінь, формування навичок співпраці, навичок аналізу першоджерел і додаткової літератури, навичок логічного мислення, аналізу, підготовки презентації як результату самостійної роботи; оволодіння новими формами навчальної діяльності, формування позитивного ставлення до себе і до оточуючих, пошук ефективних шляхів вирішення проблем.

Г. Захарова розрізняє такі види вправ тренінгу: організаційні; мотиваційні; комунікативні; креативні; розвитку когнітивних процесів; рефлексивні [4]. Під час проведення тренінгових вправ необхідно дотримуватися принципів активності, творчої позиції, усвідомлення своєї поведінки, партнерського спілкування. Системне й послідовне виконання завдань тренінгу протягом академічного року забезпечує розвиток лінгвістичного,

соціолінгвістичного, дискурсивного, стратегічного, соціального, соціокультурного складників іншомовної комунікативної компетенції. Науковці [7] підкреслюють, що використання тренінгу, технології активного навчання, може сприяти соціалізації особистості студента, формуванню умінь співробітництва, отриманню знань шляхом колективної діяльності, здатності приймати рішення на ґрунті толерантного ставлення до протилежної думки; розвитку когнітивних творчих процесів і розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

І. Шульга у своїй роботі описала тренінги для розвитку професійно-орієнтованої комунікативної компетентності, зокрема проаналізувала можливості тренінгових технологій для інтенсифікації навчального процесу, визначила структурні елементи тренінгу («епізоди»); описала групову дискусію як базову процедуру тренінгу; за допомогою анкетування виявила актуальні комунікативні ситуації. Дослідниця розглядає тренінг як «перехід від рольових ігор із їхньою чіткою регламентацією граматичного й лексичного наповнення ролі кожного учасника до сценаріїв, що спрямовують навчально-пізнавальну діяльність студентів, що активізує наявні вміння в напрямі вдосконалення стратегій навчання і спілкування» [9 : 249].

У галузі міжкультурних відносин метод тренінгу вперше був запропонований Г. Тріандісом, який уважає, що під час використання цього методу знайомство з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах відбувається шляхом програвання ситуацій, які по-різному виявляються в різних культурах. Під час тренінгу, на думку науковця, відбувається знайомство з нерідною культурою за допомогою емоційно забарвленої діяльності, повторного програвання ситуацій та їх аналізу. У результаті стає можливим перенесення отриманих знань на нові ситуації [3]. У культурній антропології США розроблені різні типи тренінгів у галузі міжкультурної комунікації, повну типологію яких представив Р. Бріслін [3].

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативний тренінг складається з таких етапів, як постановка завдання; актуалізація мовленнєвого досвіду студентів; формування уявлення інофонів про сценарії української етикетної взаємодії, ознайомлення з етикетними формами, що функціонують в українській культурі, із поширеними стратегіями й тактиками мовленнєвої поведінки в



різноманітних етикетних ситуаціях; розпізнавання та аналіз етикетних формул в автентичних текстах; тренування вміння правильної мовленнєвої поведінки: 1) з опорою на перфорований текст (текст-кліше) та 2) самостійно – у навчальній мовленнєвій ситуації, організованій викладачем; рефлексія. Наведемо приклади до етапів комунікативного тренінгу з роботи над жанром компліменту.

Етап № 1. Розпочати тренінг можна з інформування студентів про тему заняття та повідомлення викладача про поняття «комплімент» і про національну специфіку компліменту в українській культурі. Комплімент розуміють як приємне для адресата зауваження, люб'язний відгук, знак уваги, що означає симпатію. В українському побутовому та професійному мовленні завжди присутній комплімент, що є ефективним засобом установлення й підтримання гарних стосунків.

В українському мовленнєвому етикеті найбільш поширеними є такі типи компліментів, як комплімент зовнішньому вигляду, комплімент фізичним, внутрішнім, професійним якостям людини, комплімент віку, комплімент родичам і друзям, комплімент помешканню та предметам побуту.

Наприклад, мовленнєві формули компліменту до зовнішнього вигляду: *«Ви – втілення справжньої краси!»*, *«Ти маєш вигляд на всі 100 %»*, *«Твій вишуканий стиль одягу підкреслює твою надзвичайну особистість»*, *«Ти – елегантний, як завжди»*, *«У тебе стильний вигляд»*, *«Тобі личить ця зачіска (ця сукня, цей костюм)»*. У цій групі трапляються компліменти з приводу фізичних рис людини (характеристика очей, волосся, фігури, рук, голосу): *«Дівка, як ягідка»*, *«Очі гарні, як терен»*, *«Гарна, хоч з лиця води напиться»*, *«У тебе ідеальна фігура»*, *«Гарна, мов намальована»*, *«У тебе лебедина шия»*, *«У тебе фігура топ-моделі»*, *«У тебе витончена, елегантна хода»*, *«Твій профіль божественний»*, *«У Вас розкішне волосся, немов казковий водоспад»*, *«Коси, наче шовкова трава»*, *«Ваші очі, як волошки в полі»*, *«Очі, як вишні в росі»*, *«У тебе лагідні руки»*, *«Твої губи, неначе червоний мак»*, *«У Вас приємний голос»*, *«Орел – не козак»*, *«Сокіл – не парубок»*, *«Струнка, як ялинка»*, *«Брови на шнурочку»* тощо. У цій групі функціонують компліменти щодо віку адресата (*«Ти мов дівчинка»*, *«Ти зовсім не змінився»*, *«Ти розквітла»*, *«Ти виріс, змужнів. Уже чоловік»*, *«Час тебе не міняє»*, *«Ця зачіска*

тебе молодить», «У цій сукні ти помолодшала на 10 років»). У «Матеріалах до словника компліментів» О. Кровицької [6] такі приклади складають 26 %. Продуктивність такого виду компліментів засвідчує той факт, що українці у спілкуванні приділяють чимало уваги зовнішнім характеристикам.

Поширеними також є компліменти щодо внутрішніх, моральних якостей людини: «З Вами цікаво спілкуватися», «У Вас гарне почуття гумору», «Я захоплююся Вашою мужністю (Вашим розумом, Вашою наполегливістю, силою духу, витримкою, добротою)», «У тебе ангельський характер», «У тебе такі смішні жарти», «Я тану від твоєї посмішки», «Ви напрочуд уважний», «Ви незвичайно проникливий». Часто згадуються такі загальнолюдські чесноти, як доброта, чуйність, скромність, простота, щедрість, сміливість, рішучість, щирість, чесність, релігійність та інші: «Ви випромінюєте добро», «У Вас щира душа й велике серце», «Мені дуже легко з тобою», «Ти справжній друг». Навіть негативні риси характеру знаходять відображення в українському компліментному мовленні; про них мовиться з гумором: «Гарний, як спить, та ще й до стіни обличчям лежить», «Чорноброва, як риже теля», «Рудий, як собака», «Єгипетська баба», «Гляне – молоко скисне», «Худий, аж ребра світяться», «Не pomoже ні мило, ні вода – коли така врода», «Баба, як тур», «Хороший, та без грошей».

У компліментах виражають оцінку здібностей, професійних якостей людини: «Ви справжній фахівець», «У Вас золоті руки», «Ви майстер на всі руки», «Ви так смачно готуєте», «Ви – неперевершена господиня».

Одним із видів компліменту є група компліментів, що стосуються помешкання, побутових предметів: «Як у вас затишно», «Гарна картина», «У вас будинок – райський куточок».

Завдання першого етапу полягає у формуванні поняття «комплімент» та у збагаченні уявлення про специфіку українського національного етикету всіх студентів полікультурної групи. Щоб актуалізувати культурний досвід іноземних слухачів і спонукати їх до висловлювання, викладач ставить питання: «Чи існують у Вашому національному етикеті правила, що регулюють використання компліменту?», «Які компліменти зазвичай говорять у Вашій країні родичам, колегам, дітям, чоловікові,

жінці?», «Чи можете Ви згадати приклад вдалого або невдалого компліменту?».

Етап № 2 викладач може присвятити формуванню уявлення про правила використання компліменту в українській культурі. Компліментарну формулу слід обирати з урахуванням адресата, його статі, віку, соціального статусу, особистісних характеристик, а також ситуації спілкування. Комплімент має бути доречним і щирим. Головними психологічними умовами досягнення успіху в жанрі компліменту є вміння бачити в людях гарні риси, помічати нове й цікаве, широко радіти цьому, а також уміння прогнозувати можливі реакції адресата компліменту.

Компліментарна формула може бути успішною завдяки незаявленості, оригінальності. Власний комунікативний досвід і спостереження дозволяють нам поділити думку низки дослідників про те, що багато хто з носіїв української мови мають складнощі у створенні оригінальної компліментарної формули й не вміють правильно реагувати на компліменти. Замість тактики прийняття компліменту, тобто висловлення подяки чи відповіді компліментом на комплімент, обирають тактики сперечання, висловлення сумніву щодо правдивості отриманої високої оцінки або тактику іронії. Слід познайомити інофонів із прикладами стереотипних відповідей на комплімент носіїв української мови.

Етап № 3. Основним компонентом тренінгу є розв'язання комунікативних завдань і виконання вправ, побудованих на ґрунті автентичних текстів, наприклад, викладач може використати записи мовлення учасників програм радіо та телебачення, героїв художніх фільмів, розмовного мовлення носіїв мови.

Можна зі студентами розглянути й порівняти негативні репліки-відповіді (відмова від компліменту) з позитивними (прийняття компліменту): негативні – «Ну що Ви! Це завдяки гарній косметиці!», «Це Вам тільки здається! Ви лестите мені! Як Вам не соромно?», «Невже? Чому Ви так думаєте?»; позитивні – «Дякую! Мені дуже приємно!», «Ви також чудово виглядаєте».

Викладач може запропонувати студентам виконати вправи, наприклад: – на розпізнавання формул компліменту: прочитайте діалоги, знайдіть у них компліменти; дайте відповідь на питання *Які мовні засоби використані для створення компліменту?* Пропонуємо такі діалоги: 1. – *Привіт! Маєш чудовий вигляд!* –

*Дякую! Щойно з перукарні. – Ця зачіска тобі личить! 2. Вітаю, Нато! Яка стильна сукня! У тебе завжди смак до модних речей! Де купила? У магазині чи замовила в Інтернеті? – Дякую, Машо! Я сама пошила. – Молодець! От золоті руки! Ходімо до мене на чай. Я пригощаю. Уранці спекла пиріг з яблуками. – Дякую, із задоволенням. Я впевнена, що твій пиріг – казка! Пам'ятаю з минулого разу твою смачну домашню піцу. – Дякую, присмню.*

– вправи на побудову компліменту за поданою формулою: складіть комплімент за моделлю – 1. *Ви/ ти (дуже гарно, чудово, прекрасно, розкішно) виглядаєте/ виглядаєш; 2. Вам/ тобі личить (ця зачіска, ця сукня, цей костюм, ця сорочка). 3. У Вас/ у тебе (присмний голос, великі очі, гарна фігура, розкішне волосся, гарний смак, світла голова, золоті руки, добре серце); 4. Як Ви/ Ви так (смачно готуєте, гарно співаєте, зрозуміло пояснюєте, гарно граєте на гітарі, гарно танцюєте, мило посміхаєтесь, добре говорите англійською); 5. Як ти/ ти так (класно танцюєш, цікаво розповідаєш про подорожі, багато знаєш про науку, гарно малюєш портрети)! Кому Ви могли б адресувати цей комплімент?*

– вправи на використання формул компліменту в поданому контексті: 1. *Прочитайте діалог за ролями, додайте до тексту пропущені слова, подані в дужках. 2. Прочитайте діалог за ролями, додайте до тексту компліменти.*

– вправи, спрямовані на творче використання формул компліменту, розширення комунікативного запасу студентів: 1. *Дайте відповіді на компліменти викладача. 2. Ви прийшли в гості до українського друга. Скажіть комплімент його матері чи сестрі. 3. Ви зустрілися з подругою. Скажіть їй комплімент.*

– вправи на розпізнавання антикомпліменту: *прочитайте тексти. Дайте відповіді на такі питання: Чи можна подані вислови вважати компліментами? Чому? Як би Ви виправили помилку? 1. Яка в тебе донька красуня! Зовсім на тебе не схожа! 2. Ви дуже милі! Просто прикраса нашого офісу! Але в роботі немає пуття від Вас...*

Етап № 4. Важливим компонентом комунікативного тренінгу є організація рефлексії, що становить роздум, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття та вчинки. Рефлексія в мовленнєвій діяльності передбачає не тільки самоспостереження, але й усвідомлення індивідом того, як він сприймається

партнерами зі спілкування, уточнення й переосмислення уявлень про свою мовленнєву поведінку – про відповідність мовним нормам, якостям гарного мовлення, цілям і ситуаціям спілкування – це й дозволяє суб'єкту діяльності краще зрозуміти себе й оточуючих людей. Розвиток рефлексії здійснюється шляхом систематичної організації рефлексивної діяльності на занятті до і / або після проведення комунікативного тренінгу. Предметом роздуму й самооцінки стають відповідність обраних стратегій і тактик цілям спілкування й мовленнєвій ситуації, орієнтація на адресата, властивості мовлення, емоційні переживання.

**Висновки.** Ефективним методом розвитку готовності до спілкування за умов культурного середовища іншої країни є комунікативний тренінг, під час якого студенти поглиблюють і застосовують знання про національно-культурні особливості країни, мову якої вони вивчають. Крім цього, інофони засвоюють уміння й навички міжкультурної взаємодії, розвивають свою комунікативну компетенцію. Комунікативний тренінг дозволяє комплексно вирішувати завдання формування готовності мовної особистості до спілкування в культурному середовищі іншої країни, сприяє розвитку навичок позитивної соціальної взаємодії та досягненню емоційного комфорту.

**Перспективи подальших досліджень** полягають, на нашу думку, у розробці мовного та мовленнєвого матеріалу для реалізації програм мовленнєвої поведінки студентів у сценаріях мовленнєвої взаємодії, а також у розробці принципів організації навчального матеріалу в межах тренінгу, системи вправ і завдань.

## 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. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. К.: «Рідна мова», 1998. 474 с.
3. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. СПб.: Питер, 2002. 74 с.
4. Захарова Г.И. Теория и методика психологического тренинга. URL: [http://myakushkin.ru/pdf/THEORY\\_AND\\_METHODS\\_OF\\_PSYCHOLOGICAL\\_TRAINING.pdf](http://myakushkin.ru/pdf/THEORY_AND_METHODS_OF_PSYCHOLOGICAL_TRAINING.pdf) (дата звернення: 15.04.19).

5. Зубець Н. Прагматика компліментного акту мовлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. Вип. 22. С. 142–147.
6. Кровицька О. Українська лексикографія: теорія і практика. Львів, 2005. 175 с.
7. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. Тренинг как технология активного обучения. *Молодой ученый*. 2015. № 10. С. 1239–1241.
8. Сидоров С.В. Тренинг как форма активного обучения. *Сайт педагога-исследователя*. URL: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-387> (дата звернення: 15.04.19).
9. Шульга І. Тренінг із іноземної мови професійного спрямування для студентів І курсу немовних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 244–252.

## REFERENCES

- Azimov, E.G. and Schukin, A.N. (2009). *Novyyiy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (theory and practice of teaching languages)]*. M.: IKAR Publishing House [in Russian].
- Bogdan, S. (1998). *Movny etiket ukrainsiv: traditiya i sischasnist [Language etiquette of the Ukrainians: traditions and modernity]*. K.: “Ridna Mova” [in Ukrainian].
- Burnard, F. (2002). *Trening mezhlchnostnogo vzaimodeystviya [Training interpersonal interaction]*. Saint Petersburg: Peter [in Russian].
- Krovitska, O. (2005). *Ukrainska leksykohrafiia: teoriia i praktyka [Ukrainian lexicography: theory and practice]*. Lviv [in Ukrainian].
- Ovchinnikova, I.S. and Kobzeva, N.A. (2015). Trening kak tehnologiya aktivnogo obucheniya [Training as a technology of active teaching/learning]. *Molodoy ucheniy [Young scientist]*, 10, pp. 1239–1241 [in Russian].
- Shulga, I. (2016). Treninh iz inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia dlia studentiv i kursu nemovnykh spetsialnosti [Professional language training from the foreign language for undergraduate students in non-language specialties]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 5 (59), pp. 244–252 [in Ukrainian].
- Sidorov, S.V. *Trening kak forma aktivnogo obucheniya [Training as a form of active learning]*. *Sayt pedagoga-issledovatelya [The site of the teacher-*

- researcher]. Available at: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-387> [Accessed April 15, 2019] [in Russian].
- Zakharova G.I. (2008). *Teoriya i metodika psihologicheskogo treninga [Theory and methods of psychological training]*. Available at: [http://myakushkin.ru/pdf/THEORY\\_AND\\_METHODS\\_OF\\_PSYCHOLOGICAL\\_TRAINING.pdf](http://myakushkin.ru/pdf/THEORY_AND_METHODS_OF_PSYCHOLOGICAL_TRAINING.pdf) [Accessed April 15, 2019] [in Russian].
- Zubec, N. (2015). Prahmatyka komplimentnoho aktu movlennia [Pragmatics of a complimenting speech]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu [Scientific Bulletin of Kherson State University]*, 22, pp. 142–147 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 17.04.2019

**Лагута Тетяна Миколаївна**, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки 2 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: [tatianalaguta0@gmail.com](mailto:tatianalaguta0@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7617-8038>.

**Лагута Татьяна Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры языковой подготовки 2 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [tatianalaguta0@gmail.com](mailto:tatianalaguta0@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7617-8038>.

**Tatiana Laguta**, PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 2, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [tatianalaguta0@gmail.com](mailto:tatianalaguta0@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7617-8038>.

**Вержанська Ольга Миколаївна**, канд. філос. наук, доцент кафедри мовної підготовки 2 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: [Olga\\_5tak@mail.ru](mailto:Olga_5tak@mail.ru); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1798-5152>.

**Вержанская Ольга Николаевна**, канд. филос. наук, доцент кафедры языковой подготовки 2 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [Olga\\_5tak@mail.ru](mailto:Olga_5tak@mail.ru); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1798-5152>.

---

**Olga Verzhanskaya**, PhD in Philosophy, Associate Professor, Language Training Department 2, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [Olga\\_5tak@mail.ru](mailto:Olga_5tak@mail.ru); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1798-5152>.



## TO THE ISSUE OF VOCATIONAL ENGLISH SYLLABUS DESIGN FOR SUSTAINABLE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*Movchan L.G., PhD in Pedagogics (Vinnytsia)*

The article considers English language syllabus design for non-linguistic faculties on the basis of positive experience of some European countries. Current vocational foreign language education is determined by the global context of education and employment on the whole: labour force mobility, life-long learning and sustainable social and economic development. Communicative competence in a foreign language has become a prerequisite of sustainable education nowadays. In order to establish effective foreign language education, Ukraine must bring the quality of its education to the European standards, taking into account positive foreign experience. Analyzing English language teaching at non-linguistic universities of our country, we see the problems related to the curriculum and syllabus design. The absence of integration of foreign language teaching at secondary school and the requirements to the communicative competence in English of non-linguistic students fail to provide the sufficient level of foreign language education in the country and as a result, the quality of higher education. The discrepancy between the low initial level of proficiency in English of first-year students alongside with the syllabus designed for mastering this foreign language for specific purposes is a problem, hard to cope with both for teachers and students. Windows User decision alongside with gradation of courses Windows User according to their level, so that the students can attain the necessary communicative skills to be able to learn English for professional purposes, read specialized literature sources, participate in discussions and make presentations or communicate business ideas in a written form. The analysis of the syllabi of some European universities shows differential approach in teaching FL, taking into account the students' needs so that they actively and effectively participate in the study process and show sufficient performance.

**Key words:** curriculum, sustainable foreign language education, syllabus, vocational English.

**Мовчан Л.Г. Щодо питання конструювання програм з англійської мови за професійним спрямуванням для безперервної іншомовної освіти.** У статті розглядаються питання конструювання програм з англійської мови для професійного спілкування з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду. Сучасне навчання професійної іноземної мови визначається глобальним контекстом освіти та зайнятості в цілому: мобільністю робочої сили, навчанням упродовж усього життя та сталим соціальним та економічним розвитком. Комунікативна компетентність іноземної мови стала передумовою сталого навчання також в Україні та визначає необхідність наближення якості її іншомовної освіти до європейських стандартів. Аналіз викладання англійської мови в нелінгвістичних університетах нашої країни вказує на проблеми, пов'язані з розробкою навчального плану і програм. У багатьох університетах Європи курс англійської мови вивчається поступово залежно від початкового рівня володіння нею, а володіння іноземною мовою на рівні B2 є необхідною умовою вступу на основний курс навчання в немовних ЗВО. Достатнє

навчальне навантаження для виправлення ситуації було б найкращим рішенням поряд із градацією курсів відповідно до їхнього рівня, щоб студенти могли отримати необхідні комунікативні вміння для вивчення англійської мови для професійних цілей, читати спеціалізовані літературні джерела, брати участь у дискусіях, проводити презентації або повідомляти бізнес-ідеї в письмовій формі. Відтак, немовним ЗВО України варто адаптувати навчальні плани відповідно до потреб студентів та їх початкового рівня володіння іноземною мовою, удосконалити зміст і форми самостійної роботи студентів і її контролю, застосувати диференційований підхід з урахуванням потреб студентів.

**Ключові слова:** англійська мова за професійним спрямуванням, безперервна іншомовна освіта, навчальний план, програма.

**Мовчан Л.Г. К вопросу о конструировании программ по профессиональному английскому языку для непрерывного иноязычного образования.** В статье рассматриваются вопросы конструирования программ по английскому языку для профессионального общения с учетом положительного зарубежного опыта. Современное профессиональное обучение иностранному языку определяется глобальным контекстом образования и занятости в целом: мобильностью рабочей силы, обучением в течение всей жизни и устойчивым социальным и экономическим развитием. Коммуникативная компетентность в иностранном языке стала предпосылкой непрерывного обучения также для Украины и определяет необходимость ориентации на европейские стандарты. Анализ преподавания английского языка в нелингвистических университетах нашей страны указывает на проблемы, связанные с разработкой учебных планов и программ. Во многих университетах Европы курс английского языка изучается ступенчато исходя из начального уровня владения им, достижение уровня B2 является необходимым условием поступления на основной курс обучения в неязыковых вузах. Достаточная учебная нагрузка для исправления ситуации была бы лучшим решением вместе с градацией курсов в соответствии с начальным уровнем студентов, чтобы они могли получить необходимые коммуникативные умения для изучения английского языка для профессиональных целей, читать специализированные литературные источники, участвовать в дискуссиях, проводить презентации или излагать бизнес-идеи в письменной форме. Поэтому неязыковым вузам Украины следует адаптировать учебные планы в соответствии с потребностями студентов и их начальным уровнем владения иностранным языком, усовершенствовать содержание и формы самостоятельной работы студентов и ее контроля, применить дифференцированный подход.

**Ключевые слова:** английский язык для профессионального применения, непрерывное иноязычное образование, программа, учебный план.

**The topicality of the research.** Nowadays learning foreign languages stands in the centre of scientific research in pedagogy and methodology of higher education since the need for foreign language skills is growing and education is acquiring a globalized content. Labour force mobility requires that specialists can work in almost any country in the world and the changing labour market with some professions vanishing and others emerging calls for life-long learning.

Learning for sustainability is the modern trend in educational system which implies constant changes on the labour market and acquisition of new skills.

Foreign language learning (FLL) has now exceeded the margins of learning the subject as it is, but for specific professional purposes and the result of it is communicative competence in a foreign language which is regarded as the ability to solve communicative tasks with native speakers taking into account norms and cultural traditions in the conditions of direct and mediated communication. O. Savchenko considers foreign language communicative competence as a result-action feature of the education and the prerequisite of its sustainability [9: 4]. Thus, being the prerequisite of sequent education, this sphere lies at the basis of curriculum design for higher education and serves as its qualitative characteristic.

European experience of designing curricula and syllabi for foreign languages at economic universities is of certain relevance for our scientific research, because it is embraced by the European documents on language policy, language learning and life-long learning.

This defined **the aim of the research**: finding out the principles of curriculum design with respect of foreign languages' teaching at higher educational establishments of Europe.

**The degree of scientific research of the issue.** The theme of curriculum design is not new in pedagogy and there are copious works considering different approaches of curriculum and syllabi design at various stages of education (I. Bim, N. Borisko, V. Hamanyuk, S. Amelina, J. van Ek, D. Nunan, R. White, D. Wilkins and others). N. Borisko (2006) considered new syllabi for foreign languages for higher education institutions. H. Krumm (2000) considered the curriculum design under the impact of globalization. R. White (1989), D. Wilkins (1976) devoted his research to the curriculum design for English. K. Livingstone (2015) studied curriculum design for foreign languages for higher educational institutions in Portugal. J. Airey studied the implementation of bilingual education in Sweden.

However, this issue has not received enough attention in the Ukrainian scientific literature. Taking into consideration Ukraine's integration into the European community, there is need for deeper research into the curriculum design, learning foreign experience in this field and integrating it into Ukrainian curricula.

Therefore, our particular interest defines the aim of the research - to find out the principles of curriculum design in regard with foreign languages in some European countries for different reasons:

- 1) the education pattern is constantly changing due to new technologies, global changes, mobility etc.;
- 2) the qualitative feature of education embraces new and new competencies;
- 3) within the European Union the principle of labour force mobility is working and the need for new skills is growing.

**Presentation of the main material.** Ukraine has already made significant changes in higher education for the past decades. The most relevant is introduction of obligatory GSE for all applicants to the university which gave all pupils a transparent access to higher education and even improved the quality of higher education at the initial stage. Another step was abolishing standard syllabi for foreign languages which retained the features of the Soviet approach to foreign language learning irrespective of the specific professional purposes.

First of all, we would like to tackle the notion of a curriculum, which is so diverse in different languages, that is even different to compare according to certain parameters such as goals, functions and the place of the subjects. The word “curriculum” comes from Latin defining “currere” (course), meaning purposeful process. A. Prevedel (2003) says that curriculum is an outline of a didactic process [15: 8].

Thus, the concept of curriculum implies a *syllabus*, *guidelines* (*Richtlinien*), *Lehrplan*, *Laeroplan*, *Rahmencurriculum*, *curriculum* etc.

For instance, in Germany they differentiate between the *Lehrplan* (study plan) and the *Curriculum*, where the first describes general educational goals and the content of education and the second (*Curriculum*) defines the goals for each stage of education alongside with precise content, giving the guidelines concerning the teaching methods and approaches. While the *Lehrplan* is issued by the Ministries of education (separate for each land in Germany) and serves as a framework for further development, the *Curriculum* resembles a syllabus for each subject and is more detailed, containing the forms and methods of teaching. According to N. Borisko, the main difference between them are the goals of their development and their obligation extent for educational institutions [1: 4].

In many English-speaking countries curriculum deals with the content of education defining the subjects to study (compulsory and

elective) and goals to attain in each subject. Syllabus deals with a separate subject and is more detailed concerning the methods, goals and forms of teaching at different levels and stages.

Ukraine made a step from the standard curriculum, the anachronism of the Soviet education system towards a framework curriculum and framework syllabus for foreign languages. Framework syllabi are more flexible being more generalized and contain study goals that meet the society needs.

In Swedish pedagogy the concept of curriculum was first introduced in 1886, when Scandinavian teachers and methodologists in pursuit of making changes in teaching languages, established The Scandinavian association of reforming language teaching «Quousque tandem» under the motto of O. Yespersen's pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren* (Language learning must change) [5: 277]. The members of this “Quousque tandem” proposed that language learning and teaching should be based on spoken language, while study materials must contain logical sentences that make sense, rather than artificial speech abstracts [5: 280].

N. Borisko classifies syllabi according to their content (content syllabi), skills (skill-based), methods (method-based) syllabi which in their turn are subdivided into process syllabi and procedural syllabi [1: 4–5]. Content-based or product-oriented syllabi for foreign languages are based on socio-pragmatic linguistics approach and comprise the material or topics and situations to learn. They are more typical for the 1970s-1990s. In our opinion, modern foreign language learning at higher educational establishments in Ukraine is based on a skill-based syllabus, as the main goal of training is acquisition of certain communicative skills including strategic, intercultural and professional. In this respect, suffice it to mention that a communicative skill can be formed only through repeated listening and following the patterns, then trying to reproduce them through trials and mistakes. “Studies have shown that when knowledge is learned passively, without skills, it is often only learned at a superficial level (the knowledge may be “troublesome”: ritual, inert, conceptually complex, foreign or tacit), and therefore, not readily transferred to new environments” [11: 2].

According to the survey conducted by the Project team Education First for English Proficiency Index, Ukraine is among the countries with the moderate proficiency in English ranking 43 (52,86 % of the

total population) among 44 surveyed countries. The leading positions belong to Sweden (70,72%) and Netherlands (70,31%) [14].

The explanation to Swedish success in foreign language learning lies in its language policy and curriculum design. First, suffice it to mention that Sweden's language policy is multinational and is based on 3 principles that meet the interests of all national groups represented in the population of the country. According to the language policy of Sweden:

- 1) Swedish is the official language of the country, which is compulsory for education and career purposes.
- 2) English is a compulsory main foreign language to be taught at all levels of education.
- 3) National minorities have the right to obtain their education in their native language [5: 52].

Second, interrelation of the language and educational policy of Sweden is reflected in numerous documents of the Council of Europe in the field of foreign language training which are now the basis for developing and reforming national educational systems. They defined the ways of establishing Sweden's educational policy: 1) knowledge of over 2 foreign languages to promote and provide labour force mobility; 2) early-age and life-long foreign language learning for sustainable development; 3) creating a favourable language learning medium; 4) immersion of foreign language learning with non-language subjects; 5) communicative and sociocultural content of foreign language learning [5].

The curriculum design for foreign languages in Sweden testifies to the sustainability of foreign language learning at all stages of education. The multistage level of FLT in Sweden is defined in the *Laeroplan* for the compulsory school and gymnasie skola (secondary school) which are designed on the principles of the CEFR Common European Framework of References and the European Language Portfolio according to the following pedagogical and methodological conditions:

- inclusion and accordance of all levels of language command: basic, threshold and advanced;
- development of communicative, intercultural and strategic competencies;
- taking into account and implementing positive foreign experience of FLT into the national system, forming national strategies and guidelines;

- development of student’s autonomy in learning [5].
- Comparing the standard syllabus for upper-school of Ukraine realizes the content of education depending on the chosen study profile, according to which English is taught at the following levels:
  - standard level provides general educational level corresponding to the level B1 of CEFR;
  - academic level is meant for humanitarian and philological schools and corresponds to level B1+ according to the CEFR;
  - the specific level implies in depth FLL and corresponds to level B2 of the CEFR see the table [5: 11–12].

**Comparison of levels of English command in the systems of school education in Ukraine and Sweden [5: 136]**

Secondary educational establishments of Ukraine	Levels according to CEFR	Compulsory and gymnasia schools (upper school)	Levels according to the Swedish system	CEFR
Primary school 2-4 forms	A1	Primary school within compulsory school (1-3 forms)	Stage 1	A1- A2
Compulsory school 5-9 forms	A2+	Compulsory school (obligatoriska skola) (4-5 forms)	Stage 2	A2
		Compulsory school (obligatoriska skola) (6-7 forms)	Stage 3	A2- B1

		Compulsory school (obligatoriska skola) (8-9 forms)		Stage 4	B1
Upper school (10-11 forms)	Standard level	B1	Gymnasia (upper school) (10-12 forms)	Stage 5  (course «A»— compulsory for all gymnasia programs)	B1-B2
	Academic level (humanitarian)	B1+		Stage 6 (course «B» for programs «Social sciences», «Natural sciences», «Arts», «Technical science»)	B2
	Profile level	B2		Stage 7  (Elective course «C» – profile level)	B2-C1

However, in comparison with the Swedish students Ukrainian students lag behind as for their command of English. First of all, some scientists (O. Pasichnyk) note certain incoherence in teaching foreign languages at schools, higher non-linguistic educational establishments and the demands for their enrollment for the master program [7]. For a long time, a General Assessment Test in English has not been a



necessary requirement to enter non-linguistic faculties. So, being aware of this, future students seldom prepared themselves for this examination and improved their language skills. Second, the amount of an academic load for the subject “Foreign language” at non-linguistic faculties (except Informational Technologies, Media) is insufficient and even decreased during the last decade (from 3 years of study to 2) with a 2 hours’ weak load (by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 642 dated July 09, 2009). Suffice it to mention, that this resolution was adopted during globalization of education, bringing the Ukrainian education in accordance with the European standards, language policy and language education policy of the Council of Europe aimed at promoting language learning. Second, after 2 years of non-dealing with this subject students have to take a General Assessment Test in foreign language at the advanced level that corresponds to B2 according to CEFR, although most of them can only read and translate texts including professional or general lexis with a dictionary. Moreover, most of students cannot provide successful written communication lacking vocabulary and necessary grammar skills.

This inconsistency in requirements and educational provisions leads to the students lacking this important skill. However, the global labour market which is highly determined by labour force mobility sets much higher requirements to future specialists than even a decade or two ago. Nowadays the students must be able not only to read professional texts and compile business documents, they must be able to communicate professional ideas, participate in negotiations, understand the meaning of new notions and the context in which they are used. Presentations being a necessary attribute of any business event are mostly held in English.

As we have mentioned above, the shrunk academic load for the subject resulted in so called compression of the study material. For instance, the average generally accepted working load for the subject “Foreign language” is about 270 hours for 2 years of study. However, to reach the proficiency in a FL at level B2 necessary to enter the master program, one needs at least 648 hours, which is three times as large as the actual working load. Besides, only 120 hours of 270 are meant for practical lessons. In this respect we agree with O. Pasichnyk, who claims that students have no time for revising the material and doing the assignments which on the whole demotivates and discourages

them [7]. As we know, one of the most important stages of material acquisition is its consolidation which can be compared with revision and can take place either at the end of the lesson or after it. As a result, teachers have not enough time to check the students' performance and help them improve it. Therefore, students often feel discontented with their performance and cannot go ahead in their studies having no steady basis of necessary knowledge.

Despite having autonomy in tailoring their curricula, higher educational establishments of Ukraine fail to bring FLT in conformity with the requirements set by the CEFR, although standard syllabi for foreign languages for higher educational institutions were designed with account of this important document on language education, teaching and assessment. To them refer: "National ESP Curriculum for Universities" and "Rahmencurriculum fuer studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten". The latter is based on the principles of plurilingualism and multilingualism, professional, intercultural and communicative orientation, autonomous learning. As a result, students should develop the skills of both spoken and professional German, participating in discussions, giving arguments, making presentations, using communicative means of professional interaction [8: 13]. This syllabus proposes professional topics to learn corresponding different professional directions and the necessary competencies to achieve. It also gives a detailed descriptions of all forms and methods of teaching and learning, as well as student-student, student-teacher interaction. Significant attention is paid to student's autonomy in the learning process. The language portfolio helps the students and teachers in assessment. The Rahmencurriculum is very adaptable to various conditions, however the requirements to the students' communicative competence in German are high which calls for creating necessary pedagogical conditions to enable both parties: teachers and students to achieve the set goals. In our opinion, this considerably big volume of work requires a large amount of time, so that the students can develop communicative and general skills. The Rahmencurriculum stresses, that all these "skills and competencies must be developed in a long-term period, systematically and in didactically structured form. These multi-dimensional abilities (alongside with cognitive, social, motivational and self-managed aspects) will enable the person to successfully perform various complex interactions in life" [8]. Thus, the implication of this

Rahmencurriculum is a long-term learning process aimed at achieving various study goals and acquisition of a set of communicative skills in a professional sphere.

Despite the recommendation letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On organization of studying humanities” № 1/9-120 dated March 11, 2015 [4] that calls all the universities to create necessary conditions for learning English as the language of international academic communication in which the students should achieve level B2 according to the CEFR [2], little has been done towards increasing the academic load and designing a curriculum that is based on real students’ needs.

For instance, curriculum for the Bachelor Program “Enterprise economics” at the University of Vienna offers the course of “Business English” which consists of two parts. Part I of UE Business English I comprises 3 ECTS, 2 SSt and Part II UE Business English II, 3 ECTS, 2 SSt. Enrollment for the program is performed on the basis of certificate of English B2 according to the CEFR, which can be obtained on passing Oxford Online Placement Test. In fact, this requirement is quite well justified, because the goals of learning Business English include: developing the reading skills competency to read texts containing professional vocabulary in the spheres of management, corporate management, joint ventures and take overs, banking, valuables, international trade, accounting and economic policy; speaking skills through discussions and presentations; writing skills (business papers, presentations etc.) [13]. Positive performance in UE Business English I is the precondition of enrollment to UE Business English II. For students who have not achieved level B2 in English, there is a preparatory course for 4 ECTS during the 1<sup>st</sup> term, while Business English (Part I and Part II) is studied during the 2<sup>nd</sup> - 4<sup>th</sup> terms.

In fact, the study period corresponds with the span of time Ukrainian students study English at the non-linguistic university. However, as the analysis shows, there is a remarkable difference in the academic load. The average load for classroom lessons in most European universities ranges within 240-280 hours. According to A. Turchin’s analysis 240-270 hours [10] in comparison with 120 hours in Ukraine.

Here, suffice it to mention that despite a large amount of the academic load for the independent work in the Ukrainian curricula,

there is remarkable discrepancy between the theory and practice. In fact, students for various reasons do not effectively utilize this time:

- lack of effective control, for instance tutorships, where students can demonstrate their progress and receive the guidelines on further steps;
- little attention is paid to the forms and methods of student's independent work, tasks are mostly formal and not elaborated enough;
- low level of initial communicative competence in a foreign language is a demotivating factor that discourages the students from autonomous learning, for they often feel unable to cope with the tasks by themselves, while a language studying process is effort- and time consuming.

Again, suffice it to say, that in most European education systems the emphasis is put on the FLT at the stage of compulsory and secondary schooling, where children achieve a necessary level of communicative competence and can apply these skills in learning professional foreign language.

Analyzing the syllabus of English LIU 43103 (2018) for the first cycle for exchange students in Chemistry, Biology and Biotechnology, as well as for economics at Linköping University (Sweden) which lasts 1,3 year (30 ETCS credits) of preliminary scheduled hours make up 30 h and recommended self-study hours - 77 h. Entry requirements are 5 years of English at pre-university level, besides, there are threshold requirements for progression within the programme [12].

The course is meant for exchange students to make sure they reach the level of communicative competence in English, which the Swedish applicants have already acquired and fit in the study context. The course sets the aim to develop the ability of exchange students "to communicate successfully in English with an emphasis on the spoken word. Through listening activities, discussions and a systematic revision of basic grammar, the student will acquire the confidence and skills necessary to participate fully in University life and studies in Linköping. After the course, the student shall be able to:

- understand the major points in a lecture or discussion in English;
- extract and summarize the most important elements of a lecture or discussion;
- actively participate in group discussions;
- select an appropriate register for the communicative activity at hand;

- structure and present information in an appropriate manner;
- develop an argument or opinion;
- critically evaluate their own spoken language and be able to take remedial action.

Moreover, the predominant forms of lessons are discussions, presentations, so spoken communication and attendance is compulsory.

Thus, as we see from the Swedish example, of the sequent foreign language learning is an important precondition of modern professional training, which is necessary to establish in Ukraine.

Alongside with these educational factors, a social factor hinders the development of foreign language competency of our students. As compared to Sweden, Ukraine has little exposure to English speaking media in the societal life. Sweden solves this problem in such a way:

- by remarkable presence of English in all social domains of the country, thus greater exposure of the Swedes to this language and its far better acquisition;
- widely spread practice of content and language integrated learning, i.e. teaching other than language subjects by means of English or other FL;
- compulsory testing of English language skills according to levels A, B and C (depending on the chosen upper school courses) as a precondition for university enrolment, which on the whole serves as a motivating factor of studying FL.

Although Ukraine has made important steps in this direction, as our research shows, a lot must be done to improve the situation in rural areas to provide necessary conditions for teachers's professional development, provide schools with necessary IT and make the study process more effective.

**Conclusions.** Teaching foreign languages for professional purposes can not stand alone in the whole process of foreign language teaching starting from an early age. Educational for sustainable development means available cohesion and consistency in acquisition communicative skills at different stages of education. The discrepancy between the requirements to foreign language proficiency in the university syllabi and the initial level of foreign language proficiency of the school alumni calls for measures related the syllabi and curricula design that would rectify this situation through staging the process of English teaching at non-linguistic faculties, apply differential approach

in teaching, adjust the syllabus to students' needs, increasing the academic load for foreign languages.

**Perspectives of future research.** The obtained results call for further theoretic and practical research into organizational and pedagogic conditions of maintaining sustainable foreign language education, extracurricular activities in improving mastering foreign languages and the content of foreign language learning at further stages of education.

## LITERATURE

1. Бориско Н.Ф. Новые типовые программы по иностранным языкам и их особенности. *Іноземні мови*, 2006. № 3. С. 3–9.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Исмаилов Э.Э. Шведская модель довузовской профессиональной подготовки: монография. Карлскруна: муниципальная гимназия им. Чэпмена, 2002. 342 с.
4. Лист Міністерства освіти і науки України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» № 1/9-120 від 11.03. 2015 р. URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita\\_46343/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita_46343/) (дата звернення: 17.02.2019).
5. Мовчан Л.Г. Развитие змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Відкритий університет розвитку людини «Україна». Київ, 2012. 224 с.
6. Наказ МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» № 642 від 09.07.2009 р. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147> (дата звернення: 22.02.2019).
7. Пасічник О.С. Пасічник О.О. Оптимізація процесу іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей: дидактико-методологічний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Чернівці, 2015. Вип. 734. С. 101–109. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4049> (дата звернення: 15.03.2019).
8. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / упоряд.: Аззоліні Л.С., Амеліна С.М., Гаманюк В.А., Жданова Н.С. Київ: Ленвіт, 2014. 136 с.

9. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти: доповідь, 2010. URL: [http://dosvid-loippro.at.ua/load/pisljadiplomna\\_osvita/savchenko\\_o\\_ja\\_quot\\_um](http://dosvid-loippro.at.ua/load/pisljadiplomna_osvita/savchenko_o_ja_quot_um) (дата звернення: 14.07.2016).
10. Турчин А. Організаційні аспекти удосконалення іншомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів. *Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка: Наукові записки*, 2017. 1. С. 184 – 192.
11. Bialik M. *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Boston, Massachusetts: Centre for Curriculum Redesign, 2015. 19 p.
12. *Communication in English for Exchange Students. Single subject course.* Linköping University: Faculty of science and engineering, 2018. 9 p.
13. *Curriculum for the bachelor program Economy of the Enterprise [Curriculum für das Bachelorstudium Betriebswirtschaft] (Version 2014).* University of Vienna, 2014. 21 p.
14. EF English Proficiency Index: executive summary. *Education First*. 2018. URL: [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi). (дата звернення: 12.03.2019).
15. Prevedel A. Values and Beliefs: The World View Behind Curriculum. *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*. 2003, 3. P. 8–13.

## REFERENCES

- Bialik, M. (2015). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Boston, Massachusetts: Centre for Curriculum Redesign [in English].
- Borisko, N.F. (2006). Novye tipovye program po inostrannym yazykam dlia vuzov i ikh osobennosti [New standard syllabi of foreign languages for universities and their peculiarities]. *Inozemni movy [Foreign languages]*. Kyiv: KNLU, 6, pp. 3–9 [in Russian].
- Communication in English for Exchange Students. Single subject course.* (2018). Linköping University: Faculty of science and engineering [in English].
- Curriculum for the bachelor program Economy of the Enterprise [Curriculum für das Bachelorstudium Betriebswirtschaft] (Version 2014).* (2014). University of Vienna [in German].
- EF English Proficiency Index: executive summary. *Education First*. (2018). Available: [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi) [Accessed March 12, 2019] [in English].
- Ismailov, E.E. (2002). *Shvedskaya model dovuzovskoy professional'noy podgotovki [The Swedish model of pre-university vocational training]*. Karlskruone: municipal gymnasieskola named after Chapmen [in Russian].

- Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro orhanizatsiyu vyvchennya humanitarnykh dystsyplin" № 1/9-120 dated March 11, 2015 [The Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On the organization of learning the Humanities" №1/9-120 dated March 11, 2015]. (2015). Available at: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/46343/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/) [Accessed February 17, 2019].*
- Movchan, L.H. (2012). Rozvytok zmistu skil'noii inshomovnoii osvity v Korolivstvi Shvetsia [Development of the content of school foreign language education in the Kingdom of Sweden]: *Candidate's Thesis*. Kyiv: The Open University of Human Development "Ukraine" [in Ukrainian].
- Nakaz MON Ukrainy "Pro orhanizatsiyu vyvchennya humanitarnykh dystsyplin za vil'nym vyborom studenta" 642 dated July 09, 2009 [The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On the organization of free-choice learning the Humanities" 642 dated July 09, 2009]. (2009). Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147> [Accessed February 22, 2019] [in Ukrainian].*
- Pasichnyk, O.S. and Pasichnyk, O.O. (2015). Optymizatsiya protsesu inshomovnoyi pidhotovky studentiv nemovnykh spetsialnostey: dydaktyko-metodolohichnyy aspekt [Optimization of foreign language training of students of nonlinguistic specialties: didactic and methodological aspect]. *Naukovyy visnyk Chernivetskoho universytetu, Seria: Pedagogika ta psykhologiya [Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series: Pedagogy and Psychology]*. Chernivtsi, 734, pp. 101–109. Available at: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4049> [Accessed March 15, 2019] [in Ukrainian].
- Prevedel, A. (2003). Values and Beliefs: The World View Behind Curriculum. *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*. 3, pp. 8–13 [in English].
- Ramkova prohrama z nimetskoyi movy profesijnoho spilkuvannya dlya vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy [Curriculum Framework for the German professional communication in higher educational institutions of Ukraine]. (2014). Azzolini, L.S., Amelina, S.M., Hamanyuk, V.A. and Zhdanova, N.S. (Comps.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].*
- Savchenko, O.Ya. (2010). *Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist' neperervnoii osvity [The Ability to learn as a key competency of sustainable education]*. Available: [http://dosvid-loippo.at.ua/load/pisljadiplomna\\_osvita/savchenko\\_o\\_ja\\_quot\\_um](http://dosvid-loippo.at.ua/load/pisljadiplomna_osvita/savchenko_o_ja_quot_um) [Accessed July 14, 2016] [in Ukrainian].



- Turchyn, A. (2017). Some aspects of advanced foreign language training of students of non-special departments at high schools. *Ternopilskyj nacionalnyj pedagogichnyj universytet imeni V. Gnatyuka: Naukovi zapysky [Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University: Scientific Notes]*. Ternopil, 1, pp. 184–192 [in Ukrainian].
- Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vuvchennya, vykladannya, otsynuyannya [The Common European Framework of Language Portfolio: learning, teaching, evaluation]*. (2003). Nikolayev, S.Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 25.03.2018

**Мовчан Лариса Григорівна**, канд. пед. наук, доцент кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки ТНЕУ (21018, Вінниця, вул. Гонти, 37); e-mail: [larisa.movchan.ua@gmail.com](mailto:larisa.movchan.ua@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0913-3240>.

**Мовчан Лариса Григорьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедри гуманитарных и фундаментальных дисциплин Винницкого учебно-научного института экономики ТНЭУ (21018, Винница, ул. Гонты, 37); e-mail: [larisa.movchan.ua@gmail.com](mailto:larisa.movchan.ua@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0913-3240>.

**Larysa Movchan**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Humanities Department, Vinnytsia Educational and Scientific Institute of Economics of Ternopil National Economic University (21018, Vinnytsia, 37, Honty str.); e-mail: [larisa.movchan.ua@gmail.com](mailto:larisa.movchan.ua@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0913-3240>.

## ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ У НАВЧАННІ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Огурцова О.Л., канд. пед. наук (Київ)*

У статті розглядається питання можливості побудови навчання ділової англійської мови на основі комп'ютерної гри. Один із основних факторів, що призводить до інтенсифікації та оптимізації навчання за даною методикою, полягає у тому, що студенти активно конструюють знання щодо ефективного заснування та ведення бізнесу, використовуючи англійську мову як інструмент для спілкування, пошуку та обговорення інформації. Ефективність даної методики у практиці навчання можна пояснити її комунікативною спрямованістю та практичною орієнтованістю. Зокрема, досліджується дидактичний потенціал комп'ютерної гри, визначаються фактори, які сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, спираючись на останні дослідження у галузі методики викладання іноземних мов, психології та педагогіки, формулюються основні принципи, які повинні враховуватися під час розробки та використання комп'ютерної гри для навчання ділової англійської мови. Автор визначила шість основних принципів, які повинні враховуватися під час розробки комп'ютерної гри для навчання ділової англійської мови, а саме: принцип забезпечення входження студентів у стан потоку, принцип забезпечення максимальної навчальної автономії студентів, принцип забезпечення достатнього когнітивного навантаження під час навчання, принцип побудови навчання відповідно до основних положень теорії конструктивізму та експерінціального навчання, принцип побудови навчального середовища комп'ютерної гри з використанням елементів розваги, цікавості, фантазії, що призводить до активізації пізнавальних можливостей студентів, принцип забезпечення легкої взаємодії студентів із навчальним комп'ютерним середовищем.

**Ключові слова:** достатнє когнітивне навантаження, експерінціальне навчання, комп'ютерна гра, максимальна навчальна автономія, потоковий стан.

**Огурцова О.Л. Принципы использования компьютерной игры в обучении деловому английскому языку студентов экономических специальностей в учреждениях высшего образования Украины.** В статье рассматривается вопрос о возможности построения обучения деловому английскому языку на основе компьютерной игры. Одним из основных факторов, которые приводят к интенсификации и оптимизации обучения по данной методике, заключается в том, что студенты активно конструируют знания по вопросам эффективного использования и ведения бизнеса с непосредственным использованием английского языка как инструмента общения, поиска и обсуждения информации. Эффективность данной методики в практическом обучении можно объяснить ее коммуникативной направленностью и практической ориентацией. В частности, исследуется дидактический потенциал компьютерной игры, определяются факторы, которые способствуют эффективному усвоению учебного материала. Кроме того, опираясь на последние исследования в области методики преподавания иностранных языков,

психології і педагогіки, формуються основні принципи, які повинні враховуватися при розробці і використанні комп'ютерної гри для навчання ділового англійському мові. Автор визначає шість основних принципів, які необхідно врахувати в процесі розробки комп'ютерної гри для навчання ділового англійському мові, а саме: принцип забезпечення входження студентів в стан потоку, принцип забезпечення максимальної навчальної автономії студентів, принцип забезпечення достатньої когнітивної навантаження в час навчання, принцип побудови навчання в відповідності з основними положеннями теорії конструктивізму і експериментального навчання, принцип побудови навчальної середовища комп'ютерної гри з використанням елементів розваги, інтересу, фантазії, що призводить до активації пізнавальних можливостей студентів, принцип забезпечення легкого взаємодія студентів з навчальною комп'ютерною середовищем.

**Ключові слова:** достатня когнітивна навантаження, комп'ютерна гра, максимальна навчальна автономія, експериментальне навчання, поточний стан.

**Olga Ogurtsova. Principles of using a computer game in teaching Business English to students of economic specialties at higher educational institutions of Ukraine.** This article examines the possibility of designing a computer game for Business English language teaching. In particular, the didactic potential of a computer game is investigated, the factors influencing the effectiveness of educational content mastering are determined. In addition, the main principles that should be taken into account for designing a computer game for Business English teaching are formulated according to the recent studies in the field of foreign language teaching methods, psychology and pedagogy. The first principle is to build a computer game in such a way as to provide for learners the flow experience that will help them to concentrate on an activity and enjoy it. The second principle is to provide a maximum learning autonomy that will encourage the development of critical thinking, strategic planning, and cooperation with other students. In such a way the pedagogical paradigm "the skills of XXI century" can be realized. The third principle is to ensure a sufficient cognitive load in a game-based learning environment that means that the level of a learning activity challenge should match to the skills of learners to stimulate their motivation. If the cognitive load is insufficient, students can get bored and lose interest in achieving in-game results as well as educational goals. If the cognitive load is too heavy, students can lose their motivation and leave the game. The important factor is that a computer game should provoke positive emotions and learning experience. The fourth principle is to design a computer game based on the modern theories of active learning presented by constructivist theory of learning, experiential learning, situated learning, problem-based learning. And the fifth principle is to make an educational computer game an entertaining one. This will help to involve more students and to keep them motivated.

**Key words:** computer game, experiential learning, flow state, maximum educational autonomy, sufficient cognitive load.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій спостерігається тенденція до створення й активного застосування можливостей цифрового навчального середовища у галузі викладання іноземної мови [2; 3; 6; 7]. Між тим, цей потенціал використовується не повною мірою. Зокрема, проблема полягає у тому, що, як правило, у цифровому середовищі розміщують навчальний текстовий, відео та аудіо-матеріал та забезпечують його засвоєння через виконання певної кількості вправ, що відповідає основним принципам теорії

біхевіоризму. При цьому не використовуються технічні можливості сучасної комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють організувати навчання студентів, використовуючи можливості ігрового комп'ютерного середовища.

Таким чином, **мета статті** полягає у тому, щоб розглянути дидактичні можливості комп'ютерної гри та визначити основні принципи побудови на їх основі відповідного цифрового навчального ігрового середовища для навчання ділової англійської мови.

**Аналіз актуальних досліджень.** Комп'ютерну гру дослідники визначають як форму мистецтва, яка з'явилася завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, яка, на відміну від статичних форм мистецтва (наприклад, живопис та скульптура) та динамічних (наприклад, відео-фільм), як вид мистецтва не лише відтворює середовище, але, насамперед, надає можливість отримати інформацію про середовище через безпосередню взаємодію з ним [5; 8; 9]. Таким чином, питання ефективності навчання через комп'ютерну гру активно розглядаються у сучасних закордонних дослідженнях [1; 2; 3; 4; 5; 7; 11]. Зокрема, доведена ефективність навчання на основі комп'ютерної симуляції таких предметів, як хімія, фізика, пожежна безпека, військова справа [7]. Проте питання використання комп'ютерної гри для навчання іноземної мови, зокрема ділової англійської мови, розробки системи такого навчання залишаються актуальними.

**Виклад основного матеріалу.** Одна із сучасних тенденцій у навчанні іноземної мови стосується отримання певних знань у результаті взаємодії із системою, так званий експерінціальний підхід до навчання. Яскравим прикладом застосування такого підходу є методика навчання ділової англійської мови на основі наскрізної ділової гри, покладена в основу підручника «Business Projects» [9], що розрахований на навчання студентів, які вже володіють загальнонавчаною англійською мовою на рівні B1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [12].

Один із основних факторів, що призводить до інтенсифікації та оптимізації навчання за даною методикою, полягає у тому, що студенти активно конструюють знання щодо ефективного

заснування та ведення бізнесу, використовуючи англійську мову як інструмент для спілкування, пошуку та обговорення інформації. Ефективність даної методики у практиці навчання можна пояснити її комунікативною спрямованістю та практичною орієнтованістю. Зокрема тим, що вся увага студентів зосереджена на отриманні певної інформації англійською мовою з подальшим її практичним застосуванням під час гри у бізнес та змагання за найкращий варіант рішення певної проблеми.

Між тим, сама організація навчання на основі гри, в основному, і є найбільш потужним мотиваційним фактором інтенсифікації та оптимізації навчання. Це пов'язано з явищем, яке у психології отримало назву “потоківий стан” [1; 2], який характеризується повною чи частковою захопленістю певним видом діяльності. Відповідно до визначення, що дає Kristian Kiiili, “потоківий стан” – це ментальний стан, який спонукає людину до росту у сенсі реалізації свого потенціалу і подальший вихід за межі цього потенціалу (переклад наш – О.О.) [5: 80]. Відповідно до класифікації Михая Чиксентмихаї цей стан має такі ознаки [4]:

- 1) чіткі зрозумілі цілі;
- 2) концентрація уваги;
- 3) втрата почуття самоусвідомлення;
- 4) викривлене сприйняття часу;
- 5) добре налагоджений зворотній зв'язок;
- 6) рівновага між можливостями суб'єкту та складністю завдання;
- 7) відчуття повного контролю над ситуацією та діяльністю;
- 8) діяльність сама по собі є винагородою та не потребує додаткової стимуляції.

Як зазначає ряд науковців [1; 4; 5], у психологічному стані «потоківий» люди, як правило, працюють у своєму оптимальному режимі і повністю занурюються у те, чим займаються. Михай Чиксентмихаї вважає, що стан «потоківий» позитивно впливає на результативність роботи та навчання [4]. Таким чином, навчальне середовище, що викликає у людей входження у стан «потоківий», може полегшити навчання та зробити його більш ефективним та приємним. При цьому, більшість авторів наголошують на двох основних складниках, які можуть забезпечити входження у стан «потоківий», а саме – конкретність поставлених цілей та наявність швидкого зворотного зв'язку. До того ж, багато науковців

наголошують на тому, що перебування у цьому стані сприяє навчанню, виникненню позитивного ставлення до того чи іншого виду діяльності та бажання її продовжувати [1; 4; 5]. Таким чином, можемо зробити висновок, що принцип забезпечення входження у стан потоку слід більш широко застосовувати під час планування будь-якої діяльності, зокрема для розробки комп'ютерного цифрового навчального середовища.

Таким чином, на нашу думку, забезпечення входження студентів у стан «потоку» можна використати як один із принципів створення навчального середовища на основі ділової гри, яка буде реалізовуватися на основі комп'ютерної гри. При цьому, у межах гри можна забезпечити навчання граматичного матеріалу, лексики та навчити студентів ефективних комунікативних стратегій у межах визначених ситуацій. При цьому таке навчання може відбуватися із активним використанням інформаційних та навчальних ресурсів мережі Інтернет. Нижче зробимо спробу визначити інші принципи побудови такого навчання.

Відповідно до досліджень [1; 5; 6] одним із ключових принципів побудови навчального середовища на основі комп'ютерної гри є максимальна навчальна автономія, яка може проявлятися у тому, що студенти зможуть вибирати рівень складності завдання, швидкість пред'явлення навчальної інформації та роботи з нею. Це відповідає основним положенням нової освітньої парадигми “Вміння XXI століття”, яка була прийнята у США у 2011 році за участі представників уряду, бізнесу, освіти та неурядових громадських установ [6; 7].

У межах даної парадигми було визначено не лише зміст основних дисциплін, а також навички та вміння, володіти якими необхідно для успішного життя у XXI столітті. Це вміння навчання та інновацій, вміння роботи з інформацією, медіа та технологіями, вміння планувати свою кар'єру та життя.

Згідно цієї нової парадигми у процесі навчання студентів ділової англійської мови викладач повинен створити таке навчальне середовище та запропонувати такі засоби навчання, які б сприяли розвитку в студентів умінь критичного мислення, стратегічного планування, навичок ефективного спілкування та співпраці. Таким чином студентів слід навчити ставити перед

собою цілі, досягати їх, використовуючи для цього найбільш ефективні ресурси. При цьому слід підкреслити важливість індивідуальної роботи та досягнень у контексті оцінювання роботи групи. У практиці навчання це означає, що студентам потрібно надати інструмент навчання, який би забезпечив їх найшвидше просування до поставленої мети, і, водночас, міг бути засобом ефективного контролю цієї роботи викладачем.

Таким чином, використання таких ігрових елементів, які потенційно полегшують процес навчання, як чітке формулювання цілей, можливість контролювати рівень своєї успішності, отримання швидкого зворотного зв'язку, збалансування складності завдання з навчальними можливостями студентів можуть забезпечити реалізацію принципу максимальної навчальної автономії під час побудови навчального середовища на основі комп'ютерної гри (чи іншого типу програмного забезпечення).

Особливість побудови даного середовища може полягати у тому, що індивідуальні досягнення кожного студента, наприклад у вивченні лексики, граматики чи фонетики можуть стати основою для успішності всієї групи чи певної групи людей у порівнянні з іншою, протягом усієї комп'ютерної гри. Таким чином, комп'ютерна гра може стати основою для розвитку в студентів умінь співпраці, стратегічного планування та досягнення поставлених цілей.

Відповідно до думки ряду вчених розробка такого навчального комп'ютерного ігрового середовища повинна відповідати певним критеріям [1; 2; 3; 4; 5; 8]. Насамперед, дуже важливо, щоб взаємодія із цим середовищем призводила до виникнення та розвитку в студентів позитивних емоцій та досвіду навчання, що будуть підтримувати їхню мотивацію на високому рівні.

При цьому важливо забезпечити соціальну взаємодію, створити відповідне середовище та запропонувати достатнє адекватне когнітивне навантаження, щоб стимулювати студентів розглядати та аналізувати запропоновану інформацію глибше та прикладати певні когнітивні зусилля для конструювання нового знання. Якщо когнітивне навантаження буде недостатнім, це призведе до зменшення навчальної мотивації чи до її втрати. Якщо когнітивне навантаження буде досить великим, це призведе до виникнення почуття тривоги та незадоволення діяльністю. Тобто, під час розробки навчального комп'ютерного середовища потрібно

прагнути до того, щоб запропонувати студентам таке когнітивне навантаження, що призведе до стимуляції їх навчальних можливостей та забезпечить виконання запропонованих завдань.

На думку деяких учених, дуже цінним є також експресивний досвід, тобто досвід, який полягає у можливості вплинути на середовище та змінити його, пристосувати до своїх потреб [7; 8; 9; 10]. Якщо розглядати розробку комп'ютерного ігрового середовища у цьому аспекті, то мова повинна йти про те, щоб надати студентам можливість використовувати мультимедійні можливості комп'ютера для реалізації творчих завдань. При цьому, співпраця студентів під час виконання даних завдань є також важливою та може призвести до більшої ефективності навчання. Як відомо, спільно отриманий досвід є більш творчим за своєю сутністю тому, що люди, які використовують технологію разом, досягають більш цікавих та вагомих результатів, ніж під час індивідуальної роботи. Таким чином, комп'ютерне ігрове середовище, яке передбачає взаємодію студентів між собою, є потенційно більш ефективним для конструювання студентами нового знання та вивчення ділової англійської мови.

Роль викладача під час створення комп'ютерного ігрового середовища полягає у тому, щоб визначити зміст навчання та контекст засвоєння цього змісту під час взаємодії із студентами, студентів між собою та із комп'ютерним ігровим навчальним середовищем. Звичайно, інтенсивність взаємодії із комп'ютерним ігровим навчальним середовищем може варіюватися залежно від цілей навчання на кожному окремому етапі.

Але, у будь-якому випадку, відповідно до останніх тенденцій розвитку суспільства слід орієнтуватись на те, що під час безпосередньої взаємодії викладача та студентів слід відпрацьовувати лише той навчальний матеріал, що не може бути засвоєний студентами під час взаємодії з комп'ютерним навчальним середовищем, зокрема середовищем, розробленим на основі комп'ютерної гри.

Наступний принцип побудови навчального середовища на основі комп'ютерної гри полягає у реалізації основних положень теорії конструктивізму та експеринціального навчання. Відповідно до теорії конструктивізму взаємодія студентів із комп'ютерним навчальним середовищем повинна призводити до активного



конструювання знань, цифрове навчальне середовище, побудоване на активному використанні можливостей нових технологій, має сприяти цьому процесу, студенти повинні мати можливість експериментувати у ньому та контролювати своє навчання. Таке навчання повинно бути експерінціальним за своєю сутністю, тобто у результаті навчання студенти мають отримувати знання через безпосередню взаємодію із середовищем та можливість аналізувати наслідки своїх рішень. Звичайно, таке середовище повинно сприяти конструюванню нового знання та поглиблювати розуміння вже відомих істин.

Наступним важливим принципом побудови навчального середовища на основі комп'ютерної гри є необхідність реалізації у цьому навчальному середовищі елементів, притаманних комп'ютерній грі, а саме елементів розваги, цікавості, фантазії, що призводить до активізації пізнавальних можливостей студентів, занурення у комп'ютерне ігрове навчальне середовище.

Останній принцип побудови навчального середовища на основі комп'ютерної гри полягає у забезпеченні легкої взаємодії студентів із навчальним комп'ютерним середовищем, що надасть їм можливість повністю зосередитись на виконанні завдань та просуванні у своєму навчанні. Таким чином, необхідно забезпечити чітке формулювання цілей навчання, інструкцій до завдань, швидкий зворотний зв'язок, не переобтяжувати це середовище внесенням складних візуальних та аудіо ефектів, надати студентам засіб легкого та ефективного контролю своєї взаємодії із середовищем.

**Висновки.** Таким чином, у статті визначено шість основних принципів, які повинні враховуватися під час розробки комп'ютерної гри для навчання ділової англійської мови, а саме: принцип забезпечення входження студентів у стан потоку, принцип забезпечення максимальної навчальної автономії студентів, принцип забезпечення достатнього когнітивного навантаження під час навчання, принцип побудови навчання відповідно до основних положень теорії конструктивізму та експерінціального навчання, принцип побудови навчального середовища комп'ютерної гри з використанням елементів розваги, цікавості, фантазії, що призводить до активізації пізнавальних можливостей студентів, принцип забезпечення легкої взаємодії студентів із навчальним комп'ютерним середовищем

**Перспективи подальшого наукового пошуку.** У наступних дослідженнях ми розглянемо питання розробки історії/сюжету комп'ютерної гри, особливостей навчання лексичного та граматичного матеріалу, організації взаємодії студентів із системою, між собою та з викладачем, організації контролю навчальної діяльності студентів.

### ЛІТЕРАТУРА

Admiral W., Huizenga J., Akkerman S., Dam G.T. The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in human behavior*. 2011. № 27 (3). P. 1185–1194.

1. All A., Plovie B., Castellar E., Looy J. Pre-test influences on the effectiveness of digital-game based learning: a case study of a fire safety game. *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 114. P. 24–37.
2. Chang C., Liang C., Chou P., Lin G. Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in human behavior*. 2017. № 71. P. 218–227.
3. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins, 1996. 480 p.
4. Kiili K., de Freitas S.D., Arnab S., Lainema T. The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*. 2012. № 15. P. 78–91.
5. Misuraca G. Envisioning digital Europe 2030: scenarios for ICT in future governance and policy modelling. European Foresight Platform. 2012. 63 p.
6. Razak A., Connolly T., Hainey T. The use of Game-Based Learning Within Curriculum for Excellence. *Games-Based Learning. The 5th European Conference*. The National and Kapodistrian University of Athens. Greece 20–21 October. UK: Academic Publishing Limited. 2011. P. 1.
7. Seidametova Z.S., Ablyalimova E.I., Medzhitova L.M., Seitvelieva S.N., Temnenko V.A. Cloud technologies and education. Simferopol: DIAIPI. 2012. 204 p.
8. Tarnopolsky O., Kozhushko S., Zhevaga V. Teaching / Learning Business English by doing business in English: emotional and self-assessment aspects. Part 1. *Business Issues*. 2006. № 1. P. 11–16.
9. Taylor T.L. Play between worlds. Exploring online game culture. England, London: The MIT Press. 2006. 206 p.

10. Van Looy J. Understanding computer game culture. Germany: Lambert Academic Publishing. 2010. 280 p.
11. Verhelst N., Van Avermaet P., Takala S., Figueras N., North B. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. 2009. 260 p.

## REFERENCES

- Admiral, W., Huizenga, J., Akkerman, S. and Dam, G.T. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in human behavior*, 27 (3), pp. 1185–1194 [in English].
- All, A., Plovie, B., Castellar, E. and Looy, J. (2017). Pre-test influences on the effectiveness of digital-game based learning: a case study of a fire safety game. *Computers in human behavior*, 114, pp. 24–37 [in English].
- Chang, C., Liang, C., Chou, P. and Lin, G. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in human behavior*, 71, pp. 218–227 [in English].
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins [in English].
- Kiili, K., de Freitas, S.D., Arnab, S. and Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, 15, pp. 78–91 [in English].
- Misuraca, G. (2012). *Envisioning digital Europe 2030: scenarios for ICT in future governance and policy modelling*. European Foresight Platform [in English].
- Razak, A., Connolly, T. and Hainey, T. (2011). The use of Game-Based Learning Within Curriculum for Excellence. *Games-Based Learning. The 5 European Conference*. The National and Kapodistrian University of Athens, Greece, 20–21 October. UK: Academic Publishing Limited, p. 1 [in English].
- Seidametova, Z.S., Ablyalimova. E.I., Medzhitova. L.M., Seitvelieva. S.N. and Temnenko. V.A. (2012). *Cloud technologies and education*. Simferopol: DIAIPI [in English].
- Tarnopolsky, O., Kozhushko, S. and Zhevaga, V. (2006). Teaching / Learning Business English by doing business in English: emotional and self-assessment aspects. Part 1. *Business Issues. Vol. 1*. pp. 11–16 [in English].
- Taylor, T.L. (2006). *Play between worlds. Exploring online game culture*. England, London: The MIT Press [in English].

- Van Looy, J. (2010). *Understanding computer game culture*. Germany: Lambert Academic Publishing [in English].
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N. and North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press [in English].

*Стаття надійшла до редакції: 01.03.2019*

**Огурцова Ольга Леонідівна**, канд. пед. наук, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського (03056, Київ, пр. Перемоги, 37); e-mail: ogurtsova.o@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0828-3303>.

**Огурцова Ольга Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедри англійського язика гуманітарного напрямлення № 3 Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського (03056, Київ, пр. Победи, 37); e-mail: ogurtsova.o@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0828-3303>.

**Olga Ogurtsova**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of English Language of Humanities Orientation 3, Kiev Polytechnic Institute named after Igor Sikorsky (03056, Kyiv, 37 Peremogy ave.); e-mail: ogurtsova.o@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0828-3303>.

## ENGLISH TEXTBOOK FOR MARITIME ENGINEERS: NEEDS AND REQUIRMENTS

*Rybalka I.S., PhD. in Philology,  
Temerbek A.O.,  
Tyschenko O.A. (Mariupol)*

The article under consideration present some review of the present days textbooks created by Ukrainian specialists for teaching English in Maritime higher educational establishments. The authors attempt to analyze the existing manuals keeping in mind the needs of the future maritime engineers and the requirements of the International Maritime Organization, teaching methods are also meant.

It is stressed in the article that the approach to teaching maritime engineers differ a lot from that of teaching other maritime specialists because besides general English communicative skills and maritime English they are supposed to be aware of technical terminology quite well.

We make a quick review of the problems the teacher faces when working with the engineer students. The enumeration of the topics are supposed to be tackled upon in English classes is done. We touch upon the absence of one National English Standard for engine room department personal and discuss the problems it arises. It is underlined the achievements of Ukrainian Maritime English specialists are significant: the number of the textbooks and other teaching means in the field are getting larger every year what is more important their quality is getting higher as well.

We have chosen these two series of textbooks for our review as they demonstrate complex approach to teaching the language and if accompanied with some extra tasks and listening and video activities they are the best one to use as basic for maritime engineers. Among the most authorized and widely used textbooks are the series of works by O. Bogomolov: there are 3 textbooks worked out for different levels. Some other series of textbooks we would like to mention are works of teachers who work in Kherson Maritime State Academy. Other series of textbooks under review are created by the group of the authors headed by V. Kudryavtseva. As it has been underlined in the preface to these textbooks, the purpose of the manuals is the development of professional communication skills of maritime engineers.

**Key words:** maritime engineer, professional maritime English, teaching, textbooks.

**Рибалка І.С., Темербек А.О., Тищенко О.А. Підручник англійської мови для суднових інженерів: потреби та вимоги.** Пропонується огляд підручників українських фахівців для викладання англійської мови в морських закладах вищої освіти. Автори аналізують посібники, враховуючи потреби суднових інженерів і вимоги Міжнародної морської організації. У статті аналізуються особливості навчання морських інженерів, що дає можливість зробити висновок про значні відмінності у викладанні англійської мови іншим морським фахівцям, оскільки крім загальної англомовної комунікативної компетенції і морської англійської, вони мають володіти технічною термінологією на досить високому рівні. Огляд проблем, з якими стикається викладач під час роботи зі студентами-інженерами, також представлений у статті. Відсутність національного англійського морського стандарту для персоналу машинного відділення є однією з головних труднощів. Однак, досягнення українських фахівців у викладанні морської англійської є значними: кількість підручників та інших засобів навчання в цій галузі з кожним роком збільшується, і, що більш важливо, їх якість також зростає. Були підібрані дві серії підручників, розроблених для навчання

майбутніх морських інженерів протягом чотирьох курсів. Обрані підручники демонструють комплексний підхід до навчання професійної іноземної мови і, якщо їх доповнити деякими завданнями, аудіо- та відео- записами, вони можуть слугувати в якості базових матеріалів. Серед найбільш авторитетних і широко використовуваних підручників – серія робіт О. Богомолова та серія, створена колективом авторів на чолі з В. Кудрявцевою. Ці підручники українських авторів мають високу цінність, оскільки спрямовані на вироблення комунікативних навичок і розширення лексичного запасу. Трилогія О. Богомолова містить оригінальні тексти, які ознайомлюють студентів із відповідними тематичними матеріалами, що має високу цінність у навчанні мови спеціальності.

**Ключові слова:** викладання, морський інженер, професійна англійська мова, підручники.

**Рыбалка И.С., Темербек А.О., Тищенко Е.А. Учебник английского языка для судовых инженеров: потребности и требования.** Предлагается обзор учебников украинских специалистов для преподавания английского языка в морских высших учебных заведениях. Авторы анализируют пособия, учитывая потребности судовых инженеров и требования Международной морской организации. В статье анализируются особенности обучения морских инженеров, что дает возможность сделать вывод о значительных различиях в преподавании английского языка другим морским специалистам, поскольку помимо общей англоязычной коммуникативной компетенции и морского английского, они должны владеть технической терминологией на достаточно высоком уровне. Обзор проблем, с которыми сталкивается преподаватель в ходе работы со студентами-инженерами, также представлен в статье. Отсутствие национального английского морского стандарта для персонала машинного отделения является одной из главных трудностей. Однако, достижения украинских специалистов в преподавании морского английского являются значительными: количество учебников и других средств обучения в этой области с каждым годом увеличивается, и, что более важно, их качество также растет. Были подобраны две серии учебников, разработанных для обучения будущих морских инженеров на протяжении четырех курсов. Эти учебники демонстрируют комплексный подход к обучению профессиональному иностранному языку и, если их дополнить некоторыми заданиями, аудио- и видео- записями, они могут быть использованы в качестве базовых материалов. Среди наиболее авторитетных и широко используемых учебников – серия работ О. Богомолова и серия, созданная коллективом авторов во главе с В. Кудрявцевой.

**Ключевые слова:** морской инженер, профессиональный английский язык, преподавание, учебники.

**Topicality of research.** Before dealing with for and against the English textbooks for teaching maritime engineers as it has been uttered as the theme of the present article we should underline that National Maritime English standards in detailed form do not exist in Ukraine. The National Standards of Maritime Education for Bachelor and Master Degrees both deck and engineering departments tackle upon the very general instructions and notes without going into any details about the English language needs. When stating **the degree of scientific research of the topic** we should underline the achievements of

Ukrainian Maritime English specialists are significant: the number of the textbooks and other teaching means in the field are large and what is more important their quality is rather high [5]. At the same time international maritime organizations stress the differences between the seafarers trained in English speaking countries and those who do the Maritime course in non-English speaking countries, as it might raise some serious problems when at voyage or at port. Keeping in mind the above mentioned problem we must choose textbooks for our students carefully to provide them with up-to-date useful knowledge. When speaking about the **purpose of the article**, here we make an attempt to analyze the problem a specialist can face when teaching English and also present a brief review of the most popular and widely used textbooks as it might be one of the ways to solve the problems.

**Presentation of the main material.** It's quite clear the international Maritime English standards influence the further development of national Maritime education standards all over the world and help to unify requirements of all institutions dealing with recruiting and certification of seafarers, when speaking on the training of the deck department personnel, officers as well ratings. And it's not a surprise as navigational and safety communications from ship to shore and vice versa, ship to ship and on board ships must be clear, simple and unambiguous in order to avoid any confusion or misunderstanding. The phrases acknowledged some standardizing procedures in 1973 the IMO Maritime Safety Committee. They state the particular importance of the standardization because of the increasing number of internationally trading vessels with crews speaking many different languages since problems of communication may cause misunderstandings leading to dangers to the vessel, the people on board and the environment. The process of standardization is still going on [6].

So the task of Maritime English teachers specializing in training deck department personnel are quite clear they should do their best to make future officers and rating personnel ready to perform professional maritime communication. We all know the deck department are responsible for wide range of specific communication when at sea or at port, that is why in the process of teaching they should directly follow the recommendation of IMO standard Marine Communication Phrase, as they are mostly devoted to the deck department vocabulary. The question arises when we discuss engine department personnel training: What topics are supposed to be taught? Should technical terms be

studied in the deep and profound way or marine terminology is to be paid more attention too? Will a future maritime engineer do without advanced English grammar? Should the teacher be the specialist in diesel engines himself to be able to control pronunciation and special engineering knowledge? However, everybody agrees the respective instruction should be based on practice in the maritime environment and be implemented through appropriate modern language teaching methods.

To answer all this questions we should consult the IMO Model Course 3.17, 7.04 or 7.02 for Officers in Charge of an Engineering Watch. We should state that the most relevant information about the Marine English is described in the Course 3.17. However, this course focuses attention on the Marine English for Auxiliary personal so the demands for engine room ratings are quite the same. The course also covers the specific language used to describe the parts of ships, organization on board ships, all essential safety-related matters and work-specific topics. It also reflects the situations in which auxiliary personnel need to communicate with each other or other crew members and shore side authorities. The final goal of this course is to improve fluency in spoken English in real life situations which, of course, can be both routine and non-routine. But the point is that the document says nothing about engineering terms or any other specific vocabulary. That is why while teaching English we should keep in mind that we must deal with two absolutely different fields of the English language – Marine English and Technical English language [6: 67]. That is why when choosing a textbook for teaching a specialist must remember about these fields: a good book should provide us with exercises on grammar constructed on professional vocabulary and vocabulary practice should consider the basic grammar needs.

It's clear that any course of professional foreign language should be built on a basic knowledge of the language. In their professional life Maritime Engineer will deal with technical problems mainly, so as it is stated in all the above mentioned courses they are supposed to be able to read different types of manuals and draws as well as to follow various instructions. It's also undoubtable they are supposed to know everything concerning lifesaving appliance as well the command and instruction to follow in case of emergency. Of course, a simplified version of Maritime English with reduced grammatical, lexical and



idiomatic varieties is a tolerable minimum, using standardized structures for the sake of its function aspects, i.e. diminishing misunderstanding in safety related verbal communications.

At the same time we should not forget about everyday communication on board as it is very important in the case of a very close environment. So the teachers as well as the students should not neglect everyday English as it could help them to adapt to the vessel's routine as well as to create a comfortable psychological atmosphere on board.

The choice of the phrases offered in IMO Standard Marine Communication Phrases are worked out for use in emergency and other situations developing under considerable pressure of time or psychological stress. That's why the language is applied which sparingly uses, or frequently omits, the function words the, a/an, is/are as done in seafaring practice. They propose to avoid synonyms, contracted forms, providing fully worded answers to "yes/no"-questions and basic alternative answers to sentence questions, one phrase for one event and so on. To sum up we should underline the very basic English grammar skills that will cover all the urgent needs on board as the official script is standardized and simplified and traditional. That is why it seems to be more important to practice speaking, listening and manual reading skills without dealing with the minute and detailed grammar references [6].

Another vital aspect of foreign language learning is speaking and listening – we should not forget about it. The teacher should create a life like situation to help his students in the professional life. Listening practice is very important because maritime engineer are supposed not only to speak and give orders but to react upon the speech of other people both on every day routine topics and professional one. So good tasks for listening practice are of urgent needs for the students. There are a lot of variants to listening to choose from but an English teacher faces a problem to find good texts for listening on engineering topic. That's why good textbooks should be provided with audio records and audio scripts.

It is also clear that the required level of English depend on the position occupied. As the Chief Engineer is directly responsible to the Master for the satisfactory operation of all machinery and equipment so he must be ready to respond to the Master in good clear English. Apart from assuming all responsibility his role is mainly that of consultant

and adviser, so his English is supposed to be rather fluent as he is to deal with various technical documents both aboard and ashore.

The Second Engineer is responsible for the practical upkeep of machinery and the manning of the engine room: he is an executive officer. On some ships the Second Engineer may keep engine room watch. The Third and Fourth Engineers are usually senior watch keepers or engineers in charge of a watch. Each of them may have particular areas of responsibility, such as generators or boilers. They will make up as additional watch keepers, day workers on maintenance work or possibly act as Refrigeration Engineer. While working they might face various problems in running machinery and different types of malfunction, that is why it's very important to be aware of terminology of the field. That's why all of them must have sufficient level of every day, maritime and professional English. They also must be able to do with different kinds of manuals. It's another important fact for the proper technical English vocabulary as the major amount of any kinds of vessel manuals are published in English, so the engine department personal has no choice but to be ready to read English instructions.

Everything above mentioned are stated in the Model Course 7.04 Officer in Charge of an Engineering Watch published by International Maritime Organization in 2014. Here we can read the following: "Maritime English based on a clearly defined entry standard in general English, deals with maritime terminology and the use of English sufficient to allow the use of engineering publications and the performance of engineering duties concerned with the ship's safety and operation" [6: 68]. They underline the course also includes the vocabulary needed to make use of and understanding manufacturers' technical manuals and specifications to converse with technical shore staff concerning ship and machinery repairs [6: 68].

At the beginning of the watch the current operational parameters and the condition of all machinery should be verified and also the log readings should correspond with those observed. The engineer officer in charge should note if there are any special orders or instructions relating to the operation of the main machinery or auxiliaries. He should determine what work is in progress and any hazards or limitations this presents. The levels of tanks containing fuel, water, slops, ballast, etc., should be noted and also the level of the various

bilges. The operating mode of equipment and available standby equipment should also be noted. So the watch officer should know how to fill in the engineer's log and other documents of these type. That is why it is important to teach them special abbreviation used in these kinds of papers. They also might make different kinds of specification and they should be aware of this type of business papers. Another type of documents they might work with are different reports. Therefore, business English on the above mentioned type are to be enlisted in their training curriculum. The marine engineer is still, however, required to understand the working principles, construction and operation of all the machinery items in a ship. The need for correct and safe operating procedures is as great as ever. There is considerably more legislation which must be understood and complied with, for example in relation to the discharging of oil, sewage and even black smoke from the funnel.

To sum up while teaching English for maritime engineers the specialist should deal with the courses taught by different specialists in many different fields. It's not just the case of just knowing vocabulary and grammar but having some basic knowledge in all the taught topics. Of course it's the matter of teaching experience, but some good teacher's books can help a lot to provide with this general information otherwise the teacher in classroom would be treated as a translator or a person to ask some grammar question.

This kind of supplements for teachers can help a lot as even the Training program for Ship Power Plant Operation worked out by National University "Odessa Maritime Academy" published in 2017 states that the English language competency belongs to the general one and future marine engineers should be able to use the language in written and oral form while performing their professional duties. There is also stated that the engineers are supposed to be able to read English technical papers and to occupy the position of a ship engineer.

As the conclusion the books are supposed to contain enough information, exercises and training activities for every aspect of the English language such as listening, speaking, writing and reading. This kind of books should provide support for English Language teachers using English for Mariners in the form of glossaries and background maritime information, which can be found either as "General Notes" at the beginning of units, or in grey boxes throughout the book or in some extra book for a teacher. Furthermore, answers to the exercises as well as transcripts of the sound recordings used in the listening exercises can

provide the teacher the opportunity to get some more information and to make him/her feel more confident and to save the time.

Now we will try to make a brief review of the latest English textbooks for maritime engineers created by Ukrainian specialists. These books are not very numerous as there are about 10 higher educational establishments offering the maritime engineering course. Among the most authorized and widely used textbooks are the series of works by O. Bogomolov. There are 3 textbooks worked out for different levels. You will not find any grammar references there and the amount of grammar exercises is very small. The books are meant to practice maritime and technical vocabulary. The author uses original texts from manuals and instructions providing them with exercises to broaden the students' vocabulary. The books are easy to use in class, for home and individual work. The author provides all the text with broad vocabulary. But there are not enough exercises to develop speaking skills. There are no audio recording supplements to the textbooks. It seems there are not sufficient exercises to practice the new vocabulary. In spite of all the mentioned drawbacks of these textbooks they are used in Odessa and Mariupol Maritime educational institutions because it present much modern technical maritime terminology and if added by extra tasks developed by the teacher can help with good results in training [1; 2; 3].

Another series of textbooks we would like to mention are works of teachers working in Kherson Maritime State Academy. The textbooks are created by the group of authors headed by V. Kudryavtseva. As it is underlined in the preface the purpose of the manuals is the development of professional communication skills of maritime engineers. Here one can find a wide range of speaking developing tasks as well as exercises for enlarging technical and maritime professional vocabulary. But still there are no listening activities and books for teachers. The books are used in training future engineers and electricians in Kherson in combinations with extra tasks worked by teachers themselves [4; 7; 8].

We have chosen these two series of textbooks for our review as they demonstrate complex approach to teaching the language and if accompanied with some extra tasks and listening and video activities they are the best one to use as basic for maritime engineers.

**Conclusion.** It is good the number of the textbooks and other teaching means in the field are getting larger every year what is more

important their quality is getting higher as well. In spite of all the existing textbooks, instructions and recommendations, we still need modern and up-to-date text books that will meet all the demands and help teachers in their work as well and provide useful and interesting information to the students. To draw the line we should define the **perspective of the further research**. So we should stress again there is no unambiguous answers to all the above mentioned questions and there is not still a perfect textbook that can solve all the problems of teaching English for maritime engineers, but the attempts to create such an ideal manual to meet every demand is being done. We should practice the experience of the above mentioned authors and our own methodological works out to create some other books to meet all the current demands of teaching Maritime English using works of our English colleagues.

## LITERATURE

1. Богомолов О.С. Английский язык для машинной команды транспортных судов. Одесса, 2003. 208 с.
2. Богомолов О.С. Английский язык для судовых инженеров: учеб. пособие. Одесса, 2008. 278 с.
3. Богомолов О.С. Вводный курс морского английского языка для изучающих технику и инженерное дело. Одесса: ЦПАП, 1998. 130 с.
4. Full Ahead. Student's Book / В.Ф. Кудрявцева та ін. Херсон, 2015. 240 с.
5. Ivasyuk N.A. Quality Standards in Maritime English Education in Ukraine. *World Maritime Excellence (Світове Морське Вдосконалення)* / за ред. Д. Жукова. Одеса: Бахва, 2007. С. 402–407.
6. Officer in Charge of an Engineering Watch (Course 7.04). London: IMO, 2014. 289 p.
7. Ship's Heart. Student's Book / В.Ф. Кудрявцева та ін. Херсон: Борисфен, 2015. 256 с.
8. Welcome Aboard: Student's Book / В.Ф. Кудрявцева та ін. Херсон: ТОВ «БКФ «СТАР» ЛТД», 2014. 238 с.

## REFERENCES

- Bogomolov, O.S. (1998). *Vvodnyj kurs morskogo anglijskogo jazyka dlja izuchajushhih tehniku i inzhenernoe delo [Introductory course in marine English for students of engineering]*. Odessa: CPAP [in Russian].

- Bogomolov, O.S. (2003). *Anglijskij jazyk dlja mashinnoj komandy transportnyh sudov [English for machine personal in transport vessels]*. Odessa [in Russian].
- Bogomolov, O.S. (2008). *Anglijskij jazyk dlya sudovyih inzhenerov [English for ship engineers]*. Odessa [in Russian].
- Ivasyuk, N.A. (2007). Quality Standards in Maritime English Education in Ukraine. *World Maritime Excellence*. Zhukov, D. (Ed.). Odesa: Bahva, pp. 402–407 [in English].
- Kudryavceva, V.F. et al. (2014). *Welcome Aboard: Student's Book*. Kherson: TOV “VKF “STAR” LTD” [in Ukrainian].
- Kudryavceva, V.F. et al. (2015). *Full Ahead. Student's Book*. Kherson [in Ukrainian].
- Kudryavceva, V.F. et al. (2015). *Ship's Heart. Student's Book*. Kherson: Borysfen [in Ukrainian].
- Officer in Charge of an Engineering Watch (Course 7.04)*. (2014). London: IMO [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.03.2019

**Рибалка Ірина Сергіївна**, канд. філол. наук, доцент кафедри експлуатації суднових енергетичних установок Азовського морського інституту Одеського національного університету «Одеська морська академія» (87517, Маріуполь, вул. Чорноморська, 19); e-mail: iryna190781@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6648-7219>.

**Рыбалка Ирина Сергеевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры эксплуатации судовых энергетических установок Азовского морского института Одесского национального университета «Одесская морская академия» (87517, Мариуполь, ул. Черноморская, 19); e-mail: iryna190781@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6648-7219>.

**Iryna Rybalka**, PhD in Philology, Associate Professor, Operation of Ship Power Plants Department, Azov Maritime Institute of the Odessa National University “Odessa Maritime Academy” (87517, Mariupol, 19 Chornomorska str.); e-mail: iryna190781@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6648-7219>.

**Темербек Аліса Олегівна**, старший викладач кафедри навігації та судноплавства Азовського морського інституту Одеського національного університету «Одеська морська академія» (87517,

Мариуполь, вул. Чорноморська, 19); e-mail: [alice.temerbek@gmail.com](mailto:alice.temerbek@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1230-1567>.

**Темербек Алиса Олеговна**, старший преподаватель кафедры навигации и судоходства Азовского морского института Одесского национального университета «Одесская морская академия» (87517, Мариуполь, ул. Черноморская, 19); e-mail: [alice.temerbek@gmail.com](mailto:alice.temerbek@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1230-1567>.

**Alisa Temerbek**, Assistant Professor, Department of Navigation and Handling Ship, Azov Maritime Institute of the Odessa National University “Odessa Maritime Academy” (87517, Mariupol, 19 Chornomorska str.); e-mail: [alice.temerbek@gmail.com](mailto:alice.temerbek@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1230-1567>.

**Тищенко Олена Анатоліївна**, старший викладач кафедри навігації та судноплавства Азовського морського інституту Одеського національного університету «Одеська морська академія» (87517, Мариуполь, вул. Чорноморська, 19); e-mail: [helen020882@gmail.com](mailto:helen020882@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1716-332X>.

**Тищенко Елена Анатольевна**, старший преподаватель кафедры навигации и судоходства Азовского морского института Одесского национального университета «Одесская морская академия» (87517, Мариуполь, ул. Черноморская, 19); e-mail: [helen020882@gmail.com](mailto:helen020882@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1716-332X>.

**Olena Tishchenko**, Assistant Professor, Department of Navigation and Handling Ship, Azov Maritime Institute of the Odessa National University “Odessa Maritime Academy” (87517, Mariupol, 19 Chornomorska str.); e-mail: [helen020882@gmail.com](mailto:helen020882@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1716-332X>.

## ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ДИЛОГІЇ В. ДАЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

*Салахатдінова Е.Ш., канд. філол. наук,  
Юган Н.Л., докт. філол. наук (Київ)*

У статті описано основні напрями лінгвокраїнознавчої роботи в процесі навчання слухачів російської мови як іноземної (на початковому етапі) на основі лінгвокультурологічної діалогії В. Даля. «Толковый словарь живого великорусского языка» та «Пословицы русского народа» В. Даля є найважливішими науковими лексикографічними і фольклорними працями, засобом збагачення лексичного запасу іноземних слухачів, а також їх духовно-морального виховання й розвитку особистісного творчого потенціалу. На нашу думку, звернення до цих праць може бути плідним в іноземній аудиторії навіть на початковому етапі (на підготовчому відділенні університету).

Використання прислів'їв та приказок сприяє розвитку мовного чуття слухачів підготовчих відділень, допомагає виробити серйозне та відповідальне ставлення до слів не тільки як до засобу спілкування, а й як до складного механізму впливу на слухача, на його душевний стан. Мовна особистість поряд з оволодінням лексичним мінімумом, розвитком навичок і вмій використовувати лексичний матеріал відповідно до граматичної й синтаксичної структури мови опановує концепти культури іносоціума. Систематична робота з пареміями розширює лексичний запас іноземців, поживлялоє їхнє мовлення.

Використання лінгвокультурологічної діалогії В. Даля (фольклорних скоромовок у вступному фонетичному курсі російської мови, паремій для вивчення лексики та граматики, розвитку розмовних навичок на заняттях російської мови як іноземної, матеріалів Словника для тлумачення значень безеквівалентної лексики адаптованих текстів російської класики на заняттях із літератури) сприяє кращому засвоєнню студентами-іноземцями граматичних особливостей мови, розумінню концептів національної культури, а також посилює інтерес до навчання.

**Ключові слова:** безеквівалентна лексика, лінгвокраїнознавство, паремії, російська мова як іноземна, тлумачний словник.

**Салахатдінова Е.Ш., Юган Н.Л. Использование лингвокультурологической диалогии В. Даля в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку на начальном этапе.** В статье описываются основные направления лингвострановедческой работы в процессе обучения слушателей русскому языку как иностранному (на начальном этапе) на основе лингвокультурологической диалогии В. Даля. «Толковый словарь живого великорусского языка» и «Пословицы русского народа» В. Даля являются важнейшими научными лексикографическим и фольклорным трудами, средством обогащения лексического запаса иностранных слушателей, а также их духовно-нравственного воспитания и развития личностного творческого потенциала.

Использование пословиц и поговорок способствует развитию языкового чутья слушателей подготовительных отделений, помогает выработать серьёзное и ответственное отношение к словам не только как к средству общения, но и как к сложному механизму воздействия на слушателя, на его душевное состояние. Языковая личность наряду с овладением лексическим минимумом, развитием навыков и умений использовать лексический материал в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка овладевает концептами культуры иносоциума.



Систематическая работа с паремиями расширяет лексический запас иностранцев, оживляет их речь.

Использование лингвокультурологической диалогии В. Даля (фольклорных скороговорок во вступительном фонетическом курсе русского языка, паремий для изучения лексики и грамматики, развития разговорных навыков на занятиях по русскому языку как иностранному, материалов Словаря для толкования значений безэквивалентной лексики адаптированных текстов русской классики на занятиях по литературе) способствует лучшему усвоению студентами-иностранцами грамматических особенностей языка, пониманию концептов национальной культуры, а также усиливает интерес к учёбе.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, лингвострановедение, паремии, русский язык как иностранный, толковый словарь.

**Elmira Salahatdinova, Nataliia Yuhan. Usage of the V. Dahl's linguocultural diversity in the process of teaching Russian language to foreign students at the initial stage.** The article describes the main directions of linguistic work in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis of V. Dahl's linguistic and cultural dichology. At the present time, "The Explanatory Dictionary of the Great Living Russian Language" and "Proverbs of the Russian People" remain the most important scientific lexicographic and folklore by the means of enriching the lexical reserve of foreign students, as well as enriching their spiritual and moral education and the development of personal creative potential.

In Russian as a foreign language classes at level A 1, as exercises in phonetics and for pronunciation, we offer tongue twisters from the collection of V. Dahl's proverbs, and folklore texts are given without semantization.

Paremiological material is used during the study of grammatical topics (as illustrative material) and for the development of students' speech. The use of proverbs and sayings during the Russian language classes contributes to the development of students' language intuition, helps to develop a serious and responsible attitude to the word, not only as a means of communication but also as a complex mechanism of influence on the listener, on his mental state. The linguistic personality, along with mastering the lexical minimum, the development of skills and abilities to use lexical material following the grammatical and syntactic structures of the language, masters the concepts of the culture of another society. Systematic work with paremias expands the lexical reserve of foreigners, revives their speech.

Appeal to the Explanatory Dictionary by V. Dahl is associated with the work on nonequivalent vocabulary in the course of literature. The teacher's choice of vocabulary volume, illustrative material, and principles of adaptation of the Dahl's vocabulary "nest" for use in classes with foreigners in each case depends on the level of the group, the plan of the lesson and the time allotted by the teacher to work with lexical material and lexicographic works.

**Key words:** explanatory dictionary, linguistics, non-equivalent vocabulary, paremias, Russian as a foreign language.

### **Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Специфіка навчання іноземців російської мови на підготовчих відділеннях ЗВО України полягає в тому, що слухачі занурені в російське мовне середовище в навчальному закладі (на заняттях із російської мови як іноземної (РМІ)) та в російсько-українське культурне та мовне середовище в соціумі. Крім того, з 2018 р. у навчальний план підготовчих відділень країни введений обов'язковий курс української мови як іноземної, що створює

передумову виникнення явища полілінгвізму. На стиках культури, що вивчається (російської), з культурою країни перебування (українською) та національною культурою слухачів підготовчого відділення відбувається формування так званої четвертої культури особистості. У зв'язку з цим у курсі РМІ актуалізується проблема формування у слухачів міжкультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції.

Під терміном «лінгвокраїнознавство» в методиці викладання РМІ розуміється «робота викладача з ознайомлення іноземних школярів, студентів, стажистів із сучасною дійсністю, культурою за посередництвом російської мови й у процесі її вивчення» (переклад наш – Е. С., Н. Ю.) [4: 5]. При цьому формуються навички, які зводяться «до здатності сприймати країнознавчу інформацію на рівні фону слів і фонових знань у рецептивних видах та оперувати нею в репродуктивно-продуктивних видах мовленнєвої діяльності» (переклад наш – Е. С., Н. Ю.) [4: 155]. У явищах культури, які сприймаються іноземцями, виокремлюються інтернаціональні та національні елементи. В області перетину двох культур викладач РМІ може практикувати суто лінгвістичний підхід, а в області розбіжностей – використовувати лінгвокраїнознавчу методику [5: 100].

Великим потенціалом для вивчення російської культури (народних традицій, повір'їв, побутових реалій) і російської мови (слів, творів малих жанрів фольклору, фразеологізмів) в іноземній аудиторії мають славновісні культурні пам'ятники В. Даля – «Толковый словарь живого великорусского языка» та «Пословицы русского народа» [8; 9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій за темою дослідження.** В методиці викладання РМІ описи досвіду звернень методистів до Словника та збірки прислів'їв В. Даля поодинокі, а наукові статті про використання далівської діалогії в практиці роботи на підготовчому відділенні ЗВО відсутні. У роботах Т. Міщенко, Н. Ряннель і Н. Прасолової ставиться питання про роль далівського Словника та збірки прислів'їв у методиці викладання РМІ у процесі навчання студентів-філологів [10; 11; 13]. У статті О. Сапожникової розглядається система видів робіт зі Словником, які сприяють формуванню лінгвістичного мислення, самостійності, лексикографічної компетентності студентів-іноземців [14]. А. Яценко описує основні напрями

лінгвокраїнознавчої роботи в процесі навчання студентів РМІ, а також розглядає відображення лінгвокраїнознавчого аспекту в лексичному матеріалі навчальних посібників для домашнього читання для іноземних студентів [15].

У даній статті описано досвід використання лексикографічної та фольклорної праць В. Даля в практиці викладання РМІ на початковому етапі навчання (на підготовчому відділенні університету), що і визначає наукову новизну роботи.

**Мета** статті – описати основні напрями лінгвокраїнознавчої роботи під час навчання слухачів РМІ на початковому етапі на основі лінгвокультурологічної діалогії В. Даля.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У підручниках із РМІ, які використовуються на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка, російські фразеологізми, прислів'я та приказки відсутні (в тексти включено 3 крилаті вислови: «Скажи, хто твій друг, и я скажу, хто ты» (Евріпід), «Человек человеку – волк» (Плавт), «Если гора не идёт к Магомету, то Магомет идёт к горе» («Коран»)) [2; 3: 59–60, 116]). Імовірно, автор цих підручників В. Беспаленко дотримувалася поширеної в методиці викладання РМІ точки зору, за якою на початковому етапі навчання необхідно використовувати навчальні тексти, що відображають місце перетину двох культур; питома вага лінгвокраїнознавства на різних етапах змінюється: вона підвищується разом зі ступенем володіння мовою [5: 67, 101].

У підручнику В. Беспаленко в додатку вміщено скоромовки, які взято не з далівської збірки прислів'їв, а зі збірок дитячого фольклору [2: 139–142; 3: 318–320]. На заняттях РМІ на рівні А1 у якості вправ з фонетики, для постановки вимови ми пропонуємо фольклорний матеріал із діалогії В. Даля. Скоромовки подаються без семантизації: «Около ямы три хвоя вялы; на хвой стану, хвой достану» (х), «По ремешку, по бревешку боком проведу кобылку» (б, ш), «Шит колтак, вязан колтак, да не по-колтаковски» (к, л, п), «Съел молодец тридцать три пирога с пирогом, да всё с творогом» та ін. [8: II: 633–635].

При використанні пареміологічного матеріалу як ілюстративного для вивчення граматичних тем на рівнях А1 – А2 викладач у поодиноких випадках пояснює значення фольклорного

зразка, але частіше за все він тільки звертає увагу слухачів на граматичні та стилістичні особливості сталої фрази.

Значний потенціал мають далівські паремії при вивченні морфології. У прислів'ях, приказках, загадках і надфразових єдностях слухачі знаходять іменники як у формі однини, так і множини, приклади іменників усіх трьох родів. Плідно може бути використаний матеріал зі збірки В. Даля при розгляді граматичних тем «Іменники власні та загальні» («*Язык до Киева доведёт*», «*Не всякому, как Якову*», «*Глупому счастье, а умному Бог даст*» [8: I: 32, 59, 518]), «Іменники – назви істот та неістот» («*Повторенье – мать ученья*», «*За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*», «*Цыплят по осени считают*» [8: II: 75, 541]), «Іменники зі значенням конкретності або абстрактності» («*Дело не медведь, в лес не уйдёт*», «*Чужой бедой сыт не будешь*», «*Что написано пером, не вырубишь топором*» [8: I: 124, 315, 451]); «Іменники зі значенням речовинності» («*Хлеб да вода – крестьянская еда*», «*Пить вино вместе, а хлеб-соль пополам*», «*Рыба – вода, ягода – трава, а хлеб всему голова*» [8: II: 391–410]). Для закріплення та повторення теми «Розряди займенників» можна використовувати такі прислів'я та приказки, як «*Кто старое помянет, тому глаз вон*», «*Не нам кроить, не нам и шить*», «*У нашего свата ни друга, ни брата*» [8: I: 124, 211, 343].

Паремії доцільно використовувати також під час вивчення теми «Прикметник» (відміна, ступені порівняння, коротка форма) – «*Хорошего понемножку*», «*Злой плачет от зависти, добрый от радости*», «*Богаты не будем, а сыты будем*» [8: I: 31, 129; II: 5]. Прислів'я та приказки – благодатний матеріал для знайомства іноземців із темою «Числівник»: «*Двое дерутся, третий не мешайся!*», «*На неделе семь дней*», «*У семерых братьев по одной сестрице, много ли всех? (Одна)*», «*Грош да три деньги отложь*» [8: II: 43–45].

При повторенні теми «Дієслово» ми пропонуємо такий матеріал: «*Что ни делается, всё к лучшему*», «*Не дразни собаку, так и не укусит*», «*Что наслаиваешь, то и проживаешь*» [8: I: 6, 28, 128]. Звертаючись до паремій з «Пословиц русского народа» В. Даля, ми закріплюємо та повторюємо теми «Дієприкметник» та «Дієприслівник». Наприклад, «*Не узнав горя, не узнаешь и радости*», «*Обнявшись, веку не просидеть*», «*Просватанная, что проданная*» та ін. [8: I: 28, 302, 328].

Безумовно, використання далівської лінгвокультурологічної діалогії плідне й на заняттях з розвитку мовлення. При опануванні обов'язкових розмовних тем у першому та в другому семестрах доцільно вводити паремії, які допоможуть охарактеризувати ситуацію та людину в ній, дію або характер мовця чи слухача. За темами «Мій новий друг» і «Мій старий друг» ми використовуємо паремії «*Не давай денег, не теряй дружбы*», «*Говорит правду – потеряет дружбу*», «*Друга за деньги не купишь*», «*Не держи сто рублей, держи сто друзей*» [8: I: 350–351, 357]; за темою «Моя родина» – «*Муж – голова, жена – душа*», «*Вся семья вместе, так и душа на месте*», «*Детки – радость, детки и горе*», «*У кого детки, у того и ягодки*» [8: I: 463, 482, 491]; «Навчання» – «*Кто хочет много знать, тому надо мало спать*», «*Не хочу учиться, хочу жениться*», «*Повторение – мать ученья*», «*Век живи – век учись*», «*Ученье – свет, а неученье – тьма*» [8: II: 540-552]; «Батьківщина» – «*Свой быт милее*», «*Ищи добра на стороне, а дом любви по старине*», «*И за рекой люди живут*», «*Где кто родится, там и пригодится*» [8: I: 400–404]; «Мова та спілкування» – «*Петь хорошо вместе, а говорит порознь*», «*Лучше не договорить, чем переговорить*», «*Кто много говорит, тот мало делает*», «*Говорит, как река льётся*» [8: I: 518–528] та ін.

Слухачам курсу РМІ на підготовчому факультеті пропонується перекласти паремію на рідну мову, зрозуміти її значення, підібрати аналог у своїй культурі, подумати, в якій ситуації доречно вжити кожну одиницю висловлювання. Підготувати слухачів до письмового іспиту (твору) – навчити підбирати прислів'я або приказки за заданою темою та обирати спосіб уведення їх у текст – допомагають міні-твори підлітків про особливості вживання прислів'їв та приказок в їхніх ролинах. Студентам пропонується читати й аналізувати тексти за цією темою з інтернет-форуму. Наприклад, «*однажды я и моя подруга гуляли на даче. Было холодно. Мы надели кофты и пошли гулять к берегу озера. После дождя на берегу было мокро и скользко. Но это нам не помешало гулять. Мы играли, бегали по берегу. Но тут я начала падать в воду. Виталина, несмотря на холод, прыгнула в воду и подхватила меня! Ноги у неё промокли. Хорошо, что мы взяли запасные носки и ботинки. Мы переобулись и пошли домой (на дачу). По дороге я вспомнила пословицу «друг познаётся в беде» и поняла, что она –*

*мой настоящий друг! Несмотря на то, что Виталина могла заболеть, она прыгнула за мной в воду»; «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь». Слово – это могущество, данное человеку. Словом можно обидеть или помочь. Не надо говорить лишнего, перед тем, как сказать, подумай, а потом уж говори. Эту пословицу чаще используют тогда, когда кто-то оскорбил человека за то, чего он не делал, и обидчик понимает свою вину. Я редко говорю вслух эту пословицу, чаще всего она мелькает у меня в голове тогда, когда я хочу сказать что-то лишнее» [12].* При підготовці творів для письмового екзамену викладач пропонує кожному студенту подумати, які абзаци, думки, фрази зі створеного тексту відображають його почуття та переживання та можуть знайти емоційний відгук у душі читача, вказує тематичну рубрику зі збірки прислів'їв В. Даля, яка відповідає думкам та емоціям автора, допомагає підібрати конкретне прислів'я та ввести його у твір. Подібна робота має індивідуальний характер.

Безумовно, використання прислів'їв та приказок сприяє розвитку мовного чуття слухачів підготовчих відділень, допомагає виробити серйозне та відповідальне ставлення до слів не тільки як до засобу спілкування, а й як до складного механізму впливу на слухача, на його душевний стан. Мовна особистість поряд з оволодінням лексичним мінімумом, розвитком навичок і вмінь використовувати лексичний матеріал відповідно до граматичної й синтаксичної структури мови опановує концепти культури іносоціуму. Систематична робота з пареміями розширює лексичний запас іноземців, поживляє їхнє мовлення.

Звернення до Глумачного словника В. Даля доцільно в першу чергу, коли ми опановуємо на заняттях РМІ такий напрям лінгвокраїнознавчої роботи, як робота з безеквівалентної лексики. Під «безеквівалентною лексикою» ми розуміємо таку лексику, «план змісту якої неможливо зіставити з будь-яким іншомовним лексичним поняттям (у такому разі безеквівалентні слова не перекладаються, їх доводиться передавати описовими виразами або за допомогою пояснень)» (приклад наш – Е. С., Н. Ю.) [4: 17]. Е. Верещагін і В. Костомаров виділяють 7 груп безеквівалентної лексики. Перша група містить так звані «советізми» («*Верховный Совет*», «*депутат*», «*детский дом*», «*детский сад*», «*очередной отпуск*» та т.п.). Друга група відображає лексику нового побуту («*парк культуры и отдыха*»,

«зачётка», «домоуправление» та ін.). Третя група називає предмети, явища традиційного побуту, які мають тривалий історичний генезис, та слова, що не застаріли до теперішнього часу: «щи», «каша», «бориц», «хоровод», «изба» та т. ін. Четверта група являє собою історизми, слова та поняття, що позначають предмети й явища попередніх історичних періодів: «помещик», «воевода», «кафтан», «уезд» та ін. П'ята група – це лексика фразеологічних одиниць: «бить в набат», «казанская сирота», «всем миром», «сказка про белого бычка» та ін. Шоста група – слова з фольклору, пов'язані з емоційною оцінкою, які подібні до історизмів: «добрый молодец», «русалка», «кисельные берега» та ін. Сьома група – слова, які запозичені з мов народів колишнього СРСР: «базар», «халат», «вареники», «парубок», «гетман» та т. п. [5: 55–66]. Кращому засвоєнню значень безеквівалентної лексики 3–6 груп на практичних заняттях буде сприяти Тлумачний словник В. Даля. У Словнику зібрана та систематизована лексика, що відображає самобутню матеріальну (одяг, житло, транспорт, їжа, господарство, споруди, ремесла та ін.) і духовну культуру російського народу (обряди, вірування, повір'я, свята й т.п.).

Для роботи з іноземними слухачами краще взяти адаптований та ілюстрований словник В. Даля [6; 7]. У даному виданні використовується сучасна орфографія й пунктуація, словникові статті скорочено та проілюстровано, що дає можливість ефективно задіяти цей словниковий ресурс на заняттях РМІ.

Якщо в базових підручниках з РМІ на рівнях А1 – В1 [2; 3] безеквівалентна лексика одинична («бориц», «детский сад»), то в курсі «Української та зарубіжної літератури» вона присутня в адаптованих текстах класичних художніх творів. Так, у підручнику «Література» для слухачів підготовчого відділення КНУ імені Тараса Шевченка зустрічаються позначення цивільних і військових чинів Русі з давніх-давен до початку ХХ ст. («есаул», «корнет», «ротмистр», «станционный смотритель» [1: 26, 141, 158]); професій і соціальних станів («калики перехожие», «бурлак», «ямищик», «панночка», «разночинец», «воевода» [1: 15, 24, 175, 198, 219, 241]); назви релігійно-народних свят та їхніх атрибутів («крещенский вечерок», «крещенские гадания», «крещение», «песни подблюдные», «заклинания», «рождество», «колядовать, колядка» [1: 103, 104, 164, 172, 173]); імена слов'янських демонологічних персонажів («чёрт», «ведьма»,

«колдун» [1: 172–173, 193]); назви осель («изба», «светлица» [1: 19–20, 104]); предметів війни та побуту («гусли», «булава» [1: 16, 22]); одягу («шинель», «вицмундир», «шушун» [1: 179, 241]); назв продуктів і кулінарних страв («вареник», «паляниця» [1: 173–174]) та ін.

Така лексика на заняттях із літератури вимагає адекватного тлумачення – перевести англійською мовою безеквівалентну лексику найчастіше неможливо. У підручнику «Література» відсутні завдання, які спрямовано на роботу з подібною лексикою (немає перекладів таких слів зовсім або переклад не дає чіткого уявлення про певну національну реалію). У цих випадках доцільно звернутися до далівського тлумачного словника.

На заняттях із літератури можна використовувати перше 4-томне видання, в якому пропонується повний текст знаменитого словника В. Даля відповідно до сучасної графіки й орфографії. Тут ми знаходимо всі безеквівалентні слова, які використовуються в підручнику «Література» [9: I: 242, 248, 287, 356, 390–391, 557, 672, 862, 970, II: 14–15, 125, 221, 236, 270, 314, III: 15, 21, 268, IV: 62, 167–168, 179, 247, 403, 985–986, 1044, 1074, 1112]. Більшу частину цієї лексики ми знаходимо й в ілюстрованому далівському словнику, перевагою якого є безліч кольорових ілюстрацій, що вибудовують чудовий візуальний ряд [6: 28–29, 32–33, 39, 45, 52, 62–63, 69, 82, 98, 101, 106, 114, 206, 220–221, 263, 271–272, 333–334, 347, 343]. Слухачам-іноземцям надається можливість не тільки прочитати далівське тлумачення давно забутого слова, дізнатися невідомі йому раніше значення слів, але й побачити на полотнах знаменитих російських художників їх зорові образи. Наприклад, слово «гадание» супроводжують картини Ю. Сергєєва «Ворожіння на картах», «Ворожіння на свічках», «У ворожки», В. Горелова «Ворожіння» [6: 21, 32, 41, 121], слово «ротмістр» – І. Прянишникова «Гвардійський ротмістр» [6: 272], слово «шушун» – І. Білібін «Заміжня карелка в шушуні» [6: 343] та ін.

На заняттях із літератури на початковому етапі освоєння російської мови можна звернутися до ілюстрованого Словника для дітей та школярів. Він виданий у скороченому, адаптованому вигляді, особливу увагу в ньому приділено словам, що характеризують звичаї, побут та вірування російського народу. З безлічі прикладів, які ілюструють використання того чи іншого слова в живому мовленні, в словнику залишені найбільш яскраві прислів'я та приказки. Ми можемо знайти в цьому виданні такі



необхідні студентам на заняттях із літератури слова, як «калика», «бурлак», «пан», «воевода», «гадание», «заклинать», «коляда», «колдун», «изба», «светлица», «гусли», «булава», «шинель», «шушун», «вареники» [7: 24–25, 28, 36, 42, 50, 75, 84, 97, 103–104, 156, 186–187, 248, 252].

Вибір викладачем обсягу словникової статті, ілюстративного матеріалу, принципів адаптації далівського словникового «гнізда» для використання на заняттях з іноземцями в кожному випадку залежить від рівня групи, плану заняття та часу, який відведено викладачем на роботу з лексичним матеріалом та лексикографічними роботами.

**Висновки.** «Голковый словарь живого великорусского языка» та «Пословицы русского народа» В. Даля залишаються найважливішими науковими лексикографічними та фольклорними працями, засобом збагачення лексичного запасу іноземних студентів, а також їх духовно-морального виховання й розвитку особистісного творчого потенціалу. На нашу думку, звернення до цих праць може бути плідним в іноземній аудиторії навіть на початковому етапі (на підготовчому відділенні університету).

Використання лінгвокультурологічної діалогії В. Даля (фольклорних скоромовок у вступному фонетичному курсі російської мови, паремій для вивчення лексики та граматики, розвитку розмовних навичок на заняттях РМІ, матеріалів Словника для тлумачення значень безеквівалентної лексики адаптованих текстів російської класики на заняттях із літератури) сприяє кращому засвоєнню студентами-іноземцями граматичних особливостей мови, розумінню концептів національної культури, а також посилює інтерес до навчання.

**Перспективою досліджень** у даному напрямі є розробка наукових засад системи завдань і вправ лінгвокраїнознавчої спрямованості для іноземних слухачів підготовчих відділень, які вивчають російську мову на початковому етапі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова В.М., Бондарь Л.А. Литература: учебн. пособ. для студ.-иностран. К.: Изд.-полигр. центр «Киевск. ун-т», 2011. 245 с.
2. Беспаленко В.В. Русский язык как иностранный. Часть I. Вводно-грамматический курс: учебное пособие. К.: ИПЦ «Киевский университет», 2015. 142 с.

3. Беспаленко В.В. Русский язык как иностранный: в 2 ч. Часть II. Лексико-грамматический курс: учебное пособие. К.: ИПЦ «Киевский университет», 2010. 334 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980. 320 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд. Моск.ун-та, 1973. 235 с.
6. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современное написание / изд. подг. Ю. Медведев. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 349 с.
7. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь для детей и школьников / сост. В.И. Логинов. М.: Вече, 2008. 272 с.
8. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. М.: Худож. лит., 1989.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: в 4 т. М.: Астрель: АСТ, 2003. Т. I. – 1158 с.; Т. II. – 1280 с.; Т. III. – 921 с.; Т. IV. – 1144 с.
10. Мищенко Т.Н., Ряннель Т.Я. О роли фразеологических и афористических единиц русского языка в развитии иностранных студентов. *Владимир Даль как исследователь и творческая личность. Двенадцатые Международные Далевские чтения*: докл. и сообщ. Луганск: Изд-во ВНУ им. В. Даля, 2008. С. 127–132.
11. Мищенко Т.Н., Ряннель Т.Я. Роль национально-культурного компонента семантики пословиц и поговорок при обучении русскому языку иностранных студентов. *Научное и творческое наследие В.И. Даля в контексте современного знания*: Одиннадцатые Международные Далевские чтения: докл. и сообщ. Луганск: Изд-во ВНУ, 2007. С. 59–66.
12. Пишем мини-сочинение о пословицах. *Светлана Берестовицкая: Персональная страница*. URL: [www.berestovitskaya.ru/chitatelskiy-dnevnik/pishem-mini-sochinenie-o-poslovitsakh](http://www.berestovitskaya.ru/chitatelskiy-dnevnik/pishem-mini-sochinenie-o-poslovitsakh) (дата звернення: 29.03.2019).
13. Прасолова Н.Л. В.И. Даль и национальная культура слова в преподавании русского языка как иностранного. *Творческое наследие В.И. Даля в идейно-нравственном формировании личности*: тез. докл. и сообщ. Четвёртых Далевских чтений. Ворошиловград: Изд-во ВГПИ, 1988. С. 142–143.
14. Сапожникова О.В. «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля – творческая мастерская для иностранных студентов-

- филологов. *В.И. Даль в мировой культуре*: сб. науч. работ. Луганск – Москва: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. Ч. 4. С. 150–166.
15. Ященко А.А. Отражение лингвострановедческого аспекта в лексическом материале учебных пособий по домашнему чтению для иностранных студентов. *В.И. Даль в мировой культуре*: сб. науч. работ. Луганск – Москва: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. Ч. 4. С. 175–191.

## REFERENCES

- Aleksandrova, V.M. and Bondar, L.A. (2011). *Literatura [Literature]*. K.: Izd.-poligr. centr “Kievsk. un-t” [in Russian].
- Bespalenko, V.V. (2015). *Russkij jazyk kak inostrannyj. Vvodno-grammaticheskij kurs [Russian as a foreign language. Introduction and grammar course]*. K.: IPC “Kievskij universitet” [in Russian].
- Bespalenko, V.V. (2010). *Russkij jazyk kak inostrannyj: Leksiko-grammaticheskij kurs [Russian as a foreign language: lexico-grammatical course]*. K.: IPC “Kievskij universitet” [in Russian].
- Dahl, V.I. (1989). *Poslovicy russkogo naroda [Proverbs of the Russian people]*. M.: Hudozh. lit. [in Russian].
- Dahl, V.I. (2003). *Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka. Sovremennoe napisanie [Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Modern writing]*. M.: Astrel': AST [in Russian].
- Dahl, V.I. (2007). *Bol'shoj illjustrirovannyj tolkovyj slovar' russkogo jazyka. Sovremennoe napisanie [Large illustrated dictionary of the Russian language. Modern writing]*. M.: Astrel': AST: Hranitel' [in Russian].
- Dahl, V.I. (2008). *Illjustrirovannyj tolkovyj slovar' dlja detej i shkol'nikov [Illustrated dictionary for Children and Schoolchildren]*. M.: Veche [in Russian].
- Mishhenko, T.N. and Rjannel, T.Ja. (2008). O roli frazeologicheskikh i aforisticheskikh edinic russkogo jazyka v razvitii inostrannyh studentov [On the role of phraseological and aphoristic units of the Russian language in the development of foreign students]. *Vladimir Dahl kak issledovatel i tvorcheskaja lichnost [Vladimir Dal as a researcher and creative person]*. Lugansk: Izd-vo VNU im. V. Dalja, pp. 127–132 [in Russian].
- Mishhenko, T.N. and Rjannel T.Ja. (2007). Rol nacional'no-kul'turnogo komponenta semantiki poslovic i pogovorok pri obuchenii russkomu jazyku inostrannyh studentov [The role of the national-cultural component of the semantics of proverbs and sayings in teaching Russian to foreign

- students]. *Nauchnoe i tvorcheskoe nasledie V.I. Dalja v kontekste sovremennogo znaniya [The scientific and creative heritage of V.I. Dahl in the context of modern knowledge]*. Lugansk: Izd-vo VNU, pp. 59–66 [in Russian].
- Pishem mini-sochinenie o poslovicah [We write a mini-essay on proverbs]. (2019). *Svetlana Berestovickaja: Personal'naja stranica [Svetlana Berestovitskaya: Personal page]* [online]. Available at: <http://www.berestovitskaya.ru/chitatelskiy-dnevnik/pishem-mini-sochinenie-o-poslovitsakh> [Accessed March 29, 2019] [in Russian].
- Prasolova, N.L. (1988). V.I. Dal i nacional'naja kul'tura slova v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Dahl and the national culture of the word in teaching Russian as a foreign language]. *Tvorcheskoe nasledie V.I. Dalja v idejno-nravstvennom formirovanii lichnosti [The creative heritage of V.I. Dahl in the ideological and moral formation of personality]*. Voroshilovgrad: Izd-vo VGPI, pp. 142–143 [in Russian].
- Sapozhnikova, O.V. (2012). “Tolkovyj slovar zhivogo velikoruskogo jazyka” V.I. Dalja – tvorcheskaja masterskaja dlja inostrannyh studentov-filologov [“Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language” V.I. Dal’ – a creative workshop for foreign students-philologists]. *V.I. Dal’ v mirovoj kul'ture [V.I. Dahl in world culture]*. Lugansk – Moskva: Izd-vo “GU LNU imeni Tarasa Shevchenko”, Vol. 4, pp. 150–166 [in Russian].
- Jashhenko, A.A. (2012). Otrazhenie lingvostranovedcheskogo aspekta v leksicheskom materiale uchebnyh posobij po domashnemu chteniju dlja inostrannyh studentov [Reflection of the linguistic and cultural aspect in the lexical material of home reading aids for foreign students]. *V.I. Dal v mirovoj kul'ture [V.I. Dahl in world culture]*. Lugansk – Moskva: Izd-vo GU “LNU imeni Tarasa Shevchenko”, Vol. 4, pp. 175–191 [in Russian].
- Vereshhagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1980). *Lingvostranovedcheskaja teorija slova [Linguistic theory of words]*. M.: Rus. jaz. [in Russian].
- Vereshhagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990). *Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]*. M.: Rus. jaz. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 10.04.2019

**Салахатдінова Ельміра Шаміліївна**, канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов Академії статистики, обліку й аудиту (04107,

Київ, вул. Підгірна, 1); e-mail: almira\_k@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9840-6129>.

**Салахатдинова Эльмира Шамильевна**, канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов Академії статистики, учёта и аудита (04107, Київ, ул. Подгорная, 1); e-mail: almira\_k@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9840-6129>.

**Elmira Salakhatdinova**, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, National Academy of Statistics, Accounting and Auditing (04107, Kyiv, 1 Pidhirna str.); e-mail: almira\_k@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9840-6129>.

**Юган Наталія Леонідівна**, докт. філол. наук, доцент підготовчого відділення Київського національного університету імені Тараса Шевченка (03022, Київ, вул. Васильківська, 36); e-mail: [ugannl2@gmail.com](mailto:ugannl2@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6845-6731>.

**Юган Наталья Леонидовна**, докт. філол. наук, доцент подготовительного отделения Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (03022, Киев, ул. Васильковская, 36); e-mail: [ugannl2@gmail.com](mailto:ugannl2@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6845-6731>.

**Nataliia Yuhan**, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Preparatory Department Taras Shevchenko Kyiv National University (03022, Kyiv, 36 Vasilkivska str.); e-mail: [ugannl2@gmail.com](mailto:ugannl2@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6845-6731>.

## ТЕКСТ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ РОДНОЙ И ИНОСТРАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*Стативка В.И, докт. пед. наук,  
Ли Фаюань, докт. филол. наук,  
Хэ Цзинь (Ланьчжоу, КНР)*

Текст как предмет изучения и обучения представлен с точки зрения методистов в четырех ипостасях: как материализованный объект изучения, как компонент дискурса, как источник культурологических сведений и как носитель уникального свойства – обеспечивать денотативный план высказывания. В статье рассматривается проблема взаимосвязи лингвистической базы развития родной и иностранной речевой деятельности школьников и студентов. Работа над созданием целостного текста ведется как в школе на продвинутом уровне, так и в студенческие годы, однако это продолжает вызывать определенные сложности. Так при ранжировке заданий по степени сложности, наиболее проблемными были те, которые требуют создания готового текста, студенты нуждались в помощи преподавателя, при чем не в подсказке, а в создании самого примера. Авторы выявляют актуальные трудности, которые испытывают китайские студенты при овладении русской речью на продвинутом этапе в вузе, и обосновывают предположение о том, что одна из причин трудностей при создании целого завершенного текста кроется в отрыве лингвистической базы (недостаточном количестве сведений о тексте) развития родной речевой деятельности в школе от потребностей обучения иностранным языкам в вузе. На основе сопоставительного анализа школьных программ по родному языку в Украине и КНР авторы приходят к выводу: база знаний по лингвистике текста в школьной программе КНР недостаточно конкретизирована, что затрудняет формирование и перенос знаний из области родного языка в область иностранного. Это приводит к трудностям в разработке учебников, которые не в полной мере охватывают работу с текстом, поскольку не основываются на четко обозначенной структуре связей, например, между типами работ и видами речевой деятельности.

**Ключевые слова:** лингвистика текста, преемственность и взаимосвязь в содержании развития речевой деятельности, программа развития речевой деятельности в школе, система умений создавать завершенный текст.

**Статівка В.І., Лі Фаюань, Хе Цзінь.** Текст у системі розвитку рідної та іноземної мовленнєвої діяльності: взаємозв'язок лінгвістичної бази навчання в школі та ЗВО. Текст як предмет вивчення й навчання з точки зору методистів представлений у чотирьох іпостасях: як матеріалізований об'єкт вивчення, як компонент дискурсу, як джерело культурологічних даних і як носій унікальної

властивості – забезпечувати денотативний план висловлювання. У статті розглядається проблема взаємозв'язку лінгвістичної бази розвитку рідної та іноземної мовленнєвої діяльності у школі та ЗВО. Робота над створенням цілісного тексту проводиться як у школі на просунутому рівні, так і в студентські роки, але це продовжує викликати певні складності. Під час ранжування завдань за ступенем складності, найбільші проблеми виникали в таких, що вимагають створення готового тексту. Тут студенти потребували допомоги викладача, але не лише підказки, а й у створенні прикладу. Автори виявляють актуальні труднощі, що відчують китайські студенти у процесі оволодіння російською мовою на просунутому етапі у ЗВО та обґрунтовують припущення про те, що однією з причин труднощів під час створення цілого завершеного тексту може бути відрив лінгвістичної бази (недостатній обсяг відомостей про текст) розвитку рідної мовленнєвої діяльності в школі від потреб навчання іноземних мов у ЗВО. На основі співставного аналізу шкільних програм із рідної мови в Україні та КНР автори доходять висновку: база знань із лінгвістики тексту у шкільній програмі КНР недостатньо конкретизована, що ускладнює формування та перенесення знань із сфери рідної мови в сферу іноземної. Це призводить до складнощів у розробці шкільних підручників, які не повністю охоплюють роботу з текстом, оскільки не базуються на чітко визначеній структурі зв'язків, наприклад, між типами робіт і різновидами мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** лінгвістика тексту, наступність та взаємозв'язок у змісті розвитку мовленнєвої діяльності, програма розвитку мовленнєвої діяльності в школі, система вмінь створювати завершений текст.

**Valentina Stativka, Fayuan Li, Jin He. Text in the system of development of native and foreign speech activity: the relationship of the linguistic base of education in school and HEI.** The article deals with the problem of interrelation of linguistic base of development of native and foreign speech activity of schoolchildren and students. The authors identify the actual difficulties experienced by Chinese students in mastering the Russian language at an advanced stage in the University, and justify the assumption that one of the reasons for difficulties in the creation of a complete text is in the margin of the linguistic base (insufficient information about the text) development of native language activity in the school to the needs of foreign language teaching at the University. In search of the reason, the authors carry out a comparative analysis of school programs in the native language of the two countries – Ukraine and China – and provide an opportunity for the pedagogical community to get acquainted with the content of training on the development of speech activity, with the structure of programs in order to understand and choose a more effective way of building the program and filling it with the necessary content from the field of linguistics of the text. This information, according to scientists, is the basis for the development of both native and foreign speech. Strengthening the school base for the development of a speech activity in the field of the native language will contribute to the transfer of knowledge and skills from the field of the native language to the field of foreign language and, thus, overcome the difficulties in mastering the ability to create a complete text in a foreign language, since the laws of construction of the text are similar in different languages.

The continuity of knowledge between the links of the educational system in this aspect is an important condition for the effectiveness of mastering communicative competence, and its observance is the care of the compilers of programs and textbooks.

**Key words:** ability to create a complete text, continuity, program of development of speech activity, system of coherent speech skills, linguistics of the text.

**Постановка проблемы.** Китайские студенты, изучающие в вузе русский язык как иностранный, овладевают вторым иностранным языком, так как в школе все изучают первый иностранный – английский. Изучение второго иностранного языка опирается на сформированное метаязыковое сознание, под которым понимается «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» [7: 303]. Другим механизмом, облегчающим усвоение второго иностранного языка, является перенос знаний и умений из области изученных языков в область изучаемого. И. Китросская отмечает, что перенос – это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. Это объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий независимо от воли и желания человека [1: 36]. Эти два механизма срабатывают, если имеются те знания, которые можно перенести. Такими знаниями являются, например, сведения из области лингвистики текста, поскольку, во-первых, структура, категориальные признаки и закономерности его построения подобны во всех языках; во-вторых, формирование коммуникативной компетентности в родном и иностранном языке предполагает работу с текстом. Текст представляет интерес для методистов как предмет обучения по ряду причин: 1) текст – это пространство, в котором функционируют изучаемые единицы языка всех уровней и который представляет собой материализованный объект для наблюдения за проявлением прагматических и сочетаемых свойств языковых единиц;



2) текст – компонент дискурса, в котором отражается зависимость выбора языковых единиц от условий коммуникации [4: 39], [6: 140–177], что позволяет раскрывать механизмы порождения речи (потребности и мотивы, коммуникативную установку, адресованность, условия общения и др.) и способствует осознанному осуществлению отбора единиц языка в собственной речи; 3) текст – это источник культурологических сведений, позволяющий формировать социокультурную компетенцию обучающихся; 4) текст имеет уникальное свойство обеспечивать денотативный план высказываний, которые порождаются в учебных целях на занятии.

Мы назвали главные причины, которые делают текст предметом изучения и обучения, а также важнейшей дидактической единицей в структуре практических методов. Понимание учеными и преподавателями важности работы с текстом, а также интенсивное развитие лингвистики текста привело к активизации разработки методики развития родной и иностранной речи, однако не всегда обнаруживается тесная взаимосвязь в знаниевой базе для развития речевой деятельности в школе и вузе, что делает невозможной опору на механизм переноса и вызывает осложнения в процессе развития иностранной речевой деятельности.

**Анализ актуальных исследований.** Вслед за появлением в 80-90-е годы XX столетия в русском языкознании работ по лингвистике текста (Л. Лосева, И. Гальперин, Н. Зарубина, Г. Солганик, О. Москальская, А. Леонтьев и др.) в области методики преподавания родного языка активно начинаются исследования методического потенциала сведений о тексте для развития связной речи (Л. Величко, Т. Ладыженская, В. Мельничайко, В. Мещеряков и др.), параллельно проводятся исследования в области развития всех видов речевой деятельности с опорой на текст (А. Еремеева, Н. Ипполитова, В. Капинос, В. Мещеряков, И. Пахненко, В. Стативка, В. Бадер и др.). Особенно активно в этот период исследуется методика обучения различным жанрам на основе овладения лингвистической теорией текста (Л. Антонова, Л. Бережняк, О. Дзюбенко, Л. Тумина и др.). Результатом этих научных поисков стало включение в школьные

программы по русскому языку новых сведений о тексте как основе для развития речевой деятельности школьников. Дальнейшее совершенствование методики развития речевой деятельности идет в нескольких направлениях: на основе понимания текста как средства коммуникации (Л. Антонова, Е. Бунеева, А. Дейкина, Н. Ипполитова, и др.), на основе когнитивистики, лингвоконцептологии (Н. Мишати́на, Л. Ходякова и др.), однако в центре внимания всегда остается текст в его основных дидактических функциях.

В области методики преподавания иностранных языков, в частности русского, текст стал предметом активного использования в границах коммуникативно-деятельностного метода. Ученые, ставящие перед собой цель описать роль текста в изучении иностранного языка, отмечают, что «с учетом признания текста в качестве основной коммуникативной единицы, мы имеем все основания трактовать практические цели обучения иностранному языку как приобретение обучаемыми умений понимать (в процессах чтения и аудирования) и создавать (в процессах говорения и письма) тексты» [2: 205]. Как видим, понимание и создание целого заверщенного текста находится в центре внимания, что обязывает использовать все возможные лингвистические и методические резервы в целях формирования соответствующих умений.

Текст становится важнейшей дидактической единицей еще и потому, что в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения на одном и том же материале осуществляется параллельное обучение всем видам речевой деятельности (И. Зимняя). При этом именно текст может выполнить все обозначенные выше функции и стать дидактическим материалом для обучения как рецептивным видам речевой деятельности (чтению – слушанию), так и продуктивным (говорению-письму). В методике обучения иностранным языкам описана работа с текстом на занятиях и в самостоятельной деятельности (А. Акишина, О. Каган, Н. Бурвикова, А. Бабайлова, Н. Кулибина, В. Химик, Н. Шкурина и др.). Акцент делается на формировании умений чтения-понимания текста и на развитии говорения (реже

письма) с использованием информации прочитанных текстов, ее интерпретации в собственной речи. При этом используются предтекстовые задания лексического и лексико-грамматического характера, притекстовые задания, призванные способствовать пониманию, осмыслению отдельных содержательно-смысловых элементов текста, и послетекстовые задания, направленные на проникновение в более глубокие пласты информации, а также на создание собственных текстов, тематически и по смыслу связанных с воспринятым.

Работа с текстом – тот аспект, без которого невозможно представить современный учебный процесс. Сведения из области лингвистики текста вошли в школьные программы многих стран и стали основой для развития речевой деятельности не только в школе, но и при обучении в вузе, в том числе при овладении иностранной речевой деятельностью.

Если же знания и умения в области лингвистики текста сформированы в школе, то они переносятся из области родного языка в область иностранного при продолжении обучения в вузе. В противном же случае этого не происходит и мы наблюдаем резкий разрыв между сформированностью умения создавать целый завершённый текст на продвинутом этапе и на завершающем. Казалось бы, на продвинутом этапе студенты уже владеют достаточным лексическим запасом и необходимым комплексом синтаксических умений, но при этом создавать целый завершённый текст затрудняются. Такое положение побуждает нас к поиску его причин и возможных путей их устранения.

**Целью** статьи является выявление и описание трудностей в области развития иностранной речевой деятельности, связанной с созданием студентами целого завершённого текста; изложение возможных путей их преодоления; сопоставление преимущественности и взаимосвязи изучения сведений из области лингвистики текста в родном и иностранном языках в разных звеньях образовательных систем Украины и КНР.

**К методам**, использовавшимся в процессе изучения излагаемых в статье сведений, относятся анализ научных источников в области теории текста и методики развития речевой деятельности в родном и иностранном языках; анализ программ, учебников, применяемых

в школах и на занятиях по практическому курсу русского языка как иностранного в Украине и КНР; беседы с преподавателями и студентами; констатирующий срез в форме сочинения заданного жанра, выполненного магистрантами 1 курса.

**Изложение основного материала.** С целью выявления трудностей в усвоении языка и овладении речью преподавателям русского языка Института иностранных языков и литературы Ланчжоуского университета было предложено дифференцировать упражнения учебника «Русский язык – 3» из комплекса «Восток» [8] по степени сложности, которая возникает у студентов при выполнении упражнений. Ранжировка упражнений по степени трудности осуществлялась по таким критериям: легкость и безошибочность выполнения; необходимость дополнительного разъяснения задания преподавателем (одноразовое или многократное разъяснение); совместное с преподавателем выполнение. В соответствии с критериями все упражнения были распределены по группам:

Л) – легкие, упражнения, которые легко и правильно выполняются студентами без дополнительных разъяснений преподавателя (их оказалось 132 из общего количества 451, что составило 29,3%);

С) – средние, упражнения средней сложности, с которыми студенты справляются после разъяснений преподавателя, работы с образцом или неоднократного выполнения подобных заданий (таковых оказалось 257 из 451 упражнения, что составило 57%);

Т) – трудные, упражнения, вызывающие трудности, которые не преодолеваются студентами без совместной работы с преподавателем (они составили 62 от общего количества упражнений 451, что составило 13,7 %).

Уточним, что под разъяснением задания преподавателем имеется в виду прояснение непонятых условий, комментирование образца выполнения. Под совместной работой имеется в виду то, что весь дидактический материал к упражнению прорабатывается с преподавателем; если требуется создание собственного текста, то вся работа по его созданию происходит при непосредственном участии преподавателя, который выполняет не столько

обучающую и контролирующую функции, сколько творческую: сам создает образцы для аналогии при продуцировании речи студентами.

В анализируемом комплексе представлены в полной мере все типы заданий, но в данной статье из-за ограничений в объеме мы не представляем их, однако остановимся на послетекстовых, предназначенных для развития связной письменной или устной речи студентов на основе изученного языкового материала с использованием информации из прочитанного текста. Это устное изложение собственного мнения по поводу поднимаемой в тексте проблемы, написание мини-сочинений и сочинений разных жанров на основе интерпретации прочитанных текстов. Например:

1. Согласны ли вы со следующими утверждениями? Если нет, выскажите своё мнение. 1) *Всякий человек может изучить иностранный язык.* 2) *Существует связь изучения иностранного языка с владением родным языком.* 3) *Чем раньше начинать изучать иностранный язык, тем лучше результат.* 4) *Взрослым труднее изучать иностранный язык, чем детям.* 5) *Лингафонные курсы могут помочь тем, у кого нет времени.*

2. О чем эта статья? Как вы можете ее озаглавить? (Далее идет фрагмент статьи, который мы опускаем по указанной выше причине). После статьи следуют вопросы: 1) *Вы согласны с этим мнением? Почему?* 2) *Как вы считаете, вы уже готовы путешествовать в Россию?*

3. Напишите маленький рассказ на одну из предложенных тем: 1) *Мой любимый праздник.* 2) *Незабываемый день рождения.* 3) *Наши семейные праздники.*

В результате анализа учебника было установлено, что к «трудным» упражнениям относятся такие, которые содержат задания на создание собственного завершенного текста. Такое положение может говорить о многом: или умение не сформировано в родной речи (в процессе обучения в школе), или нет преемственности между обучением в школе и вузе, или умение формируется недостаточно эффективно.

Для того, чтобы студент, овладевая иностранной речью, мог создавать целый завершенный текст, нужно чтобы в родной речи он умел это делать. Другими словами, целесообразно в школе

готовить базу для развития связной речи в последующей учебной или практической деятельности. Основу этой базы составляют сведения из области коммуникации, стилистики, лингвистики текста. Проанализируем, каково же содержание обучения речевой деятельности в школах Украины и Китая, в какой мере сведения по лингвистике текста вошли в состав содержания и какие типы умений формируются на их основе.

Известно, что создание собственного текста требует владения целым комплексом речевых умений. Эти умения в 60-70-е годы XX столетия в методике преподавания родного языка были описаны как элемент содержания развития речи Т. Ладыженской, в 80-90-е годы дополнены В. Капинос и Н. Ипполитовой и составили группу из 7-8 умений, которые стали основой содержания развития связной речи в школе. В дальнейшем исследователями эти умения уточнялись, конкретизировались, например, выделялись текстовые умения, под которыми имеются в виду все умения создания и совершенствования целого завершеного текста: умение создавать зачин текста: определять функцию зачина, заявлять тему или тему и главную мысль в зачине, выбирать соответствующий функции вид развертывания содержания, языковые средства; умение создавать основную часть текста: осуществлять связь между микротемами, относительно самостоятельными частями текста, выдерживать развертывание содержания в соответствии с запланированной архитектурной схемой; умение подчинять выбор языковых средств и элементов содержания замыслу: теме, главной мысли, коммуникативному намерению (запланированному воздействию); умение осуществлять связь между зачином и основной частью, зачином и концовкой; умение совершенствовать текст: анализировать готовый текст с различных точек зрения: соответствия теме и главной мысли, точности словоупотребления, выразительности и др.; находить и исправлять ошибки разных видов, устанавливая причину их появления и способ устранения [5].

Все умения вошли в состав содержания обучения речевой деятельности в Украине и формируются в системе школьного

обучения родному языку, а затем совершенствуются в системе высшего филологического образования.

Покажем, на основе каких знаний формируются умения, связанные с созданием и совершенствованием текста. В Украине в 2005 году коллективом ученых Е. Быковой, Л. Давидюк, Н. Озеровой, Г. Михайловской, В. Стативкой была разработана новая программа по русскому языку как родному для общеобразовательной школы (уровень государственного стандарта), в которую были включены сведения о тексте и его категориях, составивших лингвистическую базу для формирования умений речевой деятельности, в том числе главного умения продуктивной речевой деятельности – умения создавать целый завершённый текст [3]. В этой программе были предусмотрены теоретические основы формирования всех конкретных умений, входящих в состав главного. Представим перечень сведений из области лингвистики текста, создавших такую основу по классам (см. Таблица 1).

Таблица 1. Динамика понятия «текст» в программе по русскому языку (2011 г.)

Классы	Содержание
5	Текст и его основные признаки; деление текста на абзацы, <i>тематическое предложение абзаца</i> ; план готового текста (простой). Тема, <i>микротема</i> , основная мысль текста. Средства связи предложений и микротем в тексте (повторение и углубление знаний)
6	Текст и его основные признаки: <i>информативность, связность, членимость, завершенность, подчиненность всех элементов содержания и языковых средств раскрытию темы и основной мысли (углубление знаний). Приемы развертывания содержания в тексте (практически)</i> . Средства связи предложений в тексте: повтор, использование синонимов, антонимов, однокоренных слов, местоимений, предлогов, союзов, речевых оборотов. <i>Сложный план готового текста</i> .

7	Текст. <i>Заглавие и его функция в тексте. Структура текста.</i> Средства связи предложений и абзацев в тексте: повтор, синонимы, антонимы, местоимения, предлоги, союзы, частицы, видо-временные формы глагола, вводные слова (повторение и углубление знаний).
8	Текст и его признаки, относительно самостоятельные части текста. <i>Требования к зачину; виды зачинов. Прием пунктирного развертывания содержания (практически).</i> Виды связи предложений в тексте: цепная, параллельная, смешанная (повторение и углубление знаний).
9	Повторение сведений о тексте. Текст и его основные признаки (обобщение и систематизация). <i>Подтекст (подтекстовая информация).</i> <i>Требования к развертыванию основной части текста.</i> <i>Концовка и ее назначение в тексте. Виды концовок: оценка, вывод, резюме, обобщение.</i> Средства связи в тексте (обобщение и систематизация).

Содержание таблицы говорит о том, что знания о тексте в школьной программе представлены линейно-ступенчатым способом: в каждом классе не только повторяются основные изученные сведения о тексте, но и усваиваются новые знания, способствующие формированию умений речевой деятельности (в таблице они выделены курсивом).

Обратим внимание, что в украинской программе выделены 4 блока знаний в области развития речевой деятельности – «Общение», «Типы речи», «Стили речи», «Текст». При овладении каждым блоком сведений четко выписаны результаты (умения, составляющие компетенции), которых должны достичь школьники; обозначены виды работ в каждом виде речевой деятельности. Чтобы зарубежные коллеги имели четкое представление, продемонстрируем это на примере изучения блока тем «Текст» в 7 классе [3: 42–43] (см. Таблица 2)



Таблиця 2. **Содержание и результаты обучения при овладении темой «Текст» в 7 классе**

<i><b>Содержание теоретического материала и виды работ</b></i>	<i><b>Государственные требования к уровню подготовки учащихся</b></i>
<p><b>Текст.</b> Заглавие и его функция в тексте. Структура текста. Средства связи предложений и абзацев в тексте: повтор, синонимы, антонимы, местоимения, предлоги, союзы, частицы, видо-временные формы глагола, вводные слова, (повторение и углубление знаний). (5 ч.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. понимает роль заглавия в тексте, знает виды заглавий;</li> <li>2. осознаёт структуру текста;</li> <li>3. знает средства связи в тексте.</li> </ol>
<p><b>Виды работ:</b> <i><b>Слушание</b></i> слушание-понимание научно-популярного текста</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Ученик/ученица</b></li> <li>– прогнозирует содержание текста по заглавию;</li> <li>– воспринимает на слух структуру текста;</li> <li>– выделяет заглавие, вступление, основную часть, заключение;</li> <li>– определяет основную и второстепенную информацию составляет план.</li> </ul>
<p><i><b>Чтение</b></i> чтение-понимание (молча) научно-популярного текста</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– читает текст молча;</li> <li>– обосновывает соответствие заглавия типу речи;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пользуется приемами эффективного восприятия текста;</li> <li>– прогнозирует на основе заглавия тип и стиль речи, ожидаемое содержание</li> <li>– определяет средства связи в тексте.</li> </ul>
<p><b>Говорение</b> сообщение на лингвистическую тему на основе пересказа фрагментов научных текстов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составляет сложный план текста;</li> <li>– отбирает материал для высказывания из учебных текстов;</li> <li>– строит сообщение на лингвистическую тему, используя информацию из научных текстов.</li> </ul>
<p><b>Письмо</b> подробное изложение научно-популярного текста на лингвистическую тему с элементами рассуждения</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создает текст изложения на лингвистическую тему;</li> <li>– обосновывает целесообразность использования отдельных языковых средств;</li> <li>– совершенствует написанное.</li> </ul>

В школах КНР также формируются умения речевой деятельности в соответствии с государственным документом – Программой по китайскому языку [10], [11]. В процессе сопоставления программ двух стран мы отметили разную степень конкретизации в них изучаемого материала. Убедимся в этом,

ознакомившись с фрагментом программы для школ КНР[10: 24–25] (см. Таблица 3).

Таблица 3. *Фрагмент программы обучения китайскому языку в средней школе в 7–9 классах (КНР, 2017 г.)*

Классы	Содержание
<p>7–9 классы Первая ступень среднего образования (3 года)</p>	<p><b>1. Чтение</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– правильное, беглое чтение на современном китайском литературном языке;</li> <li>– умение читать про себя (скорость чтения не менее 500 иероглифов в минуту);</li> <li>– владение приемами беглого чтения текстов, расширение круга чтения и кругозора;</li> <li>– восприятие главной мысли текста на основе вдумчивого чтения, умение понимать смысл и значение ключевых слов и фраз в тексте;</li> <li>– умение формулировать собственное мнение о содержании текста, выражать свои мысли по поводу идеи текста, обсуждать с товарищами сложные вопросы на основе содержания текста;</li> <li>– умение понимать разные способы изложения текста: повествование, описание, разъяснение, обсуждение, лирическое описание и др.;</li> <li>– умение различить реалистические и фантастические литературные произведения, разные жанры литературных произведений;</li> <li>– чтение несложного рассуждения (тип текста), умение различить разные мнения и материалы, устанавливать связь убеждения с доказательствами, делать собственный вывод;</li> <li>– усвоение основных грамматических знаний, ознакомление с разными</li> </ul>

	<p>стилистическими способами создания текста.</p> <p><b>2. Письмо</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– умение выбирать подходящие способы изложения, рационально выстраивать структуру текста, четко и ясно излагать собственные мысли;</li><li>– умение писать разные типы текстов: повествование, рассуждение, описание и др.;</li><li>– умение определять главную мысль текста, сжимать содержание текста, расширять текст, преобразовать текст другим способом изложения;</li><li>– умение правильно употреблять знаки препинания в тексте;</li><li>– 5) умение писать сочинение (не менее 500 слов за 45 минут).</li></ul> <p><b>3. Общение</b></p> <p>умение осуществлять контроль своей речевой деятельности и совершенствовать ее.</p>
--	---

Сопоставительный анализ фрагментов программ демонстрирует, во-первых, разную структуру программ; во-вторых, разную степень конкретизации содержания обучения. При обучении родному языку отбор речеведческих сведений для овладения школьниками в разных странах не совпадает: в структуре программ Украины указывается объем знаний о тексте от класса к классу в виде перечня понятий и их существенных признаков, а также уточняется, какие сведения повторяются, что усваивается практически. Кроме знаний, в программе представлено описание результатов, которых должен достичь школьник в процессе обучения речевой деятельности; названы конкретные виды работ в каждом ее виде. Авторам учебников значительно легче разрабатывать и создавать учебники, следуя такой конкретной программе.

В содержании программы по родному языку в КНР мы также наблюдаем описание результатов обучения в области каждого

вида речової діяльності, крім слухання. Однак не вказується, на основі яких знань повинні формуватися перераховані вміння і яких результатів школярі повинні досягти в кожному класі. На наш погляд, китайським учителям і авторам програми буде небажано ознайомитися з існуючою в Україні програмою навчання рідній мові, щоб побачити різні методи і обсяги навчання змісту навчання по розвитку речової діяльності.

В системі вищої освіти готують вчитель-філолог, який може успішно реалізувати шкільну програму, майбутні вчителі засвоюють знання про текст в процесі оволодіння такими дисциплінами, як «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Стилістика», а в магістратурі вводиться спеціальний курс «Лінгвістика тексту», який призначений систематизувати, поглибити знання про текст і таким чином створити більш широку базу для творчої продуктивної речової діяльності магістрантів.

В університетах КНР також вивчаються дисципліни, що сприяють розвитку речової діяльності студентів як в області рідної, так і в області іноземної мови. Філологів готують на основі найновіших досягнень лінгвістичної науки. Так, наприклад, бакалаври вивчають «Стилістику тексту» [8], оволодіння змістом якої підпорядковано в кінцевому підсумку формуванню комплексу умінь аналізувати і створювати власні тексти різних стилів. Ученими Чжен Вен-Дон, Хуан Мей представлений текст в системі методики навчання речової діяльності [12] і др., з чого випливає висновок: в університетах філологи володіють знаннями в області лінгвістики і стилістики тексту, що позитивно сказується і на формуванні вміння створювати зв'язний текст на іноземній мові. Щоб не бути голословними, ми провели констатуючий срез серед магістрантів 1 курсу в формі сочинення публіцистичного характеру на тему «Мій університет – моя гордість». К участю в експерименті були залучені магістранти 1 курсу тому, що вони закінчили бакалавратуру і в відповідності з навчальним планом оволоділи вищезгаданими дисциплінами.

Цель проведения среза – анализ целых завершенных текстов публицистического стиля на предмет их соответствия параметрам правильности построения, целесообразности отбора денотатов для раскрытия темы и главной мысли.

Основные критерии анализа: а) наличие относительно самостоятельных структурных частей текста (заглавие, зачин, основная часть, концовка) и выделение их абзацными отступами; б) заявление темы в зачине (или темы и основной мысли); в) соответствие микротем основной части заявленной теме и главной мысли; г) наличие концовки и вид связи между концовкой и зачином; д) разнообразие способов развертывания содержания тематических предложений абзаца.

Анализ сочинений показал, что магистранты 1 курса владеют умением правильно создавать письменный текст публицистического стиля: 90% сочинений соответствуют теме; зачин по содержанию соответствует требованиям, предъявляемым к зачинам письменной речи; в основной части 6-7 микротем, подчиненных раскрытию макротемы, что достаточно для сочинения заданного жанра (например, микротемы: 1. Из истории университета. 2. Площадь, занимаемая университетом. 3. Выдающиеся люди Китая – выпускники или сотрудники университета. 4. Условия для обучения (библиотеки, столовые, скверы и парки). 5. Причина расставания с университетом). Концовка связана с зачином и основной частью полным тематическим кольцом. (Например:

*Зачин-сообщение:* «Четыре года назад я поступила в Изилинский университет, где я провела незабываемые дни».

*Концовка:* «Вне всякого сомнения, Изилинский университет – это моя гордость. Я буду всегда хранить память о нем» (Вера)).

При правильном построении текста магистрантами 1 курса все же наблюдается однообразие видов зачинов (встречается только зачин-сообщение) и способов развертывания содержания тематических предложений абзацев. Это говорит о том, что тексто-стилистический аспект речи следует совершенствовать в магистратуре.

**Выводы.** Как показали результаты среза, сформированная в вузе лингвистическая база для развития коммуникативно-речевых умений способствует преодолению трудности создания целого завершённого текста. На этом основании можно утверждать, что если бы в школе при овладении родным языком были в достаточной мере заложены и сформированы основы лингвистических знаний о тексте, то на продвинутом этапе овладения иностранным языком студенты испытывали бы меньше затруднений при создании целого завершённого текста. А это значит, что преемственность и взаимосвязь в отборе лингвистической базы речевого развития личности в школе и при продолжении обучения в вузе (подготовке филологов как в области родного, так и иностранного языков) – важное условие эффективности овладения речевой компетентностью, а его соблюдение – забота составителей программ и учебников.

**Направления последующих научных поисков.** Поднимаемая в статье проблема требует разработки принципов преемственности и методических механизмов взаимосвязи в отборе лингвистической базы речевого развития на разных этапах образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. М., 1970. 227 с.
2. Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку. *Вестник МГИМО-Университета*, 2012. № 5 (26). С. 204–209.
3. Озерова Н.Г., Михайловская Г.А., Давидюк Л.В., Стативка В.И., Быкова Е.И. Русский язык: Программы для 5–12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения. Черновцы: Издательский дом «Букрек», 2011.
4. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. К.: ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. 335 с.
5. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности. Сумы: СумГПУ им. А.С. Макаренко, 2004. 345 с.
6. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб. науч. пособ. / под ред. проф. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

7. Шепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 468 с.
8. 东方大学俄语（新版）听力教程,3/郑文东,黄玫主编;北京外国语大学俄语学院编著. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014. 5 p.
9. 俄语语篇修辞学/李发元, 王翠著. 北京: 中国社会科学出版社, 2017. 9 p.
10. 中华人民共和国教育部. 《义务教育语文课程标准》[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017.
11. 中华人民共和国教育部. 《普通高中语文课程标准》[M]. 北京: 人民教育出版社, 2018.
12. 俄语篇章教学论/孙玉华著. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014. 12 p.

## REFERENCES

- Kitrosskaja, I.I. (1970). Nekotorye voprosy metodiki obuchenija inostrannomu jazyku [Some questions of foreign language teaching methods]. *Candidate's thesis*. Moscow: Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages named after Maurice Thorez [in Russian]
- Klemencova, N.N. (2012). Tekst v obuchenii inostrannomu jazyku [Text in learning a foreign language]. *Vestnik MGIMO-Universiteta [MGIMO University Bulletin]*, 5 (26), pp. 204–209 [in Russian].
- Li, Fayuan, Wang, Cui. (2017). *E yu yu pian xiu ci xue [Russian discourse rhetoric]*. Beijing: China Social Sciences Press [in Chinese].
- Ozerova, N.G., Mihajlovskaja, G.A., Davidjuk, L.V., Stativka, V.I. and Bykova, E.I. (2011). *Russkij jazyk: Programmy dlja 5–12 klassov obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenij s russkim jazykom obuchenija [Russian language: Programs for 5–12 grades of General education institutions with Russian language of instruction]*. Chernovcy: Izdatel'skij dom “Bukrek” [in Russian].
- Rogova, K.A. (Ed.). (2011). *Tekst: teoreticheskie osnovanija i principy analiza [Text: theoretical basis and principles of analysis]*. Saint-Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Selivanova, E.A. (2002). *Osnovy lingvisticheskoj teorii teksta i kommunikacii [Fundamentals of linguistic theory of text and communication]*. Kiev: CUL, Fitosociocentr [in Russian].
- Shepilova, A.V. (2003). *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu kak vtoromu inostrannomu jazyku. Teoreticheskie osnovy. [Communicative-cognitive approach to learning French as a second foreign language. Theoretical bases]*. Moscow: GOMC “Shkol'naja kniga” [in Russian].



- Stativka, V.I. (2004). *Vzaimosvjazannoe obuchenie umenijam rechevoj dejatel'nosti [Interrelated teaching of speech skills]*. Sumy: SumGPU im. A.S. Makarenko [in Russian].
- Sun, Yuhua. (2014). *E yu yu pian zhang jiao xue lun [Russian Text Teaching Theory]*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press [in Chinese].
- Zheng, Wendong. (2014). *Dong fang da xue e yu (xin ban) ting li jiao cheng, 3 (san) [Oriental University Russian (new edition) listening course, 3]*. Huang Mei (Ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press [in Chinese].
- Zhon hua ren min gong he gua jiao yu bu. "Yi wu jiao yu yu wen ke chengbiao zhun" [M] [Ministry of Education of the People's Republic of China. Compulsory Education Chinese Course Standards [M]. (2017). Beijing: Beijing Normal University Press [in Chinese].
- Zhong hua ren min gong he guo jiao yu bu "Pu tong gao zhong yu wen ke cheng biao zhun" [M] [Ministry of Education of the Peoples" Republic of China. "Standards of Chinese Curriculum for Ordinary High Schools" [M]. (2018). Beijing: People's Education Publishing House [in Chinese].

Стаття надійшла до редакції: 01.04.2019

**Статівка Валентина Іванівна**, докт. пед. наук, професор кафедри російської мови та літератури Інституту іноземних мов і літератур Ланчжоуського університету (КНР) (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнатьлу, 222); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

**Статівка Валентина Ивановна**, докт. пед. наук, професор кафедри русского языка и литературы Института иностранных языков и литератур Ланчжоуского университета (КНР) (730000, Китай, провинция Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнатьлу, 222); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

**Valentina Stativka**, Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Russian Language and Literature, Institute of Foreign Languages and Literature, Lanzhou University (China) (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

**Лі Фаюань**, докт. філол. наук, професор, директор Інституту іноземних мов і літератур Ланчжоуського університету (КНР)

(730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: lifi@e-mailizu.edu.cn; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7095-5094>.

**Ли Фаюань**, докт. філол. наук, професор, директор Інститута іноземних мов і літератур Ланчжоуського університету (КНР) (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: lifi@e-mailizu.edu.cn; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7095-5094>.

**Fayuán Lǐ**, Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of Foreign Languages and Literature, Lanzhou University (China) (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road); e-mail: lifi@e-mailizu.edu.cn; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7095-5094>.

**Хе Цзінь**, викладач Інституту іноземних мов і літератур Ланчжоуського університету (КНР) (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: 45479311@gg.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4094-9363>.

**Хэ Цзинь**, преподаватель Института иностранных языков и литератур Ланчжоуського университета (КНР) (730000, Китай, провинция Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: 45479311@gg.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4094-9363>.

**Jin He**, Lecturer, Institute of Foreign Languages and Literature, Lanzhou University (China) (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road); e-mail: 45479311@gg.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4094-9363>.

**THE USE OF THE MEDIUM OF INSTRUCTION IN PRIMARY  
CHINESE TEACHING: A CASE STUDY OF THE CONFUCIUS  
INSTITUTE AT V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL  
UNIVERSITY**

*Xiao Chenyang (China)*

When teaching Chinese overseas, the author finds that using the medium of instruction as an auxiliary teaching is an indispensable part in the process of international Chinese teaching, especially in overseas Chinese teaching classes. In addition, the level of foreign language of Chinese teachers abroad is different. For example, a large number of Chinese teachers who teach in the Russian-speaking areas do not fully master Russian, some Chinese teachers are not very good in English, neither. This article takes the teaching reality of the primary Chinese class in Ukraine as an example.

There are many benefits in using the medium of instruction, such as saving time, improving teaching efficiency, and getting closer to students. It is worth mentioning that it also helps learners better understand two different languages. At the same time Chinese teachers can use other languages in Chinese classes, but they cannot spend most of their teaching time on speaking foreign languages. We can not achieve “immersive” Chinese teaching at the current stage of overseas Chinese teaching, but we should input Chinese as much as possible to create the Chinese learning environment for students as much as possible, while reducing the impact of negative language transfer.

This paper combines teaching practice to summarize how many medium of instruction used in primary Chinese class can be beneficial to teaching, and also will analyze the correct timing of using medium of instruction, and how to use medium of instruction to better assist learning Chinese. At the same time, the author believes that when selecting and dispatching Chinese teachers, we should pay attention to the cultivation of Chinese teachers’ language ability and teaching ability. The author believes that these measures will help reduce the negative influence of medium of instruction on students.

**Key words:** medium of instruction, teaching Chinese as a foreign language, Ukraine.

**Сяо Ченьян. Використання мови викладання на початковому етапі навчання китайської мови: тематичне дослідження Інституту Конфуція у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.** У центрі дослідження цієї статті – аналіз практичного досвіду викладання китайської мови як іноземної в умовах позамовного середовища, який дозволяє зробити певні висновки про те, що використання мови-посередника дуже важливе і є необхідним складником процесу навчання китайської мови як іноземної, особливо в навчанні інофонів за межами Китаю. У статті звертається увага на те, що викладачі китайської мови як іноземної на різному рівні володіють мовою-посередником. Автор наводить факти недостатнього володіння російською мовою значної кількості викладачів китайської мови як іноземної, що працюють в російськомовній аудиторії, й окремі факти недостатнього володіння англійською мовою-посередником. Дослідник відзначає, що проблема мови-посередника особливо актуальна на початковому етапі навчання в умовах

навчального простору України, а саме, в мережі Інститутів Конфуція та Інституту Конфуція університету В. Н. Каразіна, зокрема. У статті названо переваги використання мови-посередника, серед яких економія часу, підвищення якості навчання, сприяння формуванню білінгвізму у слухачів тощо. У статті також наводяться приклади використання інших мов-посередників, здебільшого європейських. Автор визначає важливість подальшого професійного розвитку вчителів китайської мови й наводить приклади щодо проведення посттренінгів для працюючих вчителів, які високо відгукувалися про знання, отримані під час спілкування з досвідченими фахівцями. У статті доводять, що не лише фактичне навчання мові, але й можливість продовжити професійний розвиток під час роботи покращить рівень викладання китайської мови.

**Ключові слова:** навчання китайської мови, середовище навчання, Україна.

**Сяо Ченьян. Использование языка преподавания на начальном этапе обучения китайскому языку: тематическое исследование Института Конфуция в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина.** В центре исследования данной статьи анализ практического опыта преподавания китайского языка как иностранного вне языковой среды, который позволяет сделать выводы о том, что использование языка-посредника очень важно и является необходимой составляющей процесса обучения китайскому языку как иностранному, особенно при обучении инофонов за пределами Китая. В статье также обращается внимание на то, что преподаватели китайского языка как иностранного владеют языком-посредником на разном уровне. Автор приводит факты недостаточного владения русским языком значительным количеством преподавателей китайского как иностранного, работающих в русскоязычной аудитории, и также отдельные факты недостаточного владения английским языком-посредником. Исследователь отмечает, что проблема использования языка-посредника особенно актуальна при преподавании китайского как иностранного на начальном этапе обучения в условиях образовательного пространства Украины, в частности, в сети Институтов Конфуция и Института Конфуция в университете В. Н. Каразина. Исследователь называет преимущества использования языка-посредника, такие как экономия учебного времени, повышение эффективности обучения, развитие билингвизма у обучаемых и т.д. Кроме того, в статье приводятся примеры ограниченного использования других языков, в большей мере европейских, в качестве языка-посредника на занятиях по китайскому языку как иностранному в неоднородной языковой среде Украины.

**Ключевые слова:** обучение китайскому языку, среда обучения, Украина.

**The topicality of the research.** Nowadays, more and more teachers are teaching Chinese abroad. Many foreign universities have begun to pay attention to Chinese. Some have set up Chinese courses at universities, and some have cooperated with China to run Confucius Institutes. These also happen in Ukraine. If you want to work as a Chinese teacher at the Confucius Institute, according to regulations, your major must be related to Chinese. You can also be a graduate of the Russian major, or a Chinese student studying in Ukraine. This has

led to a situation in which many different languages may appear in the Ukrainian Chinese class. Therefore, this article would like to explore what the actual use of the medium of instruction is in the current Chinese teaching in Ukraine.

**The degree of scientific research of the issue.** First of all, what is the medium of instruction? The medium of instruction refers to the language that teachers use in second language teaching in addition to the target language, and it is mostly used in bilingual or multilingual classes, and are equally applicable in Chinese classes.

Secondly, why we must use the medium of instruction in the primary Chinese class? According to S. Krashen's language input hypothesis, in the process of second language and foreign language acquisition, if only input is not enough, it is necessary to provide the learner with "understandable input" [1].

Thirdly, many scholars have studied the subject of medium of instruction and put forward their views. For example, Wang Hanwei believes that we generally use the medium of instruction in the primary class, which includes the medium of instruction in the textbook and the classroom language used by the teacher [4]. Chen Xiajin discussed the use of medium of instruction in the teaching of Chinese as a starting point and in the primary stage. He believed that using medium of instruction for teaching in the primary stage can have a multiplier effect [2]. Zhang Wanjuan studied the second-level Chinese class as an object, and believed that the frequency and method of using the medium of instruction had a direct impact on the teaching effect [5].

Therefore, in summary, the medium of instruction referred to in this paper is a foreign language used by overseas Chinese teachers in the classroom to facilitate students' understanding, and the non-verbal behavior used by teachers.

**The aim of the article.** In the case we mentioned above, how do we use the medium of instruction to help us teach Chinese? The purpose of this study is when to use the medium of instruction, and how to use. In addition, the author also hopes to use this information to provide some useful information for the Chinese teaching.

**Presentation of the main material.** This article will combine the author's examples in the teaching of the Confucius Institute at Kharkov, Ukraine, to analyze the positive and negative effects of using medium of

instruction in this multilingual environment, and make recommendations based on these things. Details are as follows.

*Positive effects of the medium of instruction.*

1. Improve teaching efficiency.

The use of medium of instruction teaching can help to shorten the teacher's explanation time and students' understanding time, thus improving teaching efficiency. In the actual teaching, in order to save time, the medium of instruction can be used to explain the phonetic, the vocabulary, the grammar, the text and the practice.

For example, when teachers talk about the grammatical concept of "measure word", because there are similar concepts in Russian and English grammar, teachers can use those languages to explain.

2. Conducive to deepen the understanding of language.

Mr. Lyu Shuxiang pointed out that if you want to understand the Chinese language, you must compare it with non-Chinese [3]. If the teacher can compare the two languages and find the corresponding language materials for teaching, the teaching effect will be improved. This will effectively prevent students from having a negative transfer from their mother language or English.

For example, in phonetic teaching, the consonant "t" of Chinese is similar to the consonant "m" of Russian, but the "d" of Chinese and the "ð" of Russian have the difference between unvoiced and voiced, which teachers can use to compare and explain.

3. Strengthen mutual understanding between teachers and students.

One of the functions of the medium of instruction is to help strengthen mutual understanding between teachers and students. Imaging if the student can't understand what the teacher is saying, he will be distracted, and lose interest in the course. Therefore, with the help of medium of instruction, students can integrate into this class, which will strengthen their learning motivation and will also benefit their future study.

*Negative effects of the medium of instruction.*

1. Unfavorable for establishing a language environment.

As we know, only the accumulation of quantity can achieve a qualitative leap. So if teachers explain all the things with the medium of instruction, the input of Chinese may not be enough, and it will make the students out of the Chinese learning environment. The result of this

is that students will only recognize and read Chinese, but will not speak Chinese fluently.

2. It is not conducive to cultivate students to think in Chinese way.

Learning a language is also learning a way of thinking, learning how to use this language to communicate. For example, in the process of Chinese language teaching in Ukraine, the author finds that students always make mistakes in the use of adverbial modifier of time and place. The author believes that part of the reason for this problem is due to the influence of the student's mother tongue or the negative transfer from English, because in English or Russian, the words which mean time and place are usually post-positioned. The other part of the reason is that when the teacher speaks the medium of instruction, it will invisibly strengthen this negative influence.

For example:

*I have run for 3 hours. / Я бегал 3 часа.*

If teachers speak these kinds of sentences in the medium of instruction, and then ask students to translate it, generally they will get the following answer:

\*我跑步了三个小时[wo p'aopu le sanko hsiaoshih].

And we know that the correct sentence should be "我跑了三个小时步" [wo p'ao le sanko hsiaoshih pu], in Chinese, we should place the adverbial modifier of time and place between the verb part and the object part. Obviously, this sentence is affected by the negative transfer from their mother tongue or English. The same example is "I am eating at the restaurant / Я ем в ресторане", and so on. Students usually make mistakes in it. Therefore, we say that the inappropriate use of medium of instruction is not conducive for the development of students.

3. Increase the difficulty of students' learning.

If the teachers' foreign language is not good, or the students' foreign language is not good, whatever the reason is, then it will lead to emotional filtering by students. Because they will feel that Chinese is difficult to understand, and the foreign language that the teacher speaks is also difficult to understand. This will be very tiring for some beginners. Especially for primary and secondary school students. Moreover, it will even have a bad influence on the image and quality of

Chinese teachers. Therefore, we must pay attention to the use of medium of instruction.

However, how to use Chinese language to assist Chinese teaching, the following are some suggestions that the author has summarized based on the actual teaching.

1. Use medium of instruction moderately.

Based on the above-mentioned positive and negative effects of the medium of instruction, we can make a suggestion about how to use it moderately.

1) Use according to the language level of the students.

Firstly, if the student's Chinese proficiency is zero-based and even the Chinese "pinyin" has not been learned, teachers need to use more medium of instruction to help students build knowledge structure and guide students into the door of Chinese learning. And if the student already has some Chinese knowledge, for example, they have already passed the exam of HSK 2, and then the teacher needs to speak more Chinese in class.

Secondly, teachers who teach Chinese in the Russian-speaking area should learn more Russian. Because if the identity of the teaching objects is college students, then the teacher's use of English as a medium of instruction will not have much impact. But if the students are from primary or secondary school, or they have job, they may be influenced because they may not be so good at English. At this time, the author's suggestion is that the teacher can use translate some vocabulary or teaching language before class, this is a very effective way that the author thinks.

2) Use according to the teaching content.

Teachers need to change their teaching methods based on what they teach. For example, if the teacher is teaching vocabulary, the vocabulary can be divided into three categories. The first type can be represented by pictures, actions or objects. Such as "桌子 [chuotsi]", "跑 [p'ao]". The second category is to use translation to help understand. Such as "物理 [wuli]", "历史[lishih]". The third category can be explained in simple Chinese. Such as "'头顶[t'outing]" and "山顶[shanting]", we can interpret these two words in combination with the "头[t'ou]" and "山 [shan]" we have learned before. Students will



soon understand and deepen their impression on them. Obviously, we do not need to use the medium of instruction in the first and third category, but the medium of instruction in the second category will help us to teach.

3) Do not speak too fast.

If teachers are using the medium of instruction, they should speak slowly and clearly. Otherwise, as what we have mentioned in the negative effects, it will increase the difficulty of students' learning.

2. Use the medium of instruction accurately.

Teachers must pay attention to accuracy when using the medium of instruction, because inaccurate expression can lead to students' misunderstanding. Let's take an example. When the author took over a second-level Chinese class, author found that many students wrote a sentence with a problem that they misused the words “小时 [hsiaoshih]” and “点 [tien]”. In Chinese, “3 小时 [hsiaoshih]” means “3 hours”, and “3 点 [tien]” means “3 o'clock”. But in Russian, if we ignore the preposition, both of them are “3 часа”. Therefore, many students like to use “我睡了三点 [wo shuile san tian]” to show they have slept for 3 hours, but in fact, the sentence should be “我睡了三点小时 [wo shui le san hsiaoshih]”. If the teacher has emphasized this before, they can avoid this kind of problem.

3. Use the medium of instruction in right timing.

The author has thought about this issue and believes that the medium of instruction can be used at the following timing.

1) It can be used to greet students.

If you greet the students in English or Russian before class, asking them about their study or life, it will increase the students' affection for you.

2) It can be used for classroom instruction and discipline management.

In the zero-based class, teachers can use the medium of instruction to say some classroom instructions, such as “Ready?”, “Please raise your hand”. You can also use the medium of instruction to say some jokes. This allows the student to feel that the teacher is communicating with them, and this will also attract the attention of the students in time to prevent them from distracting.

However, as the level of students increases slowly, teachers need to reduce the use of medium of instruction in classroom instruction, because after a period of study, they can fully understand some of the teacher's instructions. Teachers can use this as a kind of training to train students to produce a "stimulus-response" to such instructions.

4. Pay attention to the mutual complementation between the target language and the medium of instruction.

1) Compare the similarities between the two languages.

Comparing the same points will make it easier for students to accept difficult concepts. For example, in Chinese, there are many measure words, but we know in Russian there are measure words, too. At this time, teachers use the Russian measure words' concept to explain, which will reduce the students' fear about it.

2) Compare the differences between the two languages.

There are differences between the two languages, and language comparisons can avoid bias. For another example, there are two basic words "不 [pu]" and "没 [mei]" in Chinese. "不 [pu]" means subjectively negating one thing, and "没 [mei]" means that for some objective reasons, there is no such thing. But if you use English to translate, the two words are "no". Many beginners that author came across often make mistakes in this issue. The reason is that in their previous Chinese learning process, this problem was not compared. They simply rely on translation software to translate these words, and then they form a bias.

5. Suggestions for cultivating Chinese teachers.

The author believes that we also need to pay attention to the cultivation of Chinese teachers. Because as mentioned earlier, Chinese teachers who teach in the Russian-speaking areas can graduate from Chinese-related majors or graduate from Russian-related majors. However, the problem is that students of Chinese-related majors may not be good at Russian, and students who graduate from Russian-related majors may likely to lack professional Chinese knowledge and teaching skills.

The author thinks that there are two ways to solve the problem.

1) Optimize the training program for international Chinese teachers.

At present, many universities in China have begun to offer Russian, Spanish and other foreign language courses to students who study on

Chinese-related majors to cultivate international Chinese teachers. The author believes that such measures should be promoted and popularized; help Chinese teachers better understand the language system of their future teaching objects.

2) Strengthen the training of on-the-job teachers.

The author feels that both the pre-job training and post-training are very important. Pre-job training will help teachers learn more about the teaching skills and students' characteristics of Ukraine, and will also teach teachers to speak Russian. The post-training will help teachers learn from each other. In the past two years, Chinese teachers in Ukraine have received the post-training. Through interviews, the author has learned that the post-training has helped teachers a lot.

**Conclusion.** In summary, the use of medium of instruction in the primary Chinese language teaching phase is an inevitable problem, but we must pay attention to the amount of use and timing of use, to be targeted, to ensure the accuracy of the medium of instruction we use; and we need to pay attention to contrastive language, and the similarity and difference between languages, too. We can also start from training teachers to optimize our teachers. Finally, the author hopes that some of the opinions and insights in this paper can provide some reference value for the study of medium of instruction.

**Perspectives of further research.** The author thinks that this aspect of research in the future can focus on the comparative study of Chinese and other languages, because it can help us enrich the study of Chinese language. On the other hand, the author hopes there could be more real teaching case records, so that we can better propose teaching suggestions based on these to improve the effectiveness of Chinese teaching.

## LITERATURE

1. Krashen S.D. Principles and practice in second language learning and acquisition. Oxford: Pergamon, 1982. P. 21.
2. 陈夏瑾. 浅谈零起点对外汉语教学中媒介语的使用. 现代语文 (学术综合版), 2013. 03. P. 84-85.
3. 吕叔湘. 通过对比研究语法. 语言教学与研究, 1992. 02. P. 4.
4. 王汉卫. 对外汉语教材中的媒介语问题适说. 世界汉语教学, 2007. 02. P. 111-117.

5. 张万娟. 对外汉语课堂教学中媒介语使用情况调查研究-以兰州理工大学对外汉语课堂教学为例. 兰州大学, 2016. P. 3.

## REFERENCES

- Ch'en, Hsiachin. (2013). Ch'ient'an ling ch'itian tuiwai hanyüchiaohsüehchung meichiehyüte shihyung [On the Use of Medium of instruction in the Teaching of Chinese as a Foreign Language in the Beginning]. *Hsientai yüwen. Hsüehshutsungho pan [Modern Language. Academic Comprehensive Edition], 03*, pp. 84–85 [in Chinese].
- Krashen, S.D. (1982). Principles and practice in second language learning and acquisition. Oxford: Pergamon, p. 21 [in English].
- Lü, Shuhsiang. (1992). T'ungkuo tuipi yenchiu yüfa [Through comparative study of grammar]. *Yüyen chiaohsüeh yü yenchiu [Language Teaching and Research], 02*, p. 4 [in Chinese].
- Wang, Hanwei. (2007). Tuiwai hanyüchiaots'ai chung te meichiehyü went'i shihshuo [The problem of medium of instruction in Chinese textbooks for foreigners is appropriate]. *Shihchieh hanyüchiaohsüeh [World Chinese Teaching], 02*, pp. 111–117 [in Chinese].
- Chang, Wanchüan. (2016). Tuiwai hanyü k'ot'ang chiaohsüehchung meichiehyü shihyung ch'ing'uang tiaoch'a yenchfui – iLanchoulikung tahsüeh tuiwai hanyük'ot'ang chiaohsüeh weili [Study on the Use of Medium of Instruction in the Teaching of Chinese as a Foreign Language – Taking Lanzhou University of Technology as an Example of Teaching Chinese as a Foreign Language]. Lanzhou University, p. 3 [in Chinese].

Стаття надійшла до редакції: 15.02.2019

**Сяо Ченьян**, викладач китайської мови в Інституті Конфуція Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 6); e-mail: xiangchang27@126.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2692-5397>.

**Сяо Ченьян**, преподаватель китайского языка в Институте Конфуция Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 6); e-mail: xiangchang27@126.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2692-5397>.

**Chenyang Xiao**, Chinese Teacher, Confucius Institute, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 6 Svoboda Square); e-mail: xiangchang27@126.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2692-5397>.

## ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ТРЕТЬОМУ РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

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

У статті висвітлено особливості викладання мови навчання іноземцям на третьому рівні вищої освіти, який передбачає здобуття знань, умінь, навичок і компетентностей, достатніх для проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову, теоретичну новизну та практичне значення. Підготовка за освітньо-науковими програмами третього рівня вищої освіти здійснюється під час навчання в аспірантурі. Схарактеризовано комунікативні потреби та специфіку пізнавальної діяльності аспірантів-іноземців. Розглянуто особливості наукового стилю мовлення на лексичному і синтаксичному рівнях (деагентивність, поліпропозитивність, ускладненість синтаксичних структур). Визначено жанри наукового мовлення та види текстів, на основі яких здійснюється навчання фахової мови означеного контингенту учнів. Розглянуто види читання, які застосовуються під час навчання аспірантів (гнучке комбіноване читання (ознайомчо-проглядове, ознайомчо-пошукове), синтетичне читання, яке ґрунтується на певному рівні володіння мовою й розвиває вміння розпізнавати значення невідомих слів та словосполучень за семантикою морфем, синтаксичною функцією в реченні та відтворювати зміст за контекстом) та місце реферативного читання в системі мовної підготовки аспірантів. Описано зміст навчання усного (підготовлений монолог (виступ із доповіддю, повідомленням) та спонтанне діалогічне мовлення (участь у дискусії, обговоренні наукових питань) і письмового (написання реферату, анотації і резюме, визначення комунікативних блоків – компонентів тексту з типовим значенням, які регулярно відтворюються в наукових текстах незалежно від їхнього змісту, оформлення цитат і посилань) мовлення на третьому рівні вищої освіти.

**Ключові слова:** викладання, іноземці, фахова мова, науковий стиль мовлення, третій рівень вищої освіти.

**Тростинская О.Н. Особенности языкового обучения иностранцев на третьем уровне высшего образования.** В статье освещаются особенности преподавания языка обучения иностранцам на третьем уровне высшего образования, который предполагает получение знаний, умений, навыков и компетентностей, достаточных для проведения собственного научного исследования, результаты которого имеют научную, теоретическую новизну и практическое значение. Подготовка по образовательно-научным программам третьего уровня высшего образования осуществляется во время учебы в аспирантуре. Охарактеризованы коммуникативные потребности и специфика познавательной деятельности аспирантов-иностранцев. Рассмотрены особенности научного стиля речи на лексическом и синтаксическом уровнях (деагентивность, полипропозитивность, усложненность синтаксических структур). Определены жанры научного стиля речи и виды текстов, используемых в обучении языку специальности данного контингента учащихся. Рассмотрены виды чтения, которые используются при обучении аспирантов (гибкое комбинированное чтение (ознакомительно-просмотровое, ознакомительно-поисковое), синтетическое чтение, основанное на определенном уровне владения языком и развивающее умения распознавать значения незнакомых слов и словосочетаний по семантике морфем,

синтаксической функции в предложении и восстанавливать содержание по контексту) и место реферативного чтения в системе языковой подготовки аспирантов. Описано содержание обучения усной (подготовленный монолог (выступление с докладом, сообщением) и письменной (написание аннотации, реферата, резюме, определение коммуникативных блоков – компонентов текста с типовым значением, которые регулярно употребляются в научных текстах независимо от их содержания, оформление цитат и ссылок) речи на третьем уровне высшего образования.

**Ключевые слова:** иностранцы, научный стиль речи, преподавание, третий уровень высшего образования, язык специальности.

**Oksana Trostynska. The peculiarities of teaching the language of learning to foreigners at the third level of higher education.** The article highlights the peculiarities of teaching the language of learning to foreigners at the third level of higher education, which involves obtaining certain knowledge, skills, sufficient for conducting scientific research while taking a post graduate course. The communication needs and specificity of cognitive activity of graduate foreign students have been described. Teaching the language of foreign graduate students is based on the study of scientific speech, which serves the field of modern scientific activities and serves to convey objective information about the world around. The specificity of the scientific style of speech is determined by the peculiarities of the way of thinking underlying this functional style and the peculiarities of communication in the scientific sphere, the characteristics of which are objectivity, uniqueness, clarity, accuracy, logic, which can be the hallmarks of style at all its linguistic levels. Features of the scientific style of speech at the lexical and syntactic levels (deaganality, polyproposability, complexity of syntactic structures) have been considered. The genres of scientific speech (articles, dissertation, abstracts, abstract, annotations in written and oral speech) and types of texts on the basis of which the training of the professional language of the specified contingent of students have been conducted. The place of abstract reading in the system of language teaching of post graduates have been considered. Abstract reading combines research and information activities and is the main type of reading while conducting scientific research, since it is directly implemented during the scholar's current state of the subject under study, the definition of a range of outstanding issues, and helps producing an informative message about the course of his own scientific work. The content for all education (report, participation in discussions) and written (writing informative and indicative abstracts, annotations, summaries, compilation of bibliographic description and list of literature) of speech at the third level of higher education have been described.

**Key words:** foreigners, higher education, third level, scientific style of speech, teaching, language of learning.

**Постановка проблеми.** Третій рівень вищої освіти передбачає здобуття знань, умінь, навичок і компетентностей, достатніх для проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову, теоретичну новизну та практичне значення. Підготовка за освітньо-науковими програмами третього рівня вищої освіти здійснюється під час навчання в аспірантурі.

Іноземні аспіранти складають порівняно невелику, проте потенційно перспективну категорію іноземців, що обирають для навчання заклади вищої освіти України. Розгалужена система науково-дослідних інститутів Національної академії наук, значна

кількість теоретичних і практичних досліджень, які здійснюються у різних галузях знань, академічна мобільність та міжнародне співробітництво сприяють розширенню наукових контактів і збільшенню інтересу іноземців до проведення наукових розвідок та отримання наукового ступеню в українських ЗВО та наукових закладах.

Рівень володіння мовою безпосередньо впливає на якість і результати науково-дослідної та навчальної діяльності аспірантів. Питанням мовного навчання аспірантів-іноземців висвітлювалися в роботах низки науковців і методистів. Особливості планування навчальної діяльності та принципи розробки програм із мови для іноземних аспірантів різних профілів навчання розглядали в своїх роботах Л. Бей, І. Гапочка, І. Черновалюк. А. Амеліна вивчала комунікативні потреби іноземних аспірантів, які навчаються в російських вищих навчальних закладах. І. Гапочка досліджувала теоретичні засади навчання аспірантів-іноземців реферативного читання. А. Барикіна, В. Бурмістрова, В. Добровольська розробили практичні рекомендації щодо впровадження на заняттях з аспірантами структурно-змістового аналізу текстів загальнонаукової та суспільно-політичної тематики. І. Рожкова, Л. Пирогова розглядали шляхи систематизації, поглиблення й інтенсифікації мовних знань іноземних аспірантів та реалізували отримані результати в підручнику з російської мови для аспірантів гуманітарного профілю навчання. Особливості розвитку навичок професійного мовлення аспірантів досліджували Е. Коцарь, В. Марусінова. Г. Петрова розробила модель навчання російської мови іноземних аспірантів інженерно-технічного профілю. Водночас в організації мовної підготовки іноземних аспірантів залишаються проблеми і труднощі, пов'язані як з особливостями пізнавальної діяльності того, хто навчається (високий рівень предметної компетентності, сформований понятійний та термінологічний апарат, досвід наукової роботи, здатність до продуктивної інтелектуальної діяльності, висока мотивація до навчання і водночас недостатній рівень володіння мовою навчання), так і специфікою організації навчального процесу тими, хто навчає (відсутність підручників із мови навчання для аспірантів-іноземців, потреби у запровадженні інтенсивних методів навчання, необхідність розробки стратегій інтерактивного навчання у викладанні мови аспірантам тощо). Необхідність

удосконалення системи мовного навчання іноземних аспірантів відповідно до сучасних вимог підготовки кваліфікованих спеціалістів визначає **актуальність** пропонованого дослідження.

**Мета** статті – висвітлити особливості організації мовного навчання іноземних аспірантів нефілологічного профілю відповідно до вимог сучасної вищої освіти, комунікативних потреб та структури навчально-наукової діяльності означеного контингенту учнів, описати основні лексико-граматичні та синтаксичні особливості наукового стилю мовлення, окреслити напрями формування мовної і мовленнєвої компетенції іноземців, що навчаються на третьому рівні вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 року обов'язковим складником освітньо-наукової програми навчання в аспірантурі є здобуття аспірантом мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів наукової роботи іноземною мовою [8]. За освітньо-науковими програмами, розробленими в ХНУ імені В.Н. Каразіна для третього рівня вищої освіти, аспіранти вивчають іноземну мову протягом першого року навчання в обсязі 300 навчальних годин (10 кредитів), з яких 120 годин відводиться для аудиторних практичних занять і 180 годин – на самостійну роботу. Наприкінці вивчення курсу аспіранти складають іспит з іноземної мови (для іноземних аспірантів, що навчаються в Україні, такою мовою є мова навчання, українська або російська відповідно до контракту).

Рівень володіння мовою навчання перевіряється під час вступного іспиту до аспірантури. За загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою CEFR, достатнім для навчання в аспірантурі є рівень B2 (особа розуміє складні тексти на абстрактні й конкретні теми, в тому числі вузькоспеціальні тексти, вміє робити чіткі детальні повідомлення на різні теми, формулювати свої погляди на проблему, демонструвати переваги й вади різних точок зору, спілкуватися з носіями мови без великих ускладнень) [9]. Проте це не завжди відповідає дійсності, оскільки частина аспірантів отримує вищу освіту за межами України і після навчання на підготовчих відділеннях має підготовку з мови навчання на рівні не вище B1. Безумовно, така підготовка не відповідає цілям і вимогам навчання в аспірантурі і значно ускладнює іноземцям як безпосереднє проведення наукового



дослідження, так і подальше викладення його результатів у наукових статтях і дисертаційній роботі. Неоднаковий рівень мовної підготовки також впливає на зміст і організацію мовного навчання в групах аспірантів-іноземців.

Навчання мови іноземних аспірантів ґрунтується на вивченні наукового мовлення, яке обслуговує сферу сучасної наукової діяльності й послуговується для передачі об'єктивної інформації про навколишній світ (природу, людину, суспільство). Специфіка наукового стилю мовлення зумовлена особливостями способу мислення, який лежить в основі цього функціонального стилю, та особливостями гностичного (пізнавального) характеру спілкування в науковій сфері. У науковому мовленні відображається спеціально організоване теоретичне мислення, характеристиками якого є об'єктивність, абстрактність, системність, логічна послідовність. Відповідно, наукове мовлення відрізняють об'єктивність, однозначність, ясність, точність, логічність, які стають ознаками стилю на всіх його мовних рівнях [1]. Оскільки писемні форми мовлення залишаються найбільш надійним засобом передачі інформації, письмовий текст є переважним способом існування наукового мовлення (статті, дисертації, монографії, підручники, конспекти, навчально-методичні матеріали, інструкції, реферати, анотації тощо).

Лінгвістичні (лексико-граматичні) особливості наукового мовлення розглядали у своїй роботі Г. Золотова, М. Кожина, Н. Ларіохіна, О. Митрофанова, С. Фоломкіна та інші. На рівні лексичної системи для наукового мовлення характерні: значна кількість слів з абстрактно-понятійною семантикою, системність номінацій, наявність вузькоспеціальної термінології, використання загальноживаних слів у специфічному науковому значенні, широке вживання запозичених слів, які стають частиною «інтернаціонального фонду світової науки» (переклад наш – О.Т.) [1: 67]. До синтаксичних особливостей наукового стилю належать такі: 1. деагентивність синтаксису (вилучення зі структури речення агентивного суб'єкта, зумовлене абстрактно-узагальненим характером викладення наукової інформації), широке використання синтаксичних структур з агентивним дієсловом у ролі предиката з незаміщеною позицією агенса (передусім узагальнено-особові речення, двочленний пасивний зворот із процесуальним значенням та безособове речення).

2. Поліпропозитивність простого речення, під якою розуміють семантико-синтаксичну ускладненість, зумовлену здатністю такого речення виражати не один, а декілька елементарних смислів та на рівні формальної організації об'єднувати кілька пропозицій, що відображає тенденцію наукового мовлення до стислого викладення інформації. Така поліпропозитивність виникає в результаті вираження суб'єктного й об'єктного поширювачів предиката номіналізаціями (багатокомпонентними понятійними словосполученнями). Номіналізації суттєво ускладнюють іноземцям розуміння наукового тексту, вирішити проблему можна за допомогою трансформації суб'єктних і об'єктних іменних груп у предикативні структури. Також поліпропозитивність може виникати за рахунок вставних конструкцій, які виражають модальну оцінку повідомлення та можуть розгортатися в предикативну конструкцію. 3. Поширеність ускладнення структур простого і складного речення за рахунок однорідних членів речення, відокремлених дієприкметникових й дієприкметникових зворотів, вставних і вставлених конструкцій. Перераховані особливості лексико-граматичного устрою наукового мовлення визначають методичні прийоми та типологію завдань, які спрямовані на навчання граматики цього функціонального різновиду мови [6].

Залежно від галузі і напряму знань у науковому стилі мовлення виділяють мови спеціальності, або фахові мови (хоча точніше, на наш погляд, була б назва «фахове мовлення»), оскільки навчання фахової мови передбачає формування не лише лінгвістичної, а й комунікативної професійної компетенції).

Щодо навчання фахової мови сучасна лінгводидактика розглядає три види текстів: вузькоспеціальні, загальнонаукові та науково-популярні. Якщо у навчанні іноземних студентів перевага надається загальнонауковим текстам (оскільки науково-популярні тексти містять забагато експресивних та емоційно-оцінних мовних засобів та слів, що вживаються у переносному значенні, а науковий зміст вузькоспеціальних текстів студентам не завжди зрозумілий), то у навчанні іноземних аспірантів саме наукові тексти вузькоспеціальної тематики стають основним засобом як для вивчення фахової мови, яка для аспіранта стає «мовою спеціального вжитку» (за визначенням А. Ходцевої), або «мовою для спеціальних цілей» (Б. Гавранек, В. Лейчик, Л. Півньова), так і

для формування професійної комунікативної компетенції молодого науковця. Вивчення на заняттях із мови навчання вузькоспеціальних текстів активізує навчальну діяльність, дозволяє вивчати нову термінологію і мовні конструкції, найбільше необхідні у подальшій навчально-науковій діяльності, залучає до аналізу й визначення нової фактологічної інформації (як відомо, засвоєння мовних та мовленнєвих структур учнями, що займаються науковою роботою, здійснюється якнайкраще тоді, коли воно пов'язане з вилученням нової інформації [2]) та сприяє розвитку вмінь монологічного і діалогічного мовлення.

Особливість науково-навчальної діяльності аспірантів потребує розвитку самостійних умінь знаходити необхідну інформацію у фаховій літературі. У сучасних умовах постійного збільшення інформаційного потоку науковець повинен володіти сформованими ефективними прийомами вилучення й обробки потрібної йому інформації та засобами її передачі. Саме читання є основним способом отримання нової інформації, отже активізація й розвиток різних видів читання виходить на чільне місце у мовному навчанні іноземних аспірантів.

За характером і цільовою спрямованістю розрізняють вивчаюче, ознайомлювальне, проглядове й пошукове читання. На заняттях з аспірантами, залежно від мети кожного уроку, розвиваються й удосконалюються всі види читання, проте здебільшого застосовується гнучке комбіноване читання (ознайомчо-проглядове, ознайомчо-пошукове), синтетичне читання, яке ґрунтується на певному рівні володіння мовою й розвиває вміння розпізнавати значення невідомих слів та словосполучень за семантикою морфем, синтаксичною функцією в реченні та відтворювати зміст за контекстом, переважає над аналітичним, зосередженим на детальному сприйнятті тексту з аналізом мовних форм [3].

Особливе місце у навчанні наукового мовлення посідає реферативне читання, спрямоване на вилучення основної інформації вихідного тексту з подальшою її передачею з різним ступенем стислості у формі резюме, анотації, реферату [2: 30]. Одні дослідники розглядають його як самостійний вид читання (І. Гапочка), інші вважають реферативне читання різновидом пошукового читання (С. Кіршо, Н. Шилофост).

Реферативне читання поєднує науково-дослідну й інформаційну діяльність і є основним видом читання під час виконання наукового дослідження, оскільки безпосередньо реалізується під час вивчення науковцем сучасного стану досліджуваного питання, визначення кола нерозв'язаних питань та допомагає в продукуванні інформативного повідомлення про перебіг власної наукової роботи. На думку І. Гапочки, «навички й уміння реферування, які формуються в процесі навчання російської мови, сприяють становленню універсальних навичок і вмінь науково-інформаційної діяльності, незалежно від того, якою іноземною мовою вона буде здійснюватися» (переклад наш – О.Т.) [2: 29]. Отже, здатність реферувати науковий текст визначає готовність аспіранта до проведення самостійного наукового пошуку й дослідження та подальшої професійної діяльності. Розвитку цього виду читання має бути відведений значний час на заняттях із мови навчання. Для реферативного читання, як показує наш досвід роботи в групах іноземних аспірантів однієї галузі знань, доцільно використовувати наукові статті з теми дисертації, написані науковим керівником аспіранта, оскільки вони найкраще відображають мету й завдання дослідження та структуру майбутньої дисертаційної роботи. Для читання ми зазвичай пропонуємо неадаптований текст. Проте це не виключає попередньої роботи з підготовки тексту до його використання в аудиторії залежно від рівня мовної підготовки аспірантів. Така робота передбачає виявлення лексичних (передусім термінологічних) і синтаксичних особливостей, характерних для мови певної спеціальності, класифікацію відібраного матеріалу за логіко-тематичним принципом і його презентацію безпосередньо перед початком читання, що робить роботу на заняттях більш системною й водночас дає можливість викладачеві заповнити прогалини у власних знаннях зі спеціальності аспіранта, якщо такі існують (зазвичай аспірант володіє термінологією за фахом та відповідним фактичним матеріалом краще, ніж викладач, що вимагає від викладача постійного підвищення свого наукового рівня). Такий підхід до навчання реферування неможливий у змішаних групах, оскільки вузькоспеціальні тексти насичені фаховою термінологією та описують наукові явища, незрозумілі більшості учнів, отже для навчання аспірантів різних напрямів наукової діяльності добираються тексти загальнонаукової

тематики. Сформовані під час роботи з такими текстами вміння і навички в подальшому переносяться на вузькоспеціальні тексти, які опрацьовуються аспірантами під час самостійної роботи.

Як було зазначено, метою реферативного читання є написання реферату, анотації і резюме реферованого тексту.

Організація навчання письмового реферування в групах іноземних аспірантів здійснюється залежно від рівня їхньої мовної підготовки. Аспіранти, що отримали вищу освіту в Україні, володіють навичками структурно-змістового аналізу тексту, мають сформовані уявлення про призначення, структуру, композицію реферату та вміють добирати відповідні реферативні кліше до кожної його композиційної частини, тому робота на заняттях спрямовані на розвиток і закріплення сформованих умінь і навичок компресії вилученої з тексту найбільш важливої наукової інформації, її трансформації (заміни синонімічними еквівалентами, інтерпретації) та відтворення з використанням функціонально-синтаксичних засобів зв'язку відповідно до типу реферату (інформативного або індикативного). Іноземці, які вступили до аспірантури після підготовчих факультетів, спочатку вчаться виділяти інформативний центр тексту, вилучати з нього цільову інформацію, вивчають лексико-граматичні та синтаксичні мовні засоби, що використовуються у письмовому науковому мовленні, знайомляться зі структурою реферату і лише потім переходять до самостійного написання реферату-конспекту та реферату-резюме. Кінцевою метою навчання реферування аспірантів є формування вмінь писати оглядові реферати за кількома джерелами, які актуалізуються під час написання статей та першого розділу дисертаційної роботи – огляду наукової літератури за темою дослідження.

Під час навчання анутовування для порівняння й аналізу аспірантам пропонується ознайомитися з різними видами анотацій (анотації статті, монографії, підручника тощо). Пояснюються функції анотації, показуються відмінності анотації від реферату-резюме, дається визначення анотації як жанру наукового стилю мовлення. Аспіранти знайомляться з мовними засобами, які використовуються в анотації, та алгоритмом її написання. Також уводиться поняття ключових слів, які є максимальною компресією змісту тексту, та звертається увага учнів на відсутність у них засобів зв'язку і особливості їхньої граматичної форми. Спочатку

аспіранти анують раніше реферовані статті, потім спеціально підібрані для цього статті за фахом.

Актуальним для аспірантів видом роботи з науковим текстом є визначення комунікативних блоків – компонентів тексту з типовим значенням, які регулярно відтворюються в наукових текстах незалежно від їхнього змісту [4]. Підґрунтям для введення таких блоків у науковий текст стала модель процесу пізнання (структура пізнавальної діяльності), до якої входять такі структурні елементи: постановка проблеми, визначення її актуальності й новизни, вибір об'єкта і предмета дослідження, визначення цілей і завдань дослідження, методи дослідження, формулювання гіпотези, проведення експерименту, висновки і перспективи дослідження тощо [5]. Імплицитна або експліцитна наявність таких розділів є обов'язковою умовою багатьох жанрів наукового стилю мовлення (статей, дисертаційних робіт, авторефератів). Навчання аспірантів мовних засобів, за допомогою яких виражаються ці типові значення, допоможе їм у продукуванні власних наукових повідомлень та написанні дисертаційної роботи й автореферату.

Важливою формою роботи на заняттях із мови є навчання аспірантів оформлення цитат і посилань. Розглядаються пряме й непряме цитування, види цитат, способи введення цитати до тексту, правила оформлення цитат, способи авторизації посилань на інші джерела, особливості оформлення бібліографічного опису та списку джерел. Також необхідно звернути увагу аспірантів на уникнення в науковій роботі прямих запозичень та плагіату [5].

Специфіка навчання усного мовлення визначається особливостями комунікативних потреб аспірантів у цьому виді мовленнєвої діяльності в науковій сфері спілкування, до яких належать: виступи з повідомленнями про перебіг наукового дослідження та отримані результати, виступи з доповідями на наукових конференціях, участь у обговоренні наукових питань та дискусіях на наукові теми. Отже, на заняттях із мови навчання необхідно розвивати вміння й навички як у монологічному, так і діалогічному усному науковому мовленні.

З огляду на комунікативні потреби аспірантів та основні форми усної мовленнєвої діяльності у науковій сфері спілкування, до яких належать підготовлений монолог (виступ із доповіддю, повідомленням) та спонтанне діалогічне мовлення (участь у

дискусії, обговоренні наукових питань), доцільною є така послідовність навчання усного наукового мовлення: монологічне мовлення з підготовленим змістом – непідготовлене монологічне мовлення – монолог у діалозі – полеміка [7].

Одними з головних вимог до публічного мовлення є його змістовність та завершеність, до комунікативно значущих особливостей усного наукового мовлення належать тематична цілісність повідомлення й наявність чітких логічних зв'язків між його частинами, що досягається за рахунок уживання певних мовних та мовленнєвих засобів, «об'єктивного» порядку слів, який найкраще відповідає структурі наукового мислення, широкого вживання безособових, неозначено-особових і узагальнено-особових речень та пасивних зворотів. Відсутність цих елементів призводить до руйнації змістової єдності висловлювання та порушує акт комунікації [4: 61]. На цьому етапі перевага надається завданням синтетичного типу, направленим на навчання розташовувати висловлювання в певній логічній послідовності відповідно до мети повідомлення, виражати причинно-наслідкову, умовну, допустову залежність між ними, зумовленість у порівняльному плані (співставлення і протиставлення), уточнювати окремі висловлювання, поєднувати їх за допомогою різних засобів (сполучників, повторів, засобів зв'язку, зокрема таких, що характеризують ставлення до способів вираження інформації, уточнюють, пояснюють, підсумовують попередній зміст викладеного), виражати оцінку достовірності повідомлення.

Навчання навичок непідготовленого мовлення реалізується за допомогою ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, що передбачає визначення ситуацій спілкування та актуальних тем у межах цих ситуацій і виявлення найбільш типових, частотних та комунікативно значущих лексико-синтаксичних способів реалізації мовленнєвих інтенцій у межах цих тем [7: 80–81]. Аспірант має навчитися визначати програму висловлювання та будувати його за цією програмою, поєднуючи окремі комунікативні блоки (визначення поняття, явища, проблеми, що розглядається, та виділення його з групи інших об'єктів, опис і пояснення його особливостей, введення та визначення наукових термінів, необхідних для пояснення й опису, застосування доказів, виведення формул, побудова тверджень, що

роз'яснюють авторську точку зору, обґрунтування своєї позиції тощо) в єдине структурно-семантичне ціле.

Навчання діалогічного мовлення також здійснюється на основі комунікативних ситуацій – сукупності умов, необхідних і достатніх для реалізації мовленнєвої дії в певних комунікативних обставинах, актуальних для наукової діяльності. Також варто звернути увагу аспірантів на особливості ведення дискусії у вітчизняному науковому дискурсі та тактики мовленнєвої поведінки її учасників.

Таким чином, ми окреслили основні напрями організації викладання мови іноземним аспірантам, що навчаються на третьому рівні вищої освіти. **Перспективи подальших досліджень** полягають у відборі й мінімізації навчальних матеріалів, розробці системи завдань, спрямованих на формування мовної і мовленнєвої компетенцій іноземних аспірантів відповідно до їхніх комунікативних потреб, та створенні підручника з мови навчання для аспірантів-іноземців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов. М.: Рус. яз., 1981. 190 с.
2. Гапочка И.К. Цели и содержание реферативного вида чтения на русском (иностранном) языке. *Преподавание русского языка аспирантам-иностранцам*. М.: Наука, 1981. С. 28–35.
3. Духаніна Н.М. Особливості навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Young Scientist*. 2018. № 4 (56). С. 489–492.
4. Капустина Н.А. Особенности работы с научно-публицистическим текстом в группах аспирантов, изучающих русский язык. URL: [ilingun.ru/library/sborniki/for\\_lang/2012\\_04/15](http://ilingun.ru/library/sborniki/for_lang/2012_04/15) (дата звернення: 15.03.2019).
5. Киршо С.М., Шилофост Н.М. Формирование профессионально-значимых лингвистических компетенций в современном учебном пособии по РКИ. URL: [enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15757/1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15757/1) (дата звернення: 16.03.2019).
6. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М.: Рус. яз, 1989. 160 с.
7. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Рус. яз., 1981. 141 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку



підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 26 березня 2016 року. URL: [kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd/docid=248945529](http://kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd/docid=248945529) (дата звернення: 10.03.2019).

9. Ушакова Н.І. Про відповідність програм із мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою. *Викладання у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. Вип. 14. С. 225–235.

## REFERENCES

- Duhanina, N.M. (2018). Osoblivosti navchannya inozemnih mov zdobuvachiv vishoyi osvity stupenya doktora filosofiyi [Peculiarities of studying foreign languages of applicants at the higher education level of the Doctor of Philosophy]. *Young Scientist [Young Scientist]*, 4 (56), pp. 489–492 [in Ukrainian].
- Gapochka, I.K. (1981). Celi i sodержanie referativnogo vida chteniya na russkom (inostrannom) yazyke [The objectives and content of the abstract type of reading in Russian (foreign) language] *Prepodavanie russkogo yazyka aspirantom-inostrancam [Teaching Russian to foreign graduate students]*. Moscow: Nauka, pp. 28–35. [in Russian].
- Kapustina, N.A. (2012). *Osobennosti raboty s nauchno-publicisticheskim tekstom v gruppah aspirantov, izuchayushih russkiy yazyk [Features of work with the scientific and journalistic text in groups of graduate students studying the Russian language]*. Available at: [iling-run.ru/library/sborniki/for\\_lang/2012\\_04/15](http://iling-run.ru/library/sborniki/for_lang/2012_04/15) [Accessed Mach 15, 2019] [in Ukrainian].
- Kirsho, S.M. and Shilofost, N.M. *Formirovanie professionalno-znachimyh lingvisticheskikh kompetencij v sovremennom uchebnom posobii po RKI [Formation of professionally significant linguistic competences in a modern textbook on RCTs]*. Available at: [enpuir.npu.edu.ua/bitstrim/123456789/15757/1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstrim/123456789/15757/1) [Accessed Mach 16, 2019] [in Ukrainian].
- Lariohina, N.M. (1989). *Obuchenie grammatike nauchnoj rechi i vid yuprazhneni [Learning grammar of scientific speech and types of exercises]*. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
- Mets, N.A., Mitrofanova, O.D. and Odincova, T.B. (1981). *Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoy rechi [The structure of the scientific text and learning monologue speech]*. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].

- Postanova Kabinetu Ministriv Ukraini "Pro zatverdzhennya Poryadku pidgotovki здобувачив вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)" від 26 березня 2016 року [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Preparing Graduates of Higher Education in the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher Educational Institutions (Scientific Institutions)" dated March 26, 2016].* (2016). Available at: [kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd/docid=248945529](http://kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd/docid=248945529) [Accessed March 10, 2019] [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (2009). Pro vidpovidnist program iz movnoy ipidgotovki inozemnih studentiv yevropejskim kompetencyam volodinnya inozemnoyu movoyu [On correspondence of programs on language training of foreign students to European competences of foreign language proficiency]. *Vykladannja mov u vyshhikh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubject Connections]* Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 14, pp. 225–235 [in Ukrainian].
- Vasileva, A.N. (1981). *Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka dlya inostrannyh studentov-filologo starshih kursov [Practical stylistics of the Russian language for foreign students-philologists of senior courses]*. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.03.2019

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

**Тростинская Оксана Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры языковой подготовки I Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [okasana@ua.fm](mailto:okasana@ua.fm); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>.

**Oksana Trostynska**, PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [okasana@ua.fm](mailto:okasana@ua.fm); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>.

## КОНЦЕПЦІЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ (МОДЕЛЬ 1 – АНГЛОМОВНА ФОРМА НАВЧАННЯ)

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

Статтю присвячено розробленню методичної концепції підготовки з української мови іноземців, які здобувають вищу медичну освіту в Україні. Завдання підготовки інофонів, які навчаються англійською, мають особливості, що визначаються, передусім, специфічними комунікативними потребами зазначеного контингенту. З метою визначення таких потреб проаналізовано підходи освітньої парадигми, що є актуальними для навчання здобувачів вищої медичної освіти. На методологічному рівні парадигми визначено аксіологічний (ціннісний), акмеологічний (професійно орієнтований), освітній (самоосвіти), стратегічний та проблемний підходи. Реалізація соціолінгвістичного рівня забезпечується міжкультурним, комунікативно-когнітивним підходами, підходом ефективного мовного середовища та врахуванням рівня володіння мовою. На лінгводидактичному рівні забезпечується втілення вищезазначених підходів засобами метамови, семіотики, поліграфічного оформлення навчальних матеріалів. Визначено методи та принципи навчання, використання яких забезпечує реалізацію комунікативних потреб інофонів. Головним методом вважаємо свідомо-практичний. Задля визначення комунікативних потреб цільового контингенту здійснено каталогізацію комунікативних ситуацій навчально-професійного спілкування. Схарактеризовано сучасний стан методичної забезпеченості навчального процесу підготовки інофонів з української мови. Результати дослідження дозволили сформулювати методичні рекомендації щодо оптимізації освітнього процесу.

**Ключові слова:** англomовна форма навчання, іноземні студенти медичних спеціальностей, комунікативні потреби, концепція мовної підготовки, українська мова.

**Ушакова Н. И., Алексєєнко Т. Н. Концепция языковой подготовки соискателей высшего медицинского образования (модель 1 – англоязычная форма обучения).** Статья посвящена разработке методической концепции подготовки по украинскому языку иностранцев, получающих высшее медицинское образование в Украине. Задачи подготовки инофонов, обучающихся на английском языке, имеют особенности, определяемые, прежде всего, специфическими коммуникативными потребностями данного контингента. С целью определения таких потребностей проанализированы подходы образовательной парадигмы, которые актуальны для обучения лиц, получающих высшее медицинское образование. На методологическом уровне парадигмы определены аксиологический (ценностный), акмеологический (профессионально-ориентированный), образовательный (самообразования), стратегический и проблемный подходы. Реализация социолингвистического уровня

обеспечивается межкультурным, коммуникативно-когнитивным подходами, подходами эффективной языковой среды, учета уровня владения языком. На лингводидактическом уровне обеспечивается внедрение вышеназванных подходов средствами метаязыка, семиотики, полиграфического оформления учебных материалов. Определены методы и принципы обучения, применение которых обеспечивает реализацию коммуникативных потребностей инофонов. Главным методом является сознательно-практический. Для определения коммуникативных потребностей целевого контингента осуществлена каталогизация ситуаций учебно-профессионального общения. Охарактеризовано современное состояние методического обеспечения учебного процесса подготовки инофонов по украинскому языку. Результаты исследования позволили сформулировать методические рекомендации для оптимизации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** англоязычная форма обучения, иностранные студенты медицинских специальностей, коммуникативные потребности, концепция языковой подготовки, украинский язык.

**Natalia Ushakova, Tetiana Alekseyenko. The conception of language training of applicants for higher medical education (model 1 – the English-language mode of study).** The article is devoted to the conceptual development of the Ukrainian language training for foreigners who get the higher medical education in Ukraine. The tasks of Ukrainian language training of the non-native speakers who study in English have features determined, above all, by the specific communicative needs of this contingent. In order to identify such needs, the methodological approaches of the educational paradigm, which are relevant for the training of students who get higher medical education, are analyzed. At the methodological level of paradigm axiological (value), acmeological (professionally-oriented), educational, strategic and problem-based approaches are outlined. Intercultural, communicative-cognitive, effective educational space approaches are distinguished at the socio-cultural level taking into account the level of proficiency in a foreign language. The task of the approaches of linguo-didactic level of the paradigm is the implementation of the above mentioned approaches in the application of methods and the creation of teaching resources, taking into account the metalinguistic, semiotic, polygraphic aspects of educational materials. The methods, the application of which in the process of language preparation ensures the realization of the communicative needs of non-native speakers, the main of which is the conscious-practical method, have been defined. A set of methodological principles for constructing a learning system has been characterized. To determine the communicative needs on the basis of the principle of frequency, the cataloging of communicative situations in the educational and professional sphere of communication relevant for educational migrants who receive medical education in English in the Ukrainian-speaking world is carried out. The current status of the methodological support of the educational process is described. The recommendations for optimizing the educational process organization based on the results of the study are summarized.

**Key words:** English-language mode of study, foreign students of medical specialties, communicative needs, the conception of language training, the Ukrainian language.

Підготовка фахівців для зарубіжних країн є одним із важливих напрямів інтеграції української системи вищої освіти у світовий

освітній простір. Останнім часом спостерігається стійке зростання кількості іноземних здобувачів вищої медичної освіти, що зумовлено соціальним запитом на підготовку компетентних фахівців у галузі медицини, фармації, технологій збереження здоров'я, формування здорового способу життя. Тому існує потреба у розробленні комплексу методів і засобів навчання такого контингенту освітніх мігрантів із урахуванням їхнього рівня навченості спеціальних дисциплін, а також, що є навіть більш значущим, із урахуванням їхнього мовного досвіду, зокрема володіння мовою навчання та/або мовою соціокультурного оточення.

Окрему численну групу майбутніх лікарів і фармацевтів складають інофони, які отримують в українських ЗВО освіту англійською мовою. Кількість таких студентів постійно зростає, що робить **актуальною** проблему розробки всього комплексу підходів, методів і принципів навчання, навчальних засобів, а також освітніх програм, зокрема програми підготовки із мови, що має спеціальний статус, а саме – потрібна для реалізації завдань спілкування в українському соціально-культурному середовищі, а також для задоволення потреб навчально-професійного спілкування під час проходження клінічної практики у лікарнях.

**Аналіз актуальних досліджень.** Навчання англійською мовою стає щодалі більш популярною та затребуваною формою отримання вищої освіти на тлі глобалізації суспільного життя та інтеграції освітніх програм закладів вищої освіти різних країн, розвитку програм академічної мобільності, бажання молодих фахівців бути готовими до використання здобутих професійних компетентностей не тільки на батьківщині, а й за кордоном.

Наприклад, за результатами Аналітичної довідки до результатів складання ліцензійного іспиту Крок 1 у 2018 р. тестування було проведено у 20 ЗВО, із яких – у 13 ЗВО МОЗ, у 3 ЗВО МОН і у 4 приватних закладах. На іспит було зареєстровано 740 іноземних студентів російськомовної форми навчання і 3145 студентів англійськомовної форми навчання [3].

Важливість володіння мовою навчання розглянуто та доведено багатьма дослідниками проблем мовної підготовки іноземних студентів [10]. Питання навчання майбутніх медиків російської та української мови також ставали предметом науково-методичних досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців [2; 7; 13]. Як

зазначено у Примірній програмі з української мови, предметом вивчення цієї навчальної дисципліни є сучасна українська літературна мова з урахуванням адаптаційного, соціокультурного, комунікативного, загальнонаукового і фахового компонентів, представлених основними видами мовленнєвої діяльності інокомунікантів; норми сучасної української літературної мови, мовленнєвий етикет і культура спілкування, актуальні комунікативні ситуації, репрезентовані відповідними мовленнєвими актами й інтенційними програмами. Але підготовка з української мови студентів англomовної форми навчання, що має особливості, пов'язані зі специфічними комунікативними потребами названого контингенту, ще не ставала предметом спеціальних науково-методичних пошуків.

Інофони, які опановують в українських ЗВО майбутній фах англійською мовою, не потребують оволодіння всім набором комунікативних умінь, що визначаються програмами з української мови як іноземної для тих, хто навчається цією мовою [6]. Під час вступних випробувань іноземні абітурієнти, які бажають навчатись англійською, мають продемонструвати володіння нею на рівні, що дозволить брати участь у навчальному процесі. За результатами останніх наукових розвідок це рівень, що кваліфікується в європейській системі мовної освіти як B1 [10]. Але майбутні медики, які навчаються в Україні англійською, мають не тільки слухати лекції, відповідати на семінарах, виконувати лабораторні роботи, послуговуючись виключно цією мовою. Їм потрібно розуміти носіїв мови соціокультурного оточення в побутових ситуаціях, культурному та офіційно-діловому спілкуванні, а також у певних професійних умовах, серед яких головне місце посідає ситуація «клінічна практика». Пацієнти, з якими спілкуватимуться іноземці, володіють українською або російською мовою, тому для майбутніх лікарів існує нагальна потреба опанувати відповідну мову саме з метою мовленнєвої взаємодії під час проходження практики у закладах охорони здоров'я.

**Метою** статті є визначення та каталогізація комунікативних потреб іноземних студентів англomовної форми навчання, визначення основних підходів освітньої парадигми, методів і принципів організації навчального процесу та вивчення сучасного

стану програмного та методичного забезпечення підготовки названого контингенту з української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання іноземних студентів медичних спеціальностей здійснюється за програмами, затвердженими МОЗ. Зокрема у 2017 р. затверджено Примірну програму навчальної дисципліни «Українська мова» для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальностей 222 «Медицина», 221 «Стоматологія», 226 «Фармація. Промислова фармація». Програма призначена для іноземців, які навчаються українською мовою. Примірна програма є основою створення робочих програм для студентів різних медичних спеціальностей.

Головним вихідним параметром розробки програми навчальної дисципліни лінгвістичного циклу є комунікативні потреби здобувачів певного рівня освіти. Під час навчання мови головним є питання про те, що мовлення, яким має володіти учень, повинно стати компонентом структури його особистості, а процес оволодіння іншомовним мовленням не може бути здійснений без перетворення його із процесу формального навчання у процес особистого розвитку. Бажання стати членом нової мовної спільноти, наблизитися до нової культури, певного шару інформації, зокрема професійної, – інтенсивний мотиваційний чинник.

Першою ланкою у побудові педагогічної, у нашому випадку лінгводидактичної, системи навчання є каталогізація його змісту, який має стимулюючий характер за умов відповідності потребам тих, хто навчається.

Для визначення основних параметрів змісту навчальної дисципліни, що є предметом розгляду у цій статті, схарактеризуємо підходи освітньої парадигми, актуальні для навчання цільового контингенту нашого дослідження. Каркас системи мовної підготовки складають підходи, сформульовані у дослідженнях, присвячених проблемам навчання мови, що є інструментом отримання вищої освіти [10]. Визначено, що парадигма навчання мов структурована за методологічним, соціолінгвістичним і лінгводидактичним рівнями.

*Методологічний* рівень функціонує у взаємодії аксіологічного (ціннісного), акмеологічного (професійно орієнтованого), компетентнісного, особисто-орієнтованого, освітнього,

стратегічного та проблемного підходів, які мають бути реалізовані у навчальному процесі. Важливо, що зазначені підходи є інваріантними, базовими, актуальними для забезпечення методологічного підґрунтя навчання будь-якої дисципліни. Результатом інтерпретації зазначених підходів для ситуації опанування мови є необхідність урахування в освітньому процесі і наявність у навчальних матеріалах відповідних аспектів, зокрема аспектів підручника як основного засобу навчання.

*Соціолінгвістичний рівень* освітньої парадигми, актуальний саме для навчання іноземних мов, складають міжкультурний, комунікативно-когнітивний підходи, необхідність створення ефективного освітнього мовного середовища, співвідношення завдань формування певних комунікативних умінь і міжнародної системи рівнів володіння мовою, що відповідає європейській шкалі мовних компетенцій.

Завданням *лінгводидактичного рівня* парадигми є реалізація вищезазначених рівнів у методах і засобах навчання із урахуванням вимог конкретної доцільної методичної системи та метамови навчання, реалізації семіотичних, поліграфічних, комп'ютерних аспектів навчальних матеріалів тощо.

Підсумком розвитку методики викладання освітнім мігрантам мови навчання вважають свідомо-практичний метод і комунікативно-діяльнісний підхід [10]. Основні характеристики зазначених підходу та метода вимагають урахування таких *методичних принципів*: 1) комплексності цілей навчання (комунікативної, освітньої та виховної); 2) взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності; 3) етапності й концентричності у поданні навчального матеріалу; 4) комплексної та ситуативно-тематичної організації мовного матеріалу; 5) функціональності відбору мовного матеріалу; 6) вивчення лексики й морфології на синтаксичній основі; 7) опори на висловлювання і текст як головні одиниці навчання [10]; 8) принцип урахування рідної мови (мови-посередника). Останній принцип важливий для організації ефективного навчального процесу в мононаціональній групі і передбачає порівняльне вивчення аспектів мови (фонетики, лексики, граматики).

Як відомо, цілі навчання інтерпретуються у сучасних умовах через рівні комунікативної компетентності, що має бути сформована, а також через перелік комунікативних завдань, що



можуть бути вирішені засобами нового коду – мови, яка вивчається. Таким чином, визначенню обсягу навчального матеріалу передедує з'ясування переліку комунікативних завдань, які мають бути вирішені учасником комунікативного акту. Комунікативні завдання можуть бути сформульовані через визначення актуальних сфер спілкування і ситуацій, де передбачається мовленнєва взаємодія.

Методика викладання іноземним студентам мови навчання (української) виділяє такі основні сфери спілкування: навчально-професійна, соціокультурна, суспільно-політична, офіційно-ділова, побутова. Комунікативний зміст навчання має бути каталогізований через списки мовленнєвих намірів (комунікативних інтенцій), для реалізації яких потрібно визначити перелік мовленнєвих висловлювань і мовних одиниць, які складають матеріал для їхньої побудови.

У програмі з української мови досить детально описано, які саме мовленнєві дії має вміти здійснювати освітній мігрант [6]. Утім каталогізація комунікативного змісту навчання української мови іноземців, що навчаються англійською, ще не здійснена на достатньому рівні, який би відповідав вимогам сучасної освітньої парадигми у навчанні мов.

Інофони, що опановують медичні спеціальності англійською, мають здійснювати спілкування в усіх названих вище комунікативних сферах, однак із певними особливостями.

Інтерпретація зазначених раніше методичних категорій (підходів, методів, принципів) для вирішення завдань мовної підготовки студентів англомовної форми навчання вимагає врахування, перш за все, їхніх комунікативних потреб, які можуть бути описані саме на підґрунті каталогізації комунікативних ситуацій на основі принципу частотності.

Для *навчально-професійної сфери* це, перш за все, ситуації спілкування лікаря з пацієнтом, лікаря з хворою дитиною, лікаря з родиною пацієнта та батьками хворої дитини. Важливі для студентів, які навчаються українською, завдання досягати взаєморозуміння під час лекцій, семінарів, лабораторних робіт для цільового контингенту нашого дослідження реалізуються англійською мовою і не є предметом лінгвометодичного аналізу у цій статті.

У *соціально-культурній сфері* спілкування іноземні студенти англomовної форми навчання мають уміти зрозуміти інформацію про Україну як країну навчання, її головні традиції, історичні пам'ятки, головні персоналії культурного життя (письменники, поети, видатні діячі культури і науки).

Для *побутової сфери* важливо вміти вирішувати завдання комунікації в їдальні, кафе, ресторани, супермаркеті, на ринку, на вулиці, у транспорті тощо. Для спілкування в *офіційно-діловій сфері* актуальними є ситуації в деканаті, в паспортному відділі, в банку тощо.

Зрозуміло, що основною сферою спілкування студентів закладів вищої освіти є навчально-професійна. Більшість методистів, які вивчають проблеми навчання студентів-медиків, погоджуються з тим, що найважливішим жанром мовлення в межах медичного дискурсу є діалог [9], а основним комунікативним завданням названого контингенту є здійснення діалогу із пацієнтом з метою визначення симптомів захворювання, колегами-лікарями під час огляду пацієнта та обговорення його захворювання і методів лікування, родичами пацієнта. Виокремлюють також діалог під час здійснення медичних маніпуляцій [8]. Найбільш актуальним різновидом серед вищеназваних є діалог-розпитування пацієнта. Лікар має ставити необхідні питання, розуміти відповіді, уточнювати інформацію про загальний стан пацієнта, причини виникнення хвороби, характер прояву симптомів захворювання, локалізації, повторюваності симптомів тощо.

Складність навчання діалогу майбутніх медиків полягає в тому, що спілкування із пацієнтом поєднує характеристики усного наукового, ділового, побутового мовлення, тобто має відповідати параметрам одразу трьох функціональних стилів – розмовного, наукового, офіційно-ділового.

На думку О. Орлової [9], діалог лікаря із хворим як реалізація розмовного стилю мовлення характеризується непередготовленістю, ситуативністю, інтонаційною різноманітністю, супроводжується мімікою та жестами. Офіційно-діловий характер спілкування вимагає його відповідності нормам етикету, ввічливості, позитивного ставлення та поваги до співрозмовника, емпатії (співчуття), а також точності, стислості, стандартизованості мовлення. Для ефективного спілкування носіїв різних культур

важливо додержуватися вимог толерантності, врахування національно-культурних особливостей, гендерних характеристик, віку тощо.

Спілкування лікаря з пацієнтом має професійно-орієнтований характер, отже вимагає використання спеціальної термінології. Відповідно до вимог наукового стилю мовлення лікар має володіти такою термінологією, бути максимально точним, уміти побудувати точні запитання, вносити уточнення задля пояснення пацієнту певних медичних понять.

Уважаємо за доцільне, що основними тематичними блоками організації навчального матеріалу мають бути об'єктивно існуючі системи організму людини: дихальна, серцево-судинна, система травлення тощо.

Будівельним матеріалом для створення інофонами власного дискурсу є одиниці мови, що мають бути систематизовані за рівнями навченості та складають зміст мовної компетенції, опис якої є обов'язковим складником навчальних програм. Важливим є визначення функціональної структури українського навчально-професійного тезаурусу майбутніх медиків, його структурування на активний, пасивний, потенційний словники [4].

Що стосується організації навчання майбутніх медиків спілкування в соціокультурній сфері, то Примірною програмою визначені такі теми: Знайомство. Людина. Погода та явища природи. Навчання у ВНЗ. Їжа, заклади громадського харчування. Послуги і покупки. Подорожі. Дозвілля. Житло. Мрії та плани. Свята і традиції в Україні. Україна – держава, де я живу і навчаюся. У лікаря. Не зовсім виправданим вважаємо, що тільки ці теми пропонується вивчати на I курсі, тобто мовна підготовка в цей час не передбачає оволодіння вміннями спілкування в інших комунікативних сферах, зокрема в актуальній навчально-професійній.

Тематичний принцип організації навчального матеріалу на 2 курсі замінено інтенційно-функціональним і лінгвістичним принципами, за якими у програмі присутні, наприклад, такі теми: 1. Створення й репрезентація опису з елементами роздуму й уточнення (Вираження дефініції, запиту, повної / часткової інформації про предмет (особу), явище, ситуацію тощо). Опис зовнішності людини та її внутрішнього світу; характеристика спеціаліста. Вираження повідомлення на запропоновану

інтенційну програму. 2. Структурно-семантичні та функціональні особливості медичної термінології. Термінологія у професійному спілкуванні. Особливості української медичної термінології.

Програма не передбачає кредитних годин для навчання української мови на 3 курсі. На 4 курсі це, зокрема, такі теми: функціонально-семантична основа навчально-професійного дискурсу (стратегії і тактики спілкування лікаря з хворим). Моделювання й репрезентація аргументованого повідомлення. Розпитування хворого при захворюваннях дихальної, серцево-судинної системи, при захворюваннях органів травлення, шкірних захворюваннях, захворюваннях ендокринної системи й обміну речовин. Материнство й дитинство. На 5 курсі вивчається інформативно-аргументативний складник професійної комунікації: характеристика стану хворого на основі скарг при алергічних захворюваннях, дитячих інфекційних захворюваннях, захворюваннях сенсорної та нервової систем, захворюваннях чи ушкодженнях опорно-рухового апарату. Інформаційний аналіз і репрезентація аргументованого повідомлення.

Примірною програмою передбачено вивчення вибіркового складника, що також структурований за курсами: на 1 курсі вивчаються тема «Людина і природа», на 2 курсі – «Основні типи профілактичних закладів», на 3 курсі – «Особливості лікарської етики», «Правильний спосіб життя людини». На 4 курсі мають бути засвоєні теми «Констатація факту з особистісною оцінкою», моделювання повідомлення з опертям на тези.

Оскільки подібний методичний документ щодо мовної підготовки інофонів англійської форми навчання ще не затверджено МОЗ, опишемо підходи до організації навчання української мови іноземних студентів-медиків, що визначають структуру навчального процесу, його часові, змістові, дидактичні параметри. Розглянемо відповідність названим вимогам організації мовної підготовки іноземних студентів англійської форми навчання медичного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Навчання української мови іноземних студентів англійської форми навчання здійснюється на 1, 2, 3, 4 курсі. Мовна підготовка на 5 курсі, передбачена Примірною програмою, буде введена для студентів, які вступили до ЗВО у 2017-2018 н.р. Відповідно до навчальних планів факультету майбутні лікарі на 1 курсі вивчають

дисципліни «Іноземна мова (українська), «Українська мова за професійним спрямуванням», а також факультативну дисципліну «Іноземна мова (українська)», введення якої дозволяє збільшити кількість навчальних годин практичних аудиторних занять до необхідної. Контроль передбачає письмове моделювання професійного діалогу заданої тематики.

Наприклад, робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», що вивчається на 1 курсі, містить розділи, які охоплюють розмовні теми, орієнтовані на реалізацію зазначених вище комунікативних потреб іноземців, та лінгвістичний матеріал.

Тема 1: Знайомство. Родина хворого. Фонетико-графічна система української мови. Українські іменники: позначення істоти та неістоти, антропоніми. Тема 2. Країна проживання пацієнтів: Україна. Інтонація і наголос. Позначення роду іменників та особових займенників. Позначення множинності предметів та явищ. Позначення належності предметів і явищ. Різновиди інтонаційних конструкцій. Синтагматичний наголос. Засоби милозвучності. Синоніми. Антоніми.

Не будемо перераховувати всі теми, що вивчаються на 1 курсі, підкреслимо тільки принцип відбору навчального матеріалу, який має забезпечувати можливість спілкування хоч і на елементарному рівні, але в усіх актуальних сферах комунікації, зокрема навчально-професійній. Засвоєння навчального матеріалу за даною програмою забезпечує оволодіння мовою на рівні А1.

На 2 курсі вивчається дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням», і студенти повинні досягти таких результатів: читати, розуміти та відтворювати тексти навчально-професійної сфери, сприймати на слух тексти і мовлення учасників комунікативної ситуації на актуальні теми навчально-професійної сфери, продукувати (не)підготовлене висловлювання; брати участь у діалозі та полілозі, письмово оформлювати свої думки згідно з нормами української мови. Розділи побудовано за принципом, аналогічним тому, що застосовано при розробці програми 1 курсу. Студенти мають досягти рівня володіння мовою А2.

Тема 1. Знайомство лікаря із хворим. Засоби вираження звертання в офіційних та неофіційних ситуаціях. Антропоніми. Називний і кличний відмінки іменників. Діалог-розпитування про паспортні відомості хворого. Уведення професійної лексики.

Тема 2. Здорове харчування хворого. Позначення граматичного об'єкта: знахідний відмінок іменників, займенників, прикметників у однині. Позначення напрямку руху (дії): питання *куди?*

Тема 3. Медична документація: загальне поняття. Знахідний відмінок іменників, займенників, прикметників у множині. Уведення професійної лексики. Зразки заповнення медичної документації.

Завдання, визначені робочими програмами дисциплін, мають бути реалізовані у навчальному процесі за допомогою навчальних засобів, головним із яких є підручник або навчальний посібник.

Для студентів англomовної форми навчання кафедрою мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти розроблено комплекс навчальних посібників «Паралель» [11; 12]. Вступний курс призначено для іноземних студентів англomовної форми навчання, що не мають підготовки з української мови. Мета посібника – формування слуховимовних, інтонаційних, лексичних, граматичних навичок і мовленнєвих умінь, що відповідають рівню А1. Видання містить тексти, діалоги, вправи, завдання для самостійної роботи та граматичні таблиці. Мета Базового курсу – формування аспектних навичок та вмінь у видах мовленнєвої діяльності на рівні А2. Завдання навчання професійного спілкування реалізовано у спеціальних посібниках [1; 5]. Формулювання завдань у названих посібниках здійснено двома мовами.

**Висновки.** Підходи освітньої парадигми та принципи організації навчання (зокрема, принцип урахування рідної мови) систематизовано для завдань навчання іноземців, які отримують вищу медичну освіту англійською мовою, упроваджено в навчальний процес шляхом створення робочих програм, указаних навчальних видань.

**Напрями подальших досліджень.** Відповідно до висновків проведеного дослідження вважаємо за необхідне здійснити науково-теоретичне уточнення завдань забезпечення реалізації комунікативних потреб англomовних студентів медичних спеціальностей у процесі мовної підготовки на всіх курсах навчання та розроблення комплексу навчально-методичних матеріалів, що реалізуватимуть визначені завдання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Професійне мовлення: Лікар – хворий. Харків, 2019. 58 с.
2. Алексєєнко Т.Н., Иванова Т.А., Манівська Т.Е. О создании учебного пособия по грамматике для студентов-медиков 1 курса. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008, Вип. 12. С. 18–23.
3. Аналітична довідка до результатів складання ліцензійних іспитів. URL: <https://www.testcentr.org.ua/uk/ispyty/dokumenty-i-materialy/analitychni-dovidky> (дата звернення 27.02.2019).
4. Боднарюк Л. Специфіка навчання української мови студентів-іноземців медичних ВНЗ у групах з англійською мовою викладання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2017. № 5 (69). С. 217–230.
5. Васецька Л.І., Алексєєнко Т.М. Професійне спілкування. Посібник для самостійної роботи для іноземних студентів-медиків (англомовна форма навчання). Запоріжжя, 2008. 161 с.
6. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / уклад.: Л.І. Дзюбенко, В.В. Дубичинський, С.А. Чезганов [та ін.] / за ред. О.М. Тростинської, Н.І. Ушакової. К., 2009. Ч. 3. 52 с.
7. Іванишин Г.Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / Херсонський держуніверситет. Херсон, 2013. 20 с.
8. Лисюченко Е.В. Коммуникативная специфика медицинского дискурса в процессе обучения русскому языку иностранных студентов. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія філологія. Педагогіка. Психологія*. 2013. Вип. 26. С. 212–215.
9. Орлова Е.В. Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков. *Жанры речи*. 2017. № 2 (16). С. 226–234.
10. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Харьков, 2009. 263 с.

11. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М., Петренко І.П. ПАРАЛЕЛЬ. Українська мова для початківців. Вступний курс: навч. посіб. Харків, 2017. 64 с.
12. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М., Петренко І.П. ПАРАЛЕЛЬ. Українська мова для початківців. Базовий курс: навч. посіб. Харків, 2018. 108 с.
13. Хейлік В.Д. Формування вмінь логіко-сміслової компресії та запису тексту російською мовою навчальної лекції за фахом в іноземних студентів медичного університету: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.02 / Херсонський держуніверситет. Херсон, 2011. 23 с.
14. Чиркова В.М. Проблема выбора учебно-методических пособий, используемых при обучении иностранных студентов-медиков русскому языку. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 11–6. С. 1208–1212. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10757> (дата звернення: 27.02.2019).

## REFERENCES

- Aleksyeyenko, T.M., Vaseczka, L.I. and Kushnir, I.M. (2019). *Profesijne movlennya: Likar – hvoryj [Professional conversation: Doctor – patient]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
- Alekseenko, T.N., Ivanova, T.A. and Manivskaja, T.E. (2008). O sozdanii uchebnogo posobija po grammatike dlja studentov-medikov 1 kursa [About creation grammar manual for 1-st year medical students]. *Vykladannja mov u vyshhikh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Present-day Teaching Languages at Higher Educational Institutions. Intersubject Connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 12, pp. 18–23 [in Russian].
- Analitychna dovidka do rezul'tativ skladannja licenzijnyh ispytyv [“Analytical information about License exams results”]* [online]. Available at: <https://www.testcentr.org.ua/uk/isyty/dokumenty-i-materialy/analitychni-dovidky> [Accessed Feb. 27, 2019] [in Ukrainian].
- Bodnaryuk, L. (2017). Specyfika navchannja ukrajinskoyi movy studentiv-inozemciv medychnyh VNZ u grupah z anglijskoyu movoyu vykladannja [Specifics of Teaching Ukrainian Language to Foreign students of Medical HEI in groups with English language of teaching]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi: naukovyj zhurnal [Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal]*.



- Sumy: A.S. Makarenko State Pedagogical University, 5 (69), pp. 217–230 [in Ukrainian].
- Chirkova, V.M. (2016). Problema vybora uchebno-metodicheskikh posobiy, ispol'zuemykh pri obuchenii inostrannykh studentov-medikov russkomu jazyku [The Problem of Choice of textbooks for teaching Russian language to Foreign medical students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy [International journal of Applied and Fundamental Research]* [online]. 11 (6). Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10757> [Accessed Feb. 27, 2019] [in Russian].
- Ivanysyn, G.Ya. (2013). Navchannya profesijno zoriyovanogo dialogichnogo movlennya inozemnykh studentiv medychnykh special'nostej u procesi vyvchennya ukrayinskoyi movy [Teaching Professional dialog speaking to Foreign Medical students in the process of Learning Ukrainian Language]. *Extended abstract of candidates thesis*. Kherson: Kherson State University [in Ukrainian].
- Khejlik, V.D. (2011). Formuvannya vmin` logiko-smyslovoyi kompresiyi ta zapysu tekstu rosijskoyu movoyu navchal'noyi lekciyi za fakhom v inozemnykh studentiv medychnogo universytetu [Formation of Foreign Medical students skills of the Specialty lecture Logical-semantic compression and writing in Russian]. *Extended abstract of candidates thesis*. Kherson: Kherson State University [in Ukrainian].
- Lisjuchenko, E.V. (2013). Kommunikativnaja specyfika medicynskogo diskursa v processe obuchenija russkomu jazyku inostrannykh studentov [Communicative specific of Medical discourse in Teaching Russian to Foreign students]. *Naukovij visnik kafedri JuNESKO KNLU. Serija filologija. Pedagogika. Psihologija [Scientific bulletin of KNLU UNESCO department. Series Philology. Pedagogics. Psychology]*. Kyiv, 26, pp. 212–215 [in Russian].
- Orlova, E.V. (2017). Dialog kak vazhnejshij zhanr rechi dlja studentov-medikov [Dialog as the main genre of speech for Medical students]. *Zhanryrechi [Genres of Speech]*. 2 (16), pp. 226–234 [in Russian].
- Trostinska, O.M. and Ushakova, N.I. (Eds.). (2009). *Yedyna typova navchalna programa z ukrayinskoyi movy dlya studentiv-inozemciv osnovnykh fakul'tetiv nefilologichnogo profilyu vyshhykh navchalnykh zakladiv Ukrajiny III – IV rivniv akredytaciyi [Ukrainian Language Common educational Program for Foreign non-philological Students of Ukrainian HEI of III-IV accreditation levels]*. Dzyubenko, L.I.,

- Dubychynskyj, V.V., Chezganov, S.A. et al. (Comps.). Kyiv: National Technical University "Kyiv Polytechnical Institute", p. 3 [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatelnoj paradigmy [The Second language Manual for Foreign students in the Course of Modern Educational Paradigm]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M., Kushnir, I.M. and Petrenko, I.P. (2017). *Paralel. Ukrayinska mova dlya pochatkivciv. Vstupnyj kurs [Parallel. Ukrainian language for Beginners. Introductory course]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M., Kushnir, I.M. and Petrenko, I.P. (2018). *Paralel. Ukrayinska mova dlya pochatkivciv. Bazovyj kurs [Parallel. Ukrainian language for Beginners. Basic course]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
- Vaseczka, L.I. and Aleksyeyenko, T.M. (2008). *Profesijne spilkuvannya. Posibnyk dlya samostijnoyi roboty dlya inozemnykh studentiv-medykiv (anglomovna forma navchannya) [Professional Communication. Manual for Independent Work for Medical foreign Students (English form of Teaching)]*. Zaporizhzhya [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 01.03.2019

**Ушакова Наталя Ігорівна**, докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

**Ушакова Наталья Игоревна**, докт. пед. наук, професор, заведуючий кафедрой языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

**Natalia Ushakova**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

**Алексєнко Тєтяна Миколєївна**, старший викладач кафедри мовної пїдготовки 1 Навчально-наукового їнституту мїжнародної освїти Харкївського національного унїверситету їменї В.Н. Каразїна (61022, Харкїв, майдан Свободи, 4); e-mail: [teacher.alekseenko@gmail.com](mailto:teacher.alekseenko@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

**Алексєнко Тєтяна Николєєвна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: [teacher.alekseenko@gmail.com](mailto:teacher.alekseenko@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

**Tetiana Alekseenko**, Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: [teacher.alekseenko@gmail.com](mailto:teacher.alekseenko@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

## ДО ПИТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ (ЧАСТИНА 2 – ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ)

*Фадєєва О.Ю. (Харків)*

У статті розглянуто методи формування комунікативних навичок і вмій публічного захисту дипломної або курсової роботи (друга частина презентації – відповіді на запитання аудиторії). Визначено фактори, які є необхідними для успішної презентації самостійно виконаної іноземними студентами науково-дослідної роботи. Проаналізовано типи запитань, які притаманні такому виду мовленнєвої взаємодії. Розроблено рекомендації до системи вправ, що мають на меті розвиток діалогічного професійно орієнтованого спілкування, підґрунтям якого є обов'язкове виконання конвенційних норм офіційної сфери комунікації. Доведено необхідність цілеспрямованого навчання освітніх мігрантів старших курсів публічного професійного спілкування, підкреслюється, що додержання конвенційних норм учасниками мовленнєвої взаємодії забезпечує стандартизованість процедури презентації і це позитивно впливає на результат захисту. Автор науково обґрунтовує важливість формування в іноземних студентів вмій забезпечувати зворотній зв'язок як на вербальному, так і на невербальному рівнях. Схарактеризовано афективні стратегії усунення почуття психологічного дискомфорту під час презентації, а також стратегії ліквідації труднощів, які пов'язані з дефіцитом лінгвістичних ресурсів адресата. Отримані результати дослідження надають можливість використати рекомендації з метою удосконалення комунікативної компетенції інофонів у процесі вивчення української мови як іноземної. Рекомендації можуть слугувати підґрунтям для розробки методичних вказівок, що сприятимуть формуванню й удосконаленню комунікативних вмій публічного захисту науково-дослідної роботи.

**Ключові слова:** адресант, адресат, діалог, конвенція, презентація.

**Фадєєва О.Ю. К вопросу презентации научно-исследовательской работы иностранными студентами (часть 2 – ответы на вопросы).** В статье рассмотрены методы формирования коммуникативных умений публичной защиты дипломной или курсовой работы (вторая часть презентации – ответы на вопросы аудитории). Определены факторы, необходимые для успешной презентации самостоятельно написанной иностранными студентами научно-исследовательской работы. Проанализированы типы вопросов, характерных для данного вида речевого взаимодействия. Разработаны рекомендации к системе упражнений, имеющих своей целью развитие диалогического профессионально-ориентированного общения, основой которого является строгое выполнение конвенциональных норм официальной сферы коммуникации. Доказывается необходимость целенаправленного обучения образовательных мигрантов старших курсов публичному профессиональному общению, подчеркивается, что соблюдение конвенциональных норм участниками речевого взаимодействия обеспечивает стандартизацию процедуры презентации, и это позитивно влияет на результат защиты. Автор научно обосновывает важность формирования у иностранных студентов умений обеспечения обратной связи как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Охарактеризованы аффективные

стратегии устранения чувства психологического дискомфорта во время презентации, а также стратегии ликвидации трудностей, связанных с дефицитом лингвистических ресурсов адресата. Полученные результаты исследования предоставляют возможность использования рекомендованной методики для усовершенствования коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения украинского языка как иностранного. Рекомендации могут послужить основой для разработки методических указаний, способствующих формированию и совершенствованию коммуникативных умений публичной защиты научно-исследовательской работы.

**Ключевые слова:** адресант, адресат, диалог, конвенция, презентация.

**Oksana Fadeeva. To the issue of research work presentation by foreign students (part 2 – answering the questions).** The article deals with the methods of forming communicative skills of public defense of a diploma or an essay project (the second part of the presentation – answering the questions of the audience). The factors that are necessary for a successful presentation of foreign-language research papers written by foreign students have been determined. The types of questions that are specific for this type of speech interaction have been analyzed. Recommendations for the system of exercises aimed at the development of dialogical professionally-oriented communication, the basis of which is strict compliance with the standard norms of the official sphere of communication, have been developed.

The necessity of foreign students of senior courses for public professional communication has been proved. It has been emphasized that observation of the standard norms by participants of speech interaction ensures standardization of the presentation procedure, which positively influences the result of protection. The author scientifically substantiates the importance of forming foreign students' abilities to provide feedback both verbal and non-verbal levels.

The results of the study provide the opportunity to use the recommended methodology for improving the communicative competence of students in the process of studying the Ukrainian language as a foreign language. Recommendations can serve as the basis for the development of methodological guidelines for the defense of diploma and essay project, as well as for the creation of teaching aids that facilitate the formation and improvement of communicative skills that ensure the effectiveness of a presentation speech act.

**Key words:** addresser, addressee, dialogue, convention, presentation.

У великій кількості сучасних мовознавчих проблем, що досліджуються теорією мовленнєвих актів, значне місце посідає аналіз законів розгортання діалогу, умов успішності міжособистісної комунікації, логіко-композиційної структури бесіди як послідовності мовленнєвих актів тощо. **Актуальним питанням** діалогу як інтерактивного мовленнєвого акту приділяли увагу науковці І. Аксьонова, Т. Жалагіна, П. Зернецький, Н. Калініна, Г. Рябоконт С. Сухіх, Т. Чертіані та багато інших. Проблеми навчання комунікантів компенсаторних стратегій, що використовуються за умови недостатнього рівня володіння мовою й недоліків інформативної компетенції в різноманітних академічних ситуаціях, розглядали у своїх дослідженнях І. Задорожна, С. Ніколаєва, І. Шульга. Стратегії мовленнєвої поведінки в конвекційному аспекті спілкування аналізували

Л. Азнабаєва, І. Борисова, М. Колтунова, Ю. Прохоров. Н. Формановська. На думку М. Колтунової, важливою складовою діалогічного спілкування є регуляторна функція конвенцій, тобто певних соціальних норм, правил діалогічного спілкування. Загальновідомо, що офіційна сфера комунікації накладає жорсткі обмеження на мовленнєву поведінку учасників інтеракції. Додержання інокомунікантами нормативних вимог стосовно формально-логічної та змістової організації відповіді на запитання – необхідна умова діалогічної взаємодії. Пунктуальне виконання конвенційних норм забезпечує належну стандартизованість процедури презентації НДР, що позитивно впливає на результат захисту [5: 105, 111]. Оскільки конвенції виконують функцію обмеження негативних чинників, які руйнують спілкування, частину неписаних конвенційних правил можна презентувати студентам у формі вербальних та екстралінгвістичних заборон, притаманних традиціям публічного захисту. Напр.: *не відповідай уривчасто або дуже довго; не ухиляйся від прямої відповіді; не сперечайся; не заперечуй відкрито; не тримай довго паузу; не відповідай невпевнено; не ховай очей; не жестикулюй надмірно; не реагуй дуже емоційно; не вдягайся занадто яскраво* тощо. Вибудовуючи власну систему критеріїв оцінювання сформованості презентативних навичок і вмінь, Ю. Авсюкевич називає 7 якісних критеріїв, у тому числі вірне розуміння студентом запитань аудиторії та відповідність змісту відповідей поставленим питанням; логічну зв'язаність висловів, мовну коректність, а також критерій «зверненості». Цей критерій передбачає оцінювання паралінгвістичних засобів спілкування, а саме: зовнішнього вигляду, адекватного ситуації презентації; міміки, жестів, поз, контакту очей, інтонації адресата [1: 8–9].

І. Кузнецова визначає 8 «секретів» розумної критики, серед яких важливе місце посідає вміння інтерактанта кожне «ні» співрозмовника перетворювати в «так» не за допомогою угод, а через переконання і позитивну мотивацію [6: 102–103]. Між тим, зазначають Г. Гусєва та С. Тарасова, ступінь інтенсивності критики багато в чому «залежить від дистанції влади між співрозмовниками» (переклад наш – О.Ф.) [4: 57].

**Мета** статті – висвітлити основні стратегії мовленнєвої поведінки доповідача-інофона в діалогічному спілкуванні під час захисту самостійно виконаної науково-дослідної роботи (далі НДР).

**Актуальність** дослідження обумовлена, по-перше, необхідністю формування в інофонів умінь професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності, пов'язаної із публічною презентацією НДР; по-друге, недостатньою методичною розробленістю питання стратегії конвенційно-мовленнєвої поведінки студентів у діалогічному професійному спілкуванні під час захисту НДР.

**Виклад основного матеріалу.** Безумовно, захист курсової або дипломної роботи – це, деякою мірою, підсумок певного періоду навчання, своєрідний складний іспит, під час якого студент має на меті не тільки проінформувати слухачів про зміст свого дослідження, але й продемонструвати свою інтелектуальну спроможність, переконливо довести, що його НДР виконана якісно та що сам автор здатний займатися науковою роботою. Під час відповідей мовця на запитання аудиторії відбувається зміна комунікативних ролей: доповідач перетворюється на адресата, а слухачі – на потенційних адресантів. Той факт, що діалог відбувається в присутності третьої сторони – слухачів, які оцінюють вербальну та невербальну якість мовленнєвого акту доповідача, ускладнює ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Якість розуміння доповідачем запитань аудиторії залежить від багатьох чинників, зокрема від лінгвістичної компетенції адресата, здатності вільно орієнтуватися в предметі дослідження і від його психологічного стану. Не менш важливу роль відіграє і правильність обрання адресатом стратегії спілкування з адресантом залежно від змісту запитання-стимулу. Проведений аналіз матеріалів досліджень [1; 4; 5; 6] дозволяє надати опис трьох типів запитань з урахуванням їхньої ілюктивної функції.

1. Об'єктивне запитання з наміром отримати додаткову інформацію, аргументацію, коментар для більш цілісного розуміння сутності почутого, для уточнення точки зору мовця. Для того, щоб надати адекватну відповідь на таке запитання, реагент має добре орієнтуватися не тільки в текстовому матеріалі доповіді, але й у змісті вихідного тексту, оскільки адресанта може цікавити

інформація з НДР, яка не була виголошена мовцем у тексті доповіді.

2. Об'єктивне запитання з елементом прихованого зауваження або невеликого ступеня інтенсивності критики. Таке запитання виникає в ситуації, коли точка зору слухача частково не збігається в якомусь фрагменті доповіді з поглядом мовця. У такому випадку комунікативна реалізація наміру адресанта містить два стратегічні кроки: а) пряму мовленнєву реалізацію інтенції у формі запитання; б) допоміжний комунікативний крок, який містить елемент прихованої об'єктивної критики. Як правило, така критика пом'якшується маркерами ввічливості (*чи відомо Вам, чи не здається Вам, чи впевнені Ви, чи не могли б Ви... тощо*). Усвідомлення реагента того, що в м'якій критиці запитувача є раціональне зерно, бажання зрозуміти тло протиріч, допоможе йому не панікувати та знайти необхідні аргументи, пояснити логіку, точку зору, привабити адресанта до себе.

3. Запитання з елементом зауваження суб'єктивного плану та прихованою критикою зі збільшеним ступенем інтенсивності. Запитання такого типу виникають, коли основні твердження дослідження не відповідають очікуванню слухача. Під сумнів адресант може поставити актуальність НДР, виправданість обраного методу, коректність обробки даних експерименту, отриманих результатів і навіть самостійність виконаної роботи. У цій ситуації адресант реалізує свою комунікативну інтенцію за допомогою двох стратегічних кроків: а) пряма реалізація наміру через запитання; б) допоміжний комунікативний крок – приховане висловлювання суб'єктивної критичної оцінки. У своєму мовленнєвому акті-запитанні адресант може використовувати інтенсифікатори, що підкреслюють негативне ставлення до почутого. (*Не зрозуміло, як можна ... ; невже Ви вважаєте, що...; хіба ж не ясно ... тощо*). Звісно, що реагент, отримавши запитання третього типу, відчуває негативні емоції, оскільки адресант завдає шкоди його особистій і професійній самоповазі [4: 4]. У такому випадку адресату треба, перш за все, зберігати спокій та не сприймати запитання як серйозну перешкоду на шляху до отримання позитивної оцінки [6: 103]. Реагент має бути заздалегідь ознайомленим з афективними стратегіями спілкування: незворушного реагування на практичні зауваження та натяки,



уміння ставити себе на місце того, хто запитує, розуміти напрям його думки. Може так статися, що впевнена й аргументована відповідь адресата не перетворить «ні» адресанта на «так», але вона позитивно вплине на аудиторію. Фахівці рекомендують у складних комунікативних ситуаціях відкрито не сперечатися, а скористатися так званим «постулатом увічливості». Сутність його полягає в тому, що у спочатку адресат нібито погоджується з адресантом, поступається йому, а потім впевнено наполягає на своєму. Іншим варіантом використання принципу ввічливості може бути ситуація, коли адресант недочув або невірно зрозумів думку доповідача. У цьому разі адресат нібито бере провину на себе (*Перепрошую, я, мабуть, не зовсім точно висловився...*), а потім повторює незрозумілий фрагмент доповіді, уточнюючи його (за потреби).

Важливим складником успішності мовленнєвої взаємодії також є наявність навичок швидкого мовленнєвого реагування адресата й уміння правильно моделювати висловлювання. Так, починати репліку-відповідь рекомендується зі стандартної фрази, яка виконує ілюктивну функцію сигналу адресанту, що адресат готовий підтримати мовленнєвий контакт з ним (*дякую, мені зрозуміло ваше питання; так, я зрозумів про що йдеться; так, це важлива проблема; так, це серйозне питання*). Вербальні компоненти спілкування обов'язково супроводжуються невербальними: схвальним кивком, легкою посмішкою, контактом очей, інтонацією тощо. Зазначені вище початкові фрази не тільки допомагають налагодити контакт із партнером, але й, за потреби, мають заповнювати паузу в ситуації, коли доповідачеві важко надати негайну відповідь. Якщо першої фрази недостатньо для швидкого реагування, адресат може скористатися ще однією фразою, яка не є прямою відповіддю на запитання, але й не порушує конвенційні норми професійного спілкування. Використання таких фраз має нагадати присутнім мету дослідження, його головну ідею, провідну тему тощо (*як було нами викладено у доповіді, ми поставили за мету...; як відомо, метою нашого дослідження було ... та ін.*). Наступний стратегічний крок у мовленнєвому акті – пряма відповідь на запитання.

За умови дефіциту лінгвістичних ресурсів, засобами реалізації мовленнєвої інтенції адресата може бути толерантне перепитування, уточнення, прохання повторити або перефразувати

запитання, конкретизувати його (*перепрошую, якщо можна...; якщо Вам не важко...; можна Вас попросити... тощо*). Уникнути психологічної напруги допоможе опанування студентами афективних стратегій інтеракції. На початку інокомунікант має заздалегідь самостійно проаналізувати причини свого хвилювання, страху, тривоги. Щоб зменшити почуття психологічного дискомфорту, рекомендується застосування техніки позитивного налаштування. Для цього інофони мають об'єктивно подивитись на процедуру презентації в конкретній ситуації мовленнєвого спілкування. По-перше, присутні не можуть заздалегідь бути упереджено налаштованими стосовно доповідача. По-друге, частина слухачів деякою мірою ідентифікує себе з адресатом і співчуває йому. По-третє, слухачі добре відчують, коли доповідач зробив усе, щоб отримати позитивний результат. І, нарешті, конвенції забороняють слухачам навмисно перешкоджати об'єктивному оцінюванню зробленої НДР. Для адресата має стати позитивним стимулом той факт, що запитання адресанта свідчать про його зацікавленість дослідженням і про бажання надати йому об'єктивну оцінку.

Задля успішного навчання презентації НДР ми пропонуємо використання на заняттях з української мови як іноземної системи вправ для формування наступних умінь:

1) швидко і правильно орієнтуватися в змісті репліки-запитання, визначити інтенційний задум адресанта (вправи на аналіз репліки-запитання та визначення її ілокутивної функції);

2) використовувати компенсаторні стратегії спілкування в умовах дефіциту лінгвістичних ресурсів (вправи на моделювання реплік-перепитувань, уточнень з елементами мовленнєвого етикету носіїв української мови);

3) конструювати репліку-реакцію згідно з конвенційними вимогами інформативності, уникати ухилень від прямої відповіді (вправи на конструювання інформативних реплік-реакцій);

4) забезпечувати логічність розкриття теми, що міститься у запитанні (вправи на побудову репліки-мікромонологу з використанням лексико-граматичних і функціонально-семантичних засобів зв'язку);

5) надавати доказовість власної відповіді (вправи на конструювання репліки-доказу);

6) уникати довгих речень, ускладнених синтаксичними конструкціями (трансформаційні вправи);

7) додержуватися мовної коректності, оформлювати репліки відповідно до норм наукового дискурсу; запобігати помилок, які заважають розумінню змісту відповіді (вправи на формування навичок корегування і редагування);

8) забезпечувати зворотний зв'язок невербальними засобами (вправи-інсценування);

9) конструювати перші фрази з метою встановлення контакту з адресантом (вправи на конструювання першої фрази-відповіді);

10) забезпечувати коректне фонетико-інтонаційне оформлення фраз, синтаксичне членування висловлювання (вправи на формування фонетичних та просодичних навичок і вмінь).

**Висновок.** Досліджена нами комунікативна задача може бути успішно вирішена за умов, якщо: а) інокомуніканти, який презентує НДР, володіє вміннями професійного презентаційного спілкування; б) система вправ для формування вмінь публічних відповідей на запитання аудиторії ґрунтується на реальних ситуаціях, максимально наближених до професійного спілкування під час захисту НДР.

**Перспективи подальших науково-методичних розвідок.** Отримані результати дослідження мають слугувати підґрунтям для розробки методичних вказівок до процедури презентації НДР, а також для створення навчальних посібників, які сприятимуть формуванню та вдосконаленню комунікативних умінь забезпечення ефективності презентаційного мовленнєвого акту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю.С. Критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь продукування презентації англійською мовою студентами економічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. Вип. 12. С. 5–12.
2. Алексеенко Т.М., Фадєєва О.Ю. Формування вмінь презентації науково-дослідної роботи іноземними студентами (ч. 1, доповідь). *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 33. С. 7–15.

3. Богданов В.В. Функция вербальных и невербальных компонентов в речевом общении. *Языковое общение*. Калинин: КалГУ, 1989. С. 18–25.
4. Гусева Г.Г., Тарасова С.В. Критичный дискурс как тип дискурса. *Вестник международного славянского университета*. Х.: МСУ, 2002. № 3. С. 3–6.
5. Колтунова М.В. Конвенция как прагматический фактор диалогического общения. *Вопросы языкознания*. М.: Наука, 2004. № 6. С. 100–116.
6. Кузнецова И.В. Критика та зауваження в діловій комунікації. *Методика і практика лінгвістичної підготовки*. Х.: ХНМУ, 2012. № 6. С. 101–106.

### REFERENCES

- Avsyukevych, YU.S. (2008). Kryterii otsinyuvannya rivnya sformovanosti navychok i vmin produkuvannya prezentatsii anhliiskoyu movoyu studentamy ekonomichnykh spetsialnostei [Criteria for assessing the level of formation of skills and abilities of producing a presentation in English by students of economic specialties]. *Vykladannya mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Intersubject connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 12, pp. 5–12 [in Ukrainian].
- Aleksyeyenko, T.M. and Fadyeyeva, O.YU. (2018). Formuvannya vmin prezentatsii naukovo-doslidnoi roboty inozemnyimi studentamy (ch. 1, dopovid) [Formation of skills of foreign students' foreign students research work presentation (part 1, report)]. *Vykladannya mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Intersubject connections]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 33, pp. 7–15 [in Ukrainian].
- Bogdanov, V.V. (1987). Funktsii verbalnykh i neverbalnykh komponentov v rechevom obshenii [Functions of verbal and non-verbal components in speech communication]. *Yazykovo obshenie [Language Communication]*. Kalinin: Kal.GU, pp. 18–25 [in Russian]
- Guseva, G.G. and Tarasova, S.V. (2002). Kritichniy diskurs kak tip diskursa [Critical discourse as a type of discourse]. *Vestnik mezhdunarodnogo*

*slavyanskogo universiteta [Bulletin of the International Slavic University].* Kharkiv: MSU, 3, pp. 3–6 [in Russian].

Koltunova, M.V. (2004). Konventsiya kak pragmaticeskii faktor dialogicheskogo obshcheniya [Convention as a pragmatic factor of dialogic communication]. *Voprosy yazykoznaniya [Questions of linguistics]*. Moscow: Nauka, 6, pp. 100–116 [in Russian].

Kuznetsova, I.V. (2012). Krytyka ta zauvazhennya v diloviy komunikatsiyi [Criticism and comments in business communication]. *Metodyka i praktyka lnhvistychnoi pidhotovky [Questions of linguistics]*. Kharkiv: NMU, 6, pp. 101–106 [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції: 15.01.2019*

**Фадєєва Оксана Юрїївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

**Фадеева Оксана Юрьевна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

**Oksana Fadeeva**, Assistant Professor, Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

**PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL  
RESEARCH. PART 6. NATIVE LANGUAGE SYNTAX  
ACQUISITION: YES-NO- AND WH-QUESTIONS**

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

The paper presents the results of the experimental data analysis in the said sphere, as well as the list of the researched syntactic structures. Basing upon a high degree of the data similarity, the author makes a conclusion that the native language (English) syntax acquisition is a rule-governed process, which might be based upon the operation of language universals. Taking into account the said data, the author also offers some assumptions concerning the existence of a universal sequence of stages in the process of *yes-no-* and *wh-*questions acquisition in English as a native language, as well as regarding the different acquisition models related to different types of *wh-*questions. The author considers the reasons for the absence of fully inverted structures at the first three stages of the said acquisition within the framework of maturational theories. He also shows the limitations concerning their capability to explain some phenomena observed in real child speech. The paper demonstrates that the child's speech may simultaneously contain inverted and non-inverted structures of *wh-*questions and offers its interpretation of this phenomenon. The author examines the possible reasons for the double marking of the auxiliary (link) verb and the grammar tense of the lexical verb. The paper also analyses the role and specifics of copying and erasing operations in generating the *wh-*questions structures. The author shows the limitations of linguistic rules in the verification of hypotheses concerning the operations that presumably take place in the child's brain during the said generation. The paper outlines the prospects of further research concerning the development of pedagogical grammar, taking into account the abovementioned conclusions.

**Key words:** copying, double marking, erasing, native language acquisition, stages of acquisition, syntax acquisition, universal grammar, *wh-*questions, *yes-no-*questions.

**Черноватий Л.М. Педагогічна грамати́ка як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 6. Засвоєння синтаксису рідної мови: загальні та спеціальні запитання.** Ця стаття є шостою в циклі присвячених педагогічній граматиці публікацій. У розвідці наведено результати аналізу даних досліджень у згаданій сфері, а

також перелік досліджуваних синтаксичних структур. Виходячи з високого ступеня подібності таких результатів, сформульовано висновок про те, що зміст засвоєння синтаксису англійської мови як рідної ґрунтується на певних етапах, а також про можливу роль мовних універсалій у цьому процесі. Ґрунтуючись на даних аналізу, запропоновано висновки про існування універсальної послідовності етапів засвоєння структур загального та спеціального запитань у процесі оволодіння англійською мовою як рідною, а також про варіативність моделей засвоєння різних типів спеціального запитання. Узагальнено перелік операцій, на яких ґрунтується засвоєння спеціальних запитань. Розглянуто причини відсутності повністю інвертованих структур на перших трьох етапах згаданого засвоєння з точки зору матуралістичних теорій, а також показано певні їх обмеження з точки зору здатності пояснювати явища, що реально спостерігаються у дитячому мовленні. Показано можливість одночасної наявності інвертованих і неінвертованих структур спеціальних запитань у згаданому мовленні та запропоновано тлумачення ймовірних причин цього явища. Розглянуто можливі механізми подвійного маркування допоміжного дієслова і граматичного часу смислового дієслова. Проаналізовано місце та особливості функціонування операцій копіювання і стирання при побудові питальних структур. Показано обмеженість ролі лінгвістичних правил у процесі пояснення операцій, що відбуваються у свідомості дитини під час породження згаданих структур, оскільки немає чітко визначених принципів реально задіяних у мозку дитини. У статті наведено приклад з трансформаційної граматики й реально використані конструкції, наявні помилки у вживанні конструкцій пояснюються. Окреслено перспективи подальшого дослідження з урахуванням отриманих результатів в процесі розробки педагогічної граматики іноземної мови.

**Ключові слова:** етапи засвоєння, загальні запитання, засвоєння рідної мови, засвоєння синтаксису, копіювання, подвійне маркування, спеціальні запитання, стирання, універсальна граMATика.

**Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 6. Усвоение синтаксиса родного языка: общие и специальные вопросы.** Это шестая статья в цикле публикаций, посвященных вопросам педагогической грамматики. В ней приводятся результаты анализа данных исследований в упомянутой сфере, а также перечень рассмотренных синтаксических структур. Исходя из высокой степени сходства таких результатов, сформулированы заключения о наличии определенных этапов процесса усвоения синтаксиса английского языка как родного, а также о возможной роли языковых универсалий в этом процессе. Основываясь на данных анализа, предложены выводы о существовании универсальной

последовательности этапов усвоения структур общего и специального вопросов в процессе овладения английским языком как родным, а также о вариативных моделях усвоения разных типов специального вопроса. Рассмотрены причины отсутствия полностью инвертированных структур на первых трех этапах упомянутого усвоения с точки зрения матуралистических теорий, а также показаны некоторые их ограничения с точки зрения способности объяснять явления, которые реально наблюдаются на практике. Показана возможность одновременного наличия инвертированных и неинвертированных структур в детской речи и предложена интерпретация этого явления. Рассмотрены возможные причины феномена двойного маркирования вспомогательного глагола и грамматического времени смыслового глагола. Проанализированы место и особенности функционирования операций копирования и стирания при построении вопросительных структур. Показана ограниченность роли лингвистических правил в процессе объяснения операций, происходящих в сознании ребенка во время порождения упомянутых структур, что происходит из-за отсутствия четко определенных принципов, которые реально действуют в мозге ребенка. Статья содержит сравнительный пример конструкций, предложенных в трансформационной грамматике и тех, которые использованы реально, выявленные ошибки в использованных конструкциях поясняются. Очерчены перспективы дальнейшего исследования с учетом полученных результатов в процессе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

**Ключевые слова:** двойное маркирование, копирование, общие вопросы, специальные вопросы, стирание, универсальная грамматика, усвоение родного языка, усвоение синтаксиса, этапы усвоения.

**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 NLA. The **aim** of this study is to analyse the latter with the purpose of its further comparison with the FLA. This is the sixth (see [4–8]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [11; 12], 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 [4], the development of an efficient PG should be based on an adequate FLA psycholinguistic model. Such PG has to take into account the regularities of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, specifically in the aspects where the NLA and FLA processes are different. In the previous papers [8], we started overviewing strategies, procedures and processes at the simple sentence stage in the NLA. In this article, we are going to review the syntax acquisition (*yes-no-* and *wh-*questions) in NLA, which would be used for the comparison with the FLA in our next papers.

*Interrogative structures acquisition. Yes-no-questions.* The available research (see the analysis in [1; 3; 12; 16]) gives ground to view it as a two-stage process. The first stage is characterized by the use of affirmative structures without any auxiliaries. The information request function is realized by means of a rising tone. The onset of the second stage is indicated by the emergence of the subject-auxiliary inversion, which contributes to the transformation of the affirmative structure into an interrogative one. Basing upon the data on the *wh-*questions (see further), it may be assumed that the subject-auxiliary inversion is first acquired concerning those auxiliaries that are present in the affirmative structure, while the *do* auxiliary is the last to emerge.

*Wh-questions acquisition.* This type of questions requires the availability of the full-fledged category of the auxiliary verb, as well as the acquisition of four operations: (1) subject-auxiliary inversion (*This is a book* → *Is this a book?*); (2) question word movement (*This is what* → *What is this?*); (3) insertion of the auxiliary *do* (*Do you like sports?*); (4) separation of the affix from the lexical verb and its attachment to the auxiliary verb (*Do + es he like(s) sports?*).

Research (see the review in [3; 12; 16], as well as [2; 10; 11; 13; 14; 17]), allows to distinguish the following stages in the *wh-*questions acquisition process.

Stage 1. Asking *wh-*questions without auxiliaries (e.g. *What that?*).

Stage 2. Use of some auxiliaries (*can, will*), but without inversion (e.g. *What you can do?*).

Stage 3. Inversion of all auxiliaries except *do* (e.g. *What can you do?* but *What you want?*).

Stage 4. Fully inverted questions.

In addition to the errors observed at stages 1-3 (see above), two more typical types of errors have been registered: (a) double marking of the grammar tense (e.g. *Did you opened it?*); (b) double marking of the auxiliaries (e.g. *What is this is?*). In the former case, the grammar tense marker, instead of being removed from the lexical verb and attached to the auxiliary one, is redundantly copied on the lexical verb. In the latter case, the auxiliary verb is redundantly copied in its former position after the inversion.

The reasons for the absence of full inversion until the final stage of the *wh*-questions acquisition have been discussed by a number of authors. In some research [13] it was assumed that inversion is initially acquired in *yes-no* questions, and only later it is transferred upon *wh*-questions. Others [3] attempted to explain it basing on the maturational theory, i.e. by the impact of realization factors. Within this theory, it is assumed that the child possesses adult's grammar from the very beginning, but the realization factors, related to the variables in the maturation time of different rules, restrain the child's capabilities at specific stages.

In particular, the maturational theory proponents assume that as early as stage 2, the child may possess both inversion and the question-word movement mechanisms. However, inversion does not work in *wh*-questions because of the limitations on the number of simultaneous operations the child can perform. At this stage, the child's intuitive grammar limits his/her capabilities to one operation only. As soon as the corresponding brain area has matured, the limitation is relieved and the child starts performing two operations at a time (inversion and the question-word movement).

Though this explanation looks quite logical, it caused several problems: (a) why is it the operation of the question-word movement (and not inversion) that the child chooses under the conditions of the said limitations, i.e. why don't we observe sentences like *Is the book where?*; (b) the statement that inversion is initially acquired in *yes-no* questions, and only later is transferred upon *wh*-questions, contradicts findings in some experiments [12].

An attempt to relieve this contradiction was made by combining realization and competence factors. The latter are interpreted in the framework of the view that the child's errors reflect his/her grammar system being in the state of permanent restructuring [14]. According to

this approach, the *wh*-questions acquisition process is relatively slow and gradual. Initially it is limited only to some question words. Specifically, those are *what* and *where*, which are generally easier, because the same question words are the primary indicators signalling the transition to the next stage in the acquisition of other structures as well.

Thus, for a certain period, the child's speech may simultaneously contain inverted *yes-no*-questions, inverted *wh*-questions with *what* and *where*, and non-inverted *wh*-questions with the remaining question-words. It may be connected with a greater conceptual complexity of the means to express the adverbial modifiers of time, manner and cause (*when, how, why*). Some researchers [14] also assume that the fact of inversion being initially acquired in *yes-no* questions might be an illusion. In their view, the presence of inversion in *yes-no* questions does not necessarily mean that the corresponding rule has been acquired. The perceptual salience of the auxiliary verb in front of the subject may contribute to the acquisition of the inverted *yes-no* questions as formulas. That is, the child, while using the auxiliary verb in the initial position, may not realize that it belongs to the same category as the similar verbs in affirmative sentences. Thus, the auxiliary verbs in affirmative and interrogative sentences may be acquired as two separate categories and only later be generalized and integrated into a single one. In essence, this process is the same as the one discussed in morphology acquisition [8].

This interpretation looks convincing, but it excludes the possibility of the auxiliary (link) verb double marking (i.e. sentences like *Is this is a book?*) in the child's speech. However, such sentences (though rarely) do happen. To solve this minor (due to a small amount of occurrences) problem, it could be assumed that the mechanism under consideration is dominant (but not the only one) in the *wh*-questions acquisition. In general, there are different explanations of the double marking cases, depending on the approach.

Within the framework of the maturational theory and realization factors, all actions related to the relocation of sentence elements are considered to involve two main operations: copying and erasing. Real transformations (if they do exist at all), may also involve the operations of marking and attachment; though some authors [10] limit themselves to the two abovementioned ones. The said authors assume that the Universal Grammar rules prescribe the child to perform the copying

operation first, while the erasing operation is always the second one in the order. For example, in transforming the affirmative sentence *This is a book* into an interrogative one, the child copies the link verb (*is*) first, then performs fronting (moves it in front of the subject), and only then erases it in its former position. Within the hypothesis under consideration, it is assumed that the child has acquired the mechanism of interrogative structures formation when he/she has realized (on the subconscious level) that copying is always followed by erasing. Because the double marking errors are usually observed in a relatively late phase (between the third and the fourth stages), it naturally causes a slight bewilderment as to why it takes such a long time for the child to realize the said order of the operations [12]. The proponents of the maturational theory explain all such occurrences by the maturation time of the corresponding universals. The hypothesis under consideration also predicts the generation of sentences like *What did you see what?* However, such sentences have not been observed in child's speech. The theory might have been corroborated if the child generated sentences like *Where did you go to the cinema?* if we assume that after fronting the question word (*where*), the adverbial modifier of place (*to the cinema*), replaced by the said question word, should be erased.

In general, according to the current views [12], the verification of hypotheses by means of linguistic rules (including those of transformational grammar) should be seen rather as an acceptable variant due to the absence of a better one, than as a completely adequate procedure, because it is unknown how well those rules describe the operations actually happening in the child's brain. Compare, for example, the predictions by the transformational grammar (TG) concerning the order of acquisition of the following sentence structures and the real order [9].

Sentences	Order of acquisition	
	TG prediction	Real order
(1) John was pushed by a car; (2) John was pushed	(1) → (2)	(2) → (1)

(1) John gave a present to Mary; (2) John gave Mary a present	(1) → (2)	(2) → (1)
---	-----------	-----------

A logical explanation of the verb's grammar tense double marking (*Did you caught it?*) has been suggested by a number of authors [15], who highlight the fact that such errors are mostly related to the sentences with *do* and irregular verbs, irrespective of the latter's regular or overgeneralized forms (*Did you broke it?* or *Did you breaked it?*). In the said authors' opinion, in this case we deal with the word recall errors, as those words have might been stored in the memory according to the lexical principle, alongside with other words (e.g. *open*, *take*, etc.).

The fact that the double marking error is observed exclusively (or, at least, predominantly) with the sentences containing the operator *do*, may be explained by the specific nature of the latter, whose sole function is to mark the grammar tense. As far as the errors related to the double marking of the auxiliary verb are concerned, some authors [9] suggest ignoring them because of their low frequency.

As a kind of generalization, we can conclude that, like in the case of other aspects of the NLA, the operation of the above-mentioned principles in the acquisition of English as a foreign language could be regarded as a proof of the NLA and FLA similarity, which is the prospect of our 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. Ambridge B., Rowland C., Theakston A., Tomasello M. Comparing different accounts of inversion errors in children's non-subject *wh*-questions: What experimental data can tell us? *Journal of Child Language*, 2006. № 33. P. 519–557.
3. Brown R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 1973. 430 p.
4. 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*

- етані. Міжпредметні зв'язки. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 29. С. 157–166.*
5. 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.*
  6. 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.*
  7. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 4. Foreign language acquisition: strategies, procedures and processes. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 32. С. 126–134.*
  8. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 5. Native language acquisition: morphology acquisition at the simple sentence stage. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. Вип. 33. С. 118–126.*
  9. de Villiers J., de Villiers P. *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1978. 312 p.
  10. Erreich A., Valian V., Winzemer J. Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*. 1980. № 2. P. 157–179.
  11. Hyeson P. When-questions in second language acquisition. *Second Language Acquisition*. 2000. Vol. 16. Issue 1. P. 44–76.
  12. Ingram D. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 572 p.
  13. Kuczaj S.A., Maratsos M. What children 'can' say before they 'will'. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*. 1975. № 21. P. 89–111.
  14. Kuczaj S.A., Maratsos M. Initial verbs of yes-no questions: a different kind of general grammatical category. *Developmental Psychology*. 1983. № 19. P. 440–444.

15. Maratsos M., Kuczaj S.A. Against the transformational account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings. *Journal of Child Language*. 1978. № 5. P. 337–345.
16. Routledge Handbook of Second Language Acquisition / Gass S.M., Mackey A. (eds.). London: Routledge, 2012. 599 p.
17. Rowland C.F., Pine J.M., Lieven E.V., Theakston A.L. Determinants of acquisition order in *wh*-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*. 2003. Vol. 30. Issue 3. P. 609–635.

## REFERENCES

- Ambridge, D., Rowland, C., Teakston, A. and Tomasello, M. (2006). Comparing different accounts of inversion errors in children's non-subject *wh*-questions. What experimental data can tell us? *Journal of Child Language*, 33, pp. 519–557 [in English].
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press [in English].
- Chernovaty, L. (1999). Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor of Sciences thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- 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 vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 29, pp. 157–166 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2017). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 30, pp. 156–165 [in English].
- 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 [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 31, pp. 154–163 [in English].

- Chernovaty, L.M. (2018). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 4. Foreign language acquisition: strategies, procedures and processes. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 32, pp. 126–134 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2019). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 5. Native language acquisition: morphology acquisition at the simple sentence stage. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 33, pp. 118–126 [in English].
- Gass, S.M. and Mackey, A. (Eds.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge [in English].
- de Villiers, J. and de Villiers, P. (1978) *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press [in English].
- Erreich, A., Valian V. and Winzemer J. (1980). Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*, 2, pp. 157–179 [in English].
- Hyeson, P. (2000). *When-questions in second language acquisition. Second Language Acquisition*. 16 (1), pp. 44–76 [in English].
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press [in English].
- Kuczaj, S.A. and Maratsos, M. (1975). What children 'can' say before they 'will'. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21, pp. 89–111 [in English].
- Kuczaj, S.A. and Maratsos, M. (1983). Initial verbs of yes-no questions: a different kind of general grammatical category. *Developmental Psychology*, 19, pp. 440–444 [in English].
- Maratsos, M. and Kuczaj, S.A. (1978). Against the transformational account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings. *Journal of Child Language*, 5, pp. 337–345 [in English].
- Rowland, C.F., Pine, J.M., Lieven, E.V. and Theakston, A.L. (2003). Determinants of acquisition order in *wh*-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30 (3), pp. 609–635 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2019



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

**Черноватый Леонид Николаевич**, докт. пед. наук, профессор кафедры переводоведения имени Николая Лукаша факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>.

**Leonid Chernovaty**, Doctor of Pedagogics, Professor, The School of Foreign Languages, The Department of English Translation Theory and Practice, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>.

## ДИСКУСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЖАНРУ ЕСЕ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)*

У статті порушено проблему можливостей навчальної дискусії у викладанні української мови як іноземної. Схарактеризовано лінгводидактичний потенціал есе як підкреслено суб'єктивного жанру, що спонукає до обговорення, вираження особистісного ставлення доавторської думки. Наголошено, що зразки есеїстичної прози доречні в навчанні української мови майбутніх філологів, істориків, політологів, соціологів, культурологів, мистецтвознавців, оскільки тематичний спектр есеїстики зосереджений саме в цих галузях. Крім того, читання оригінальних, яскравих за стилем текстів есе та їх обговорення сприяє розвитку текстуальної компетентності – головного складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія. У статті детально розглянуто есе С. Жадана «Один проти всіх». Синонімічні ряди твору вибудовуються в одну глобальну антитезу: компроміс і боротьба. Аналіз показує, наскільки неоднозначною є проблема, наскільки суб'єктивною є точка зору автора і наскільки це продуктивно для організації обговорення та дискусії за темою. Запитання автора породжують відповіді студентів і нові запитання. Запропоновано план заняття за цим твором і наголошено на важливості для ефективної організації навчальної дискусії особистих рис викладача (вміння відчувати інтереси групи, створити позитивний психологічний мікроклімат, зацікавити студентів, викликати на довірливу розмову). Перспективи подальших досліджень полягають у відборі та лінгводидактичному аналізі зразків української есеїстики для використання в навчанні іноземців.

**Ключові слова:** дискусійний потенціал, есе, іноземні студенти гуманітарних спеціальностей, лінгводидактичний потенціал, навчальна дискусія, українська мова як іноземна.

**Швец А.Д. Дискуссионный потенциал жанра эссе в обучении украинскому языку как иностранному.** В статье затронута проблема возможностей учебной дискуссии в преподавании украинского языка как иностранного. Охарактеризован лингводидактический потенциал эссе как субъективного жанра, что побуждает к обсуждению, выражению личного отношения к авторскому мнению. Отмечено, что образцы эссеистической прозы уместны в обучении украинскому языку будущих филологов, историков, политологов, социологов, культурологов, искусствоведов, поскольку тематический спектр эссеистики сосредоточен именно в этих отраслях. Кроме того, чтение оригинальных, ярких по стилю текстов эссе и их обсуждение способствует развитию текстуальной компетентности – главной составляющей профессиональной компетентности специалиста-гуманитария. В статье подробно рассмотрено эссе С. Жадана «Один против всех». Синонимические ряды произведения выстраиваются в одну глобальную антитезу: компромисс и борьба. Анализ показывает, насколько неоднозначна проблема, насколько субъективна точка зрения автора и насколько это продуктивно для организации обсуждения и дискуссии по теме. Предложен план занятия по этому произведению и подчеркнута важность для

эффективной организации учебной дискуссии личных качеств преподавателя (умение почувствовать интересы группы, создать положительный психологический микроклимат, заинтересовать студентов, вызвать на доверительный разговор). Перспективы дальнейших исследований заключаются в отборе и лингводидактическом анализе образцов украинской эссеистики для использования в обучении иностранцев.

**Ключевые слова:** дискуссионный потенциал, иностранные студенты гуманитарных специальностей, лингводидактический потенциал, украинский язык как иностранный, учебная дискуссия, эссе.

**Hanna Shvets. Discussion potential of the essay genre in teaching Ukrainian as a foreign language.** The article deals with the problem of academic discussion' opportunities in teaching Ukrainian as a foreign language. The author emphasizes the subjective interpretation of the topic as the essential characteristic, the main genre law of the essay. Bright subjectivity encourages the reader to meditate and dialogue with the text.

We can offer an essay for discussion to foreigners speaks Ukrainian at medium and high levels. This will be especially useful for foreign students of the humanities. Examples of essay prose are relevant to future Ukrainian philologist, historians, political scientists, sociologists, cultural scientists, and art historians, as the essay thematic spectrum is concentrated in these areas. In addition, reading essays and their discussion will promote the development of textual competence – the main component of the humanitarian's professional competence.

Among the various forms of modern essay, an essay in the form of a column in the media is a most interesting in the aspect of language learning. Small size, an appeal to important contemporary themes, and the involvement of elements of the colloquial style – these basic features determine the linguodidactic potential of an essay-column.

The article proposes a detailed analysis of the essay “One against All” by S. Zadan and shows its internal contradiction. Synonymic rows make one global antithesis: a compromise and a struggle. The analysis reveals how ambiguous the problem is, how subjective the author's point of view is and how productive it is for organizing discussion. The author's questions give rise to student answers and a lot of new questions.

The article proposes the plan of the discussion and emphasizes the importance of the psychological factors and the personal teacher's traits (the ability to feel the interests of the group, to create a positive psychological microclimate, to interest students, to call for a trusting conversation).

Prospects for further research are the selection and linguodidactic analysis of Ukrainian essays suitable for use in the study of foreigners.

**Key words:** debatable potential, essay, foreign language, foreign students of the humanities, linguodidactic potential, training discussion, Ukrainian as a foreign language.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Дискусія, як одна із форм інтерактивного навчання, у методиці викладання іноземних мов визнана ефективним методом стимулювання мовленнєво-розумової активності учнів, удосконалення їхніх мовленнєвих умінь та розвитку особистісних рис (критичного мислення, умінь вирішувати проблемні ситуації). Зasadничою для організації дискусії є проблема, навколо якої розгортатиметься обговорення: вона повинна бути справді цікавою, актуальною для

конкретного контингенту учнів, неоднозначною, живою – такою, що хвилює й викликає бажання висловитися, попри страх говорити іноземною мовою й припуститися помилок. Саме тому важливим є пошук текстів-поштовхів, текстів-провокацій, які б не залишали байдужими і стимулювали вираження власної точки зору.

**Аналіз актуальних досліджень.** Тема нашої розвідки спонукає до огляду наукових досліджень у трьох напрямках: дискусія як метод навчання іноземної мови; добір тексту, продуктивного для обговорення-дискусії; аналіз жанру есе в аспекті лінгводидактики. Дискусію як метод розвитку й удосконалення вмінь усного публічного мовлення аналізують багато вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Андронік, Ю. Біднова, О. Виноградова, С. Гапонова, А. Гордеєва, І. Зайцева, С. Зарівна, І. Морозова, З. Овчаренко, С. Сабат, В. Скалкін, Н. Топтигіна, Є. Шантарін, S. Beebe, K. Folse, F. Klippel, S. Thornbury та ін.). Вони вивчають уміння, необхідні для участі в дискусії, форми її проведення, завдання, спрямовані на підготовку до обговорення, тощо. В аспекті добору матеріалу, за яким можна організувати навчальну дискусію, варто згадати дисертаційні дослідження Н. Топтигіної про художній текст [7] та Н. Андронік про поетичні твори [1] як основу для розвитку відповідних умінь при навчанні англійської мови. Третьому напрямку проблеми – місцю есе в навчанні мови–присвячені наші публікації [10; 12], у яких цей жанр проаналізовано в літературознавчому й лінгводидактичному аспектах та схарактеризовано можливості залучення текстів сучасної української есеїстики в навчання інокомунікантів.

У методиці викладання української мови як іноземної дискусію розглядають у контексті пошуку шляхів підвищення ефективності навчання [4], однак бракує розвідок, присвячених технології організації цієї форми роботи, зокрема й питанню добору матеріалу, на основі якого можна вибудувати дискусію. Есе як жанр, що провокує і стимулює зацікавлене обговорення, ще не ставало об'єктом спеціального лінгводидактичного дослідження. Отже **мета** пропонованої розвідки полягає у вивченні дискусійного потенціалу есе. Для реалізації цієї мети передбачено вирішення таких **завдань**: схарактеризувати специфіку есе як підкреслено суб'єктивного жанру; на основі аналізу есе С. Жадана

«Один проти всіх» показати технологію організації обговорення-дискусії; окреслити план проведення заняття за цим текстом в аудиторії інокомунікантів; наголосити на ролі есеїстики в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Означення «дискусійний» щодо жанру есе характеризує його неоднозначність у різних аспектах. По-перше, у літературознавстві не припиняються дискусії про визначення цього жанру, встановлення його прикметних рис чи принаймні формулювання основного жанрового закону (детальніше див.: [10: 264-268]). По-друге, дискусійним часто постає сам зміст есе (власне, одна з концепцій суті цього жанру полягає в утвердженні його пошукового, критичного характеру [14: 123]). По-третє, есе спонукає до зацікавленого обговорення, що ми й покажемо у пропонованій публікації. Усі названі аспекти дискусійності породжені головною жанровою ознакою есе – підкресленою суб'єктивністю, яка визначає «невловимість» цієї жанрової форми (за влучним спостереженням О. Зикової, есе належить до творів, які «випадають із жанрових кордонів» [5: 14]) та особистісний характер авторських міркувань (власне, есе є своєрідним wypowiedанням себе, автопортретуванням, способом означити своє бачення певного факту, явища, проблеми), що, без сумніву, спонукає і читача до роздумів та діалогу з текстом.

Есе визначаємо як специфічну форму на помежів'ях літератури й інших форм свідомості, у якій синкретично поєднані начала епосу, лірики, драми з нехудожніми й неестетичними елементами і суттю якої є суб'єктивізація авторським «я» різноманітних явищ культури; цій вільній за композицією, асоціативній за логікою розвитку думки, неповній за характером висвітлення теми формі притаманна надзвичайна рухливість і мобільність, налаштованість на контакт з іншими жанрами, тому її можна розглядати як гібридний жанр, структура і стиль якого підпорядковані суб'єктивній авторській логіці [11: 7].

Отже, підкреслюємо, суб'єктивізм як жанровий стрижень есе визначає продуктивність звернення до зразків есеїстичної прози для організації обговорення-дискусії. Зрозуміло, що такий матеріал можна пропонувати інокомунікантам, які володіють українською мовою на середньому та високому рівнях. Особливо корисним він буде для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, для яких есеїстика, «один із китів сучасного

гуманітарного знання» [6], складає професійний інтерес. Зразки есеїстичної прози доречні в навчанні української мови майбутніх філологів, істориків, політологів, соціологів, культурологів, мистецтвознавців, оскільки тематичний спектр есеїстики зосереджений саме в цих галузях. Крім того, читання оригінальних, яскравих за стилем текстів есе та їх обговорення сприятиме розвитку текстуальної компетентності – головного складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія [13].

Серед різноманітних форм сучасної есеїстичної прози (а дослідники виокремлюють низку дифузних видів есе – див. [2: 32; 8: 55]) найбільший інтерес в аспекті навчання мови становить есе у формі колонки в друкованих та інтернет-виданнях. Невеликий розмір, звернення до злободенних тем, більш широке використання засобів розмовного стилю – ці основні риси визначають лінгводидактичний потенціал есе-колонки, або колумністики, специфіку якої відомий український есеїст Н. Рябчук охарактеризував двома складовими: стислість і суб'єктивність [9]. Незвичайні, оригінальні, цікаві, з неординарними і часом парадоксальними судженнями тексти колонок викликають живий відгук читачів, породжують потребу висловити свою думку, обговорити порушену автором проблему. У зв'язку з цим погодимось з М. Рябчуком: есе «може бути про що завгодно, не має лиш права бути нудним і банальним» [9].

Продемонструємо, як можна стимулювати обговорення тексту на матеріалі есе «Один проти всіх» [3] відомого сучасного українського письменника і громадського активіста Сергія Жадана (твір входить до збірки «Коли спаде спека», яку склали авторські колонки, опубліковані на сайті «ТСН» протягом 2010-2013 років). Есе невелике за розміром (2 сторінки), тому можна організувати роботу з ним на одному занятті – і читання тексту, і бесіду-дискусію.

Есе складається з п'яти абзаців. Перший становить собою короткий опис зовнішності героя – судді, який живе двадцять років під охороною («Високий, мовчазний. Дещо втомлений, проте спокійний вигляд, довге, колись смоляне, волосся нині з відчутною сивиною»), і пунктирний виклад його історії: виступав із колегами проти сицилійської мафії; двох інших суддів підірвали; з тих пір живе один, без сім'ї, під охороною; давав інтерв'ю, писав

книги; зараз приїхав до Франції презентувати свої книги; тут його охороняють п'ятеро в штатському. Другий абзац про поведінку охоронців і судді під час французького візиту написаний у такій самій лаконічній, репортажній манері: охоронець оглядає приміщення, заходить суддя, охорона розходитьсся кімнатою, суддя знімає на камеру виступ музикантів, увечері їде в аеропорт.

Констатація фактів, викладених переважно простими лаконічними реченнями, створює ефект об'єктивності й інтригує. Якщо це есе, то де ж автор? Чому він просто перераховує факти? Яка його думка? Про що, власне, він розмірковуватиме?

Ці питання ставимо студентам після прочитання двох абзаців. Просимо їх уважно вчитатися в текст: чи не відчувається в окремих місцях крізь неупереджений опис голос автора, його оцінка героя і того, що відбувається? За необхідності допомагаємо знайти відповідні моменти й організувати їх осмислення-обговорення.

Це, по-перше, назва – «Один проти всіх». Як її розуміти? Один – це, звичайно, суддя. А хто такі «всі»? Злочинці, які йому загрожують? Усі інші люди, вільне життя яких, у колі сім'ї, з очікуванням радісних змін і подій, разуче не схоже на життя судді-одинака, що живе під охороною у постійному очікуванні замаху на нього?

По-друге, два речення в першому абзаці, у яких автор намагається змодельювати внутрішній стан судді: «Важко сказати, як при цьому всьому почувався, чи чекав на свою бомбу, чи просто не думав про це. Підозрюю, двадцять років очікування на смерть змінюють ставлення до багатьох речей, до смерті – передусім». Останнє речення, можливо, й буде темою есе? Ставлення до смерті і як її близькість змінює наше ставлення до життя? Тоді, можливо, назву слід розуміти інакше: один, що реально відчуває цінність життя, тому що абсолютно усвідомлює можливість його втрати, – і всі інші, які не відчувають цього так гостро, оскільки не заглядали в очі смерті?

По-третє, другий абзац есе закінчується оцінними реченнями, у яких, безумовно, звучить голос автора: «Для нього все справді обійшлося. Ще кілька виграних у смерті днів. Приємна музика, фантастичне життя». Здається, тема смерті і життя продовжується й тут. Тобто, можливо, вона справді й буде розкрита в есе? Усі звичайні люди переважно живуть, не замислюючись про смерть,

але якщо ти кожен день фактично «виграєш» у смерті, то життя постає як щось чудове, фантастичне?

Такий уважний аналіз позначених авторською суб'єктивністю речень у перших двох абзацах, як правило, приводить до спільного висновку, що проблема смерті й життя, очевидно, і стане предметом подальших роздумів у творі. Чим більш однотайна ця думка, тим яскравішим буде враження від наступних фрагментів, які демонструють інтерес автора до абсолютно іншого ракурсу проблеми. Цей ефект подиву створює сприятливі умови для розвитку мнемічних механізмів та мовленнєвих умінь: те, що викликало емоційну реакцію, легко запам'ятовується («врізається» в пам'ять), про це хочеться говорити.

У третьому абзаці бачимо низку запитань, які у зв'язку з історією судді схвилювали автора, і деякі думки з цього приводу. І цікавить автора, як виявляється, не проблема життя і смерті, а проблема вибору, сміливості в протистоянні злу: «Наскільки усвідомленою була його позиція тоді, двадцять років тому? Наскільки усвідомленим щоразу є наше небажання йти на компроміси, наскільки щирим є наше обурення несправедливістю та неправдою?» Попередня відповідь есеїста на поставлені запитання досить песимістична: більшість не готова виступити проти системи. «Є тисячі причин залишати все таким, як є, відійти в сторону, промовчати, прогнутись. Боротьба потребує часу, не у всіх він є».

Наступний абзац розвиває тему вибору, боротьби, протистояння. С. Жадан вдається в цьому моменті до свого улюбленого стилістичному прийому, який використовує багато есеїстів, – нагромадження однорідних членів речення й однотипних синтаксичних конструкцій, своєрідна каталогізація характеристик, фактів, явищ, які підтверджують головну думку есе. Численні людські риси, названі автором, вибудовуються в глобальну антитезу. З одного боку – упертість, терпіння, сміливість, послідовність, принциповість, упевненість, невміння домовлятися, тривалей безнадійне протистояння, плести проти течії, виламуватися з обставин. З іншого – здоровий глузд, уміння домовлятися, здатність не сперечатися, врівноваженість, поміркованість, здорова меркантильність, дозований цинізм, шукати компроміс, підлаштовуватися під обставини, йти на



поступки, «завжди можна все здати і зберегти при цьому добре ім'я». Принагідно зауважимо, що зазначена стилістична риса (велика кількість однорідних членів речення й однотипних синтаксичних структур) важлива в методичному аспекті, оскільки дозволяє загострити увагу іноземців на певних синтаксичних моделях, сприяє повторенню й закріпленню лексичних одиниць і цілих фраз, дає можливість розширення лексичного запасу шляхом розгортання тематичних рядів у межах одного контексту. Так, на матеріалі аналізованого есе іноземні студенти можуть повторити відому їм лексику тематичної групи «характер людини» і поповнити свій вокабуляр новими одиницями, що належать до цієї теми. Головне, що повторення відомого і засвоєння нового організовано в атмосфері особистісної зацікавленості й підвищеної емоційності – упевнені, ці фактори сприяють кращому запам'ятовуванню.

Есе «Один проти всіх» закінчується коротким абзацом, який максимально наближає героя твору до автора: «Двадцять років тому мені було дев'ятнадцять. Життя видавалось прекрасним та безкінечним, воно варте було боротьби, про жодні компроміси не могло бути й мови. Суддя, схоже, думав так само». Головна антитеза есе, нарешті, сформульована у фіналі: боротьба – компроміс. Тепер і сенс назви твору, можливо, інший: один проти системи, один проти прийнятих більшістю зручних правил? Один, вірний собі, хоча це нестерпно важко, – проти всіх, хто готовий відмовитися від своїх принципів, тому що так буде легше?

Велика кількість питальних речень у наведеному аналізі есе має на меті показати, наскільки неоднозначна проблема, наскільки суб'єктивна авторська точка зору і наскільки це продуктивно для організації обговорення та дискусії за темою. Запитання автора породжують відповіді студентів і масу нових запитань. Вони не набагато старші, ніж автор двадцять років тому і суддя, коли приймав доленосне для себе рішення, – як би вони вчинили на його місці? Безкомпромісність властива саме молодим і недосвідченим? Якби суддя в момент прийняття рішення усвідомлював його вплив на все своє життя, то він, можливо, вчинив би інакше? Чи справді безкомпромісність – позитивна якість? Можливо, вона властива романтикам та ідеалістам, але в житті набагато важливіше вміння домовлятися? Що легше: залишитися вірним своїм переконанням чи піти на компроміс?

Наведений вище аналіз демонструє дискусійний потенціал есе, який можна ефективно використати за умови, по-перше, позитивного психологічного мікроклімату в групі й довіри студентів до викладача (це, зрозуміло, передумови організації щирої зацікавленої розмови), а по-друге, продуманого плану заняття. Він може виглядати так.

Коротка презентація PowerPoint про С. Жадана та жанр есе.

Читання перших двох абзаців тексту та їх обговорення, версії щодо подальшого розгортання думки.

Читання третього абзацу з низкою запитань про вибір, сміливість у протистоянні злу. Попереднє з'ясування позицій студентів.

Робота в парах: читання четвертого абзацу з пошуком слів, що репрезентують провідну антитезу твору: компроміс – боротьба.

Обговорення знайдених слів, їх пояснення, за необхідності.

Робота в малих групах (по 4 особи): гра «Риси характеру» (кожен по черзі тягне картку, читає назву риси (з тих, що звучали в есе) і пояснює, чи вона притаманна його характеру і як виявляється. (Перелік карток: упертість, терпіння, меркантильність, цинізм, сміливість, послідовність, здатність домовитися, принциповість, впевненість у собі, здоровий глузд, урівноваженість, недалекоглядність, здатність до компромісу, поміркованість, тверезий погляд на життя).

7) Актуалізація лексико-граматичних конструкцій, необхідних для висловлення й аргументації власної думки, вираження підтримки точки зору, її спростування. Для цього студентам роздаємо відповідні таблиці.

Згода	Я теж так вважаю. Я згоден з Вами. Я цілком поділяю думку автора. Я підтримую цю думку (це твердження). У мене не виникає жодних сумнівів у правильності цієї думки. Без сумніву, ці міркування слушні.
Часткова згода.	Не можу однозначно погодитися. Не можу сказати, що я абсолютно згоден із висловленими міркуваннями.

	Проблема, порушена в есе, викликає в мене суперечливі думки. Можу погодитися лише частково. З одного боку, ....., а з іншого боку, .....
Заперечення	Мені здається, позиція автора помилкова. Моя позиція з цього питання інакша. Я не підтримую цієї точки зору. Я категорично проти такого пояснення. Я абсолютно не згоден з цією думкою. Думаю, автор помиляється.
Аргументація	Я так вважаю, тому що... Можу пояснити, чому я так думаю. На користь моєї думки можу навести такі аргументи: .... Моє переконання базується на тому, що ....

8) Дискусія про компроміс і боротьбу (з використанням наведених вище конструкцій, опертям на текст есе і крилаті вислови про сміливість, боротьбу, совість). Перелік крилатих висловів: мужність – це сила, щоб чинити опір і страждати; боягузтво майже завжди винагороджується; хоробрість же – чеснота, яка найчастіше карається смертю; левова хоробрість смішна, якщо немає левових пазурів; комфорт – це компроміс із свободою; найщасливіший спосіб життя той, який приносить нам більше можливості завоювати повагу до самого себе; щасливим вважаю я того, хто для задоволень життя не змушений творити неправду, а для дотримання правди не змушений терпіти нестатки; життя – діалог долі й совісті; апеляція до здорового глузду є нічим іншим, як посиленням на схвалення натовпу; погане те рішення, яке не можна змінити; велике мистецтво життя – грати багато, але ризикувати небагатьом; сила характеру в тому, щоб у будь-які зміни залишатися собою.

9) Підсумок дискусії. Ми переконані, що і в світоглядному, і в методичному плані важливо, щоб підсумок був не остаточним рішенням, що знімає всі суперечності, а новим запитанням, що спонукає до роздумів у позааудиторний час. Щодо есе «Один проти всіх», як показав наш досвід, це спрацьовує, коли викладач у кінці обговорення наводить факт про час написання твору: 29 листопада 2013 року – через тиждень після початку Євромайдану,

коли молоді люди, переважно студентство, вийшли, аби заявити свій протест проти політики уряду. Тоді, 29 листопада, 39-річний Сергій Жадан, як ми розуміємо з есе, відзначив юнацький максималізм учасників масових виступів, а вже через день, після кривавого побиття студентів 30 листопада, закликав усіх харків'ян зібратися біля пам'ятника Т. Шевченку 1 грудня о 12.00 і виступити проти свавілля влади. Нове питання в кінці дискусії: «Життя варте боротьби не лише, коли тобі дев'ятнадцять років?» – вважаємо найкращим її завершенням.

10) Домашнє завдання (воно повинно передбачати можливість продовження дискусійної інтерпретації, розпочатої в колективному обговоренні) – написання власного есе з приводу есе С. Жадана. Пропонуємо варіанти: 1) у домашньому есе можна показати власне розуміння проблеми вибору; 2) поділитися роздумами з приводу означеної проблеми життя і смерті; 3) відповісти на нове запитання, яке не звучало в процесі обговорення історії судді; 4) подати міркування про абсолютно іншу рису людського характеру за схемою есе С. Жадана: коротка історія, факт, подія – роздуми про такий ракурс проблеми, який був не очевидний, не очікуваний (формулювання запитань, контраргументи, висновок-заперечення).

Ми мали досвід проведення заняття за есе С. Жадана «Один проти всіх» в об'єднаній групі польських стажерів, українців Вроцлавського університету, і філологів Київського національного університету, що обрали спеціалізацію «Українська мова як іноземна». Для українських студентів це була своєрідна практика: вони допомагали створювати матеріали до заняття (презентація PowerPoint про С. Жадана та жанр есе, картки з афоризмами), брали участь в обговоренні, надаючи необхідну підтримку польським студентам: за необхідності пояснювали незнайомі слова, допомагали сформулювати думку. Найкращим результатом проведеного заняття вважаємо свідчення українських і польських студентів, що і протягом наступного тижня вони думали над порушеною проблемою вибору і продовжували її обговорювати.

**Висновки.** Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що суб'єктивність як жанроутворювальна риса есеїстики визначає її дискусійний потенціал. Його реалізацію в роботі з іноземними студентами уможливають психологічні фактори та відповідні

особисті риси викладача (вміння відчувати інтереси групи, створити позитивний психологічний мікроклімат, зацікавити студентів, викликати на довірливу розмову) і ефективна методична організація (доцільне планування заняття, засоби наочності тощо).

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в доборі й лінгводидактичному аналізі зразків української есеїстики, придатних для використання в навчанні іноземців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н.П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 338 с.
2. Балаклицький М.А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 74 с.
3. Жадан С., Боднар М. Один проти всіх. Жадан С., Боднар М. *Коли спаде спека. Бриколаж*. Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2015. С. 95–96.
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*. Львів: Вид-во ЛНУ імені І. Франка, 2014. Вип. 9. С. 22–27.
5. Зыкова Е. «Опыты» Мишеля Монтеня и проблема зарождения жанра эссе. *Филологические науки*. 1980. № 4. С. 14–22.
6. Матіяш Б. Щось на кшталт есеїстики. *Критика*. URL: <https://krytyka.com/ua/articles/shchos-na-kshtalt-esejistyky> (дата звернення: 10.03.2019).
7. Топтигіна Н.М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2004. 307 с.
8. Шебеліст С.В. Особливості розвитку сучасної української есеїстики в системі журналістських жанрів: автореф. дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут журналістики. Київ, 2009. 18 с.
9. Шебеліст С. Рябчук М.: Есей може бути про що завгодно, не має лиш права бути нудним і банальним. *Zaxid.net*. 27 жовтня 2013. URL: [https://zaxid.net/ryabchuk\\_esej\\_mozhe\\_buti\\_pro\\_shho\\_zavgodno\\_ne\\_may](https://zaxid.net/ryabchuk_esej_mozhe_buti_pro_shho_zavgodno_ne_may)

- e\_lish\_prava\_buti\_nudnim\_i\_banalnim\_n1296260 (дата звернення: 10.03.2019).
10. Швець Г.Д. Використання текстів сучасної есеїстики в навчанні української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. *Studia Wschodniosłowiańskie*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2018. Том 18. С. 261–285.
  11. Швець Г.Д. Есеїстика Василя Барки: жанрова специфіка та проблематика: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.01 / Київський національний ун-т ім.Тараса Шевченка, Інститут філології. Київ, 2006. 20 с.
  12. Швець Г.Д. Есе як вид роботи з розвитку навичок письмового мовлення іноземних студентів-гуманітаріїв. *Республіканскія Купалаўскія чытанні: зб. навук. прац*. Гродна: ЮрСаПрынт, 2017. С. 315–319.
  13. Швець Г.Д. Текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 30. С. 55–61.
  14. Щербакова И., Плоткина Е. Эссе. Некоторые вопросы жанра. *Проблемы стиля и жанра в советской литературе*. Свердловск: Изд СГУ, 1974. С. 102–123.

## REFERENCES

- Andronik, N.P. (2009). Navchannya majbutnikh uchyteliv angломovnoyi diskusiyi na osnovi avtentychnykh poetychnykh tvoriv [Teaching future English teachers discussion on the basis of authentic poetic texts]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].
- Balaklyczkyj, M.A. (2007). *Ese yak khudozhno-publicystychnyj zhanr [Essay as an artistic and journalistic genre]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 95–96 [in Ukrainian].
- Matiyash, B. (2005). Shhos nakshalt eseyistyky [Something like essay prose]. In: *Krytyka [Critics]* [online]. 5 (91). Available at: <https://krytyka.com/ua/articles/shchos-na-kshtalt-eseyistyky> [Accessed Mach 10, 2019] [in Ukrainian].
- Shebelist, S.V. (2009). Osoblyvosti rozvytku suchasnoyi ukrayinskoyi eseyistyky v systemi zhurnalistskyx zhanriv [The development of

- contemporary Ukrainian essay in the system of journalistic genres]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Taras Shevchenko Kyiv National University [in Ukrainian].
- Shebelist, S. (2013). Ryabchuk M.: Esey mozhe buty pro shho zavgodno, ne maye ly`sh prava buty nudnym i banalny`m [Ryabchuk M.: Essay can be about anything, but it just donot have to be boring and banal]. In: *Zaxid.net*. [online]. Available at: [//zaxid.net/ryabchuk\\_esey\\_mozhe\\_buti\\_pro\\_shho\\_zavgodno\\_ne\\_maye\\_lich\\_prava\\_buti\\_nudnim\\_i\\_banalnim\\_n1296260](http://zaxid.net/ryabchuk_esey_mozhe_buti_pro_shho_zavgodno_ne_maye_lich_prava_buti_nudnim_i_banalnim_n1296260) [Accessed March 10, 2019] [in Ukrainian].
- Shherbakova, I. and Plotkina, E. (1974). Jesse. Nekotorye voprosy zhanra [Essay. Some questions of the genre]. *Problemy stilja i zhanra v sovetskoj literature [Problems of style and genre in Soviet literature]*. Sverdlovsk: Sverdlovsk State University, pp. 102–123 [in Russian].
- Shvecz, G.D. (2018). Vykorystannya tekstiv suchasnoyi eseyistyky v navchanni ukrayinskoyi movy inozemnykh studentiv gumanitarnykh specialnostej [Modern essays in the teaching Ukrainian as foreign language (for students of humanities)]. *Studia Wschodnioslowiańskie [East Slavonic Studies]*. Bialystok: University of Bialystok, 18, pp. 261–285 [in Ukrainian].
- Shvecz, G.D. (2006). Eseyistyka Vasylya Barky: zhanrova specyfika ta problematyka [The Vasil Barka's essay prose: the genre specific and problems]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Taras Shevchenko Kyiv National University [in Ukrainian].
- Shvecz, G.D. (2017). Ese yak vyd roboty z rozvytku navychok pysmovogo movlennya inozemnykh studentiv-gumanitariyiv [Essay as a kind of work on the development of writing skills for foreign students of humanities]. In: *Respublikanskija Kupalawskija chytanni [Republican Kupalovsky reading]*. Grodna: JurSaPryntpp, pp. 315–319 [in Ukrainian].
- Shvecz, G.D. (2016) Tekstova osnova navchannya ukrayinskoyi movy inozemnykh studentiv-gumanitariyiv [Text-based teaching Ukrainian to foreign students of the humanities]. In: *Pedagogichnyj almanakh [Pedagogical almanac]*. Kherson: Kherson Academy of Continuous Education, 30, pp. 55–61 [in Ukrainian].
- Toptygina, N.M. (2004). Navchannya dyskusiyi na materiali khudozhnykh tekstiv u procesi vyvchennya anglijskoyi yak drugoyi inozemnoyi movy [Teaching the discussion on the material of artistic texts in the process of studying English as a second foreign language]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Kyiv National Linguistic University [in Ukrainian].

- Zhadan, S. (2015). Odyiproty vsikh [One against all]. Zhadan, S. and Bodnar, M. *Koly spade speka. Brykolazh [When the heat goes down. Bricolage]*. Ivano-Frankivsk: Lileya – NV, pp. 95–96 [in Ukrainian].
- Zozulya, I., Prisyazhna, O. and Solodar, L. (2014). Osnovni suchasni metody vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi (dosvid vykladachiv kafedry movoznavstva Vinnyczkogo nacionalnogo tekhnichnogo universytetu) [The main current methods of teaching Ukrainian as a foreign language (experience of lectures of the faculty of linguistics of Vinnytsky National Technical University)]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv: I. Franko Lviv National University, 9, pp. 22–27 [in Ukrainian].
- Zykova, E. (1980). “Opyty” Mishelja Montenja i problema zarozhdenija zhanra jesse [“Essays” by Michel Montaigne and the problem of the origin of the essay genre]. *Filologicheskie nauki [Philology studies]*, 4, pp. 14–22 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 01.04.2019

**Швець Ганна Дмитрівна**, канд. філол. наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (01601, Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14); e-mail: hannash@meta.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.

**Швец Анна Дмитриевна**, канд. филол. наук, доцент кафедри українського и російського язиков как иностранных Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (01601, Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14); e-mail: hannash@meta.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.

**Hanna Shvets**, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Kyiv, 14 Taras Shevchenko Blvd.); e-mail: [hannash@meta.ua](mailto:hannash@meta.ua); orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.



## GROUP WORK AS THE WAY OF ORGANISING AND MOTIVATING STUDENTS

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

The article is devoted to the analysis of group work as specific way of organizing students at all the stages of an English lesson. Various kinds of group work are taken into consideration as alternative to the traditional teaching format. 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 well-organised group work is the essential component of role playing activities. The types of group format, introduced by N. Mcclver, are taken into consideration. The peculiarities of pair work are revealed. Such group format may be used in groups where there are discipline problems.

*Triad* group format is analyzed as the alternative to pair work. The role play activities designed for pairs and triads are introduced. It is proved that short role playing exercises can be especially helpful.

Group format *Pyramid* can be an excellent way of practicing the language of persuasion and having discussion. It is shown that activities of interview type can be successfully organized by means of a pyramid group format. It is proved that in the foreign language classroom interviews are useful because they force students to listen carefully, to practice new grammar structures as well as recycle vocabulary. Interviews give students the opportunity to improve their general knowledge and to be able to communicate on various subjects. Pairs and triads can be easily transformed into group format *Pyramid*, which requires participation of at least eight students.

It is shown that group format *Mingles* is considered to be the most challenging and the most effective type of group work. It requires much preparation and greater workload from the teacher. It is proved that *Mingles* group format is fruitful for advanced learners as activities, organized by means of this format can occupy a lot of time and require acting skills.

The use of all types of group format is aimed at creating relaxed and friendly atmosphere in a foreign language class. It is pointed out that *Pyramid* and *Mingles* group formats usually require more preparation than work in pairs and *Triads* format. *Pyramids* and *Mingles* group formats make use of variety of techniques and contribute to the development of group feeling that helps the teacher to motivate students and to create happy learning environment.

The interactive exercises offered in the article are easily adaptable to different group format and different learners' needs.

**Key words:** group work, motivation, pair work, teaching format.

**Щербина В.В. Групова робота як засіб організації та мотивації студентів.** Стаття присвячена аналізу особливостей організації групової роботи студентів на заняттях з іноземної мови. Групова робота розглядається як важливий складник інтерактивних ігор. Проаналізовано види групової роботи, які підвищують мотивацію студентів, сприяють розвитку їх творчих здібностей та уяви. У статті використано класифікацію видів групової роботи, створену Н. Мклвером. Показано, що найбільш поширеним видом групової роботи є робота в парах, яку рекомендовано використовувати в групах, де існують проблеми з дисципліною. *Триада*, інший різновид групової роботи, розглядається як альтернатива роботи в парах. *Триаду* рекомендовано використовувати для невеличких навчальних ігор, що не потребують додаткової підготовки. Два інших види групової роботи – *Піраміда* та *Мішанина* – потребують певної додаткової підготовки та передбачають участь не менше ніж восьми студентів. Показано, що використання групового формату *Піраміда* є найбільш успішним, коли йдеться про рольові ігри з організації інтерв'ю. Груповий формат *Піраміда* також може бути продуктивним під час проведення дискусій за темою заняття. Доведено, що груповий формат *Мішанина* є найбільш складним та водночас найбільш ефективним видом групової роботи. Цей формат потребує більше часу на організацію та проведення. Рольові ігри, організовані за таким форматом, вимагають використання творчих здібностей студентів. Усі види групової роботи є альтернативою традиційного навчального формату. Вони передбачають використання різноманітних методик навчання іноземної мови, сприяють плідній співпраці, розвитку комунікативної компетенції, надихають та мотивують студентів. Запропоновано низку вправ, які можуть бути легко адаптовані до будь-якого виду групової роботи.

**Ключові слова:** групова робота, *Мішанина*, мотивація, навчальний формат, парна робота, *Піраміда*, *Триада*..

**Щербина В.В. Групповая работа как способ организации и мотивации студентов.** Статья посвящена анализу особенностей организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку. Групповая работа рассматривается как важная составляющая интерактивных игр. Проанализированы виды групповой работы, повышающие мотивацию студентов, способствующие развитию их творческих способностей и воображения. В статье используется классификация видов групповой работы, созданная Н. Мклвером. Показано, что наиболее распространенным видом групповой работы является *работа в парах*, которую рекомендуется использовать в группах, где существуют проблемы с дисциплиной. *Триада*, другой вид групповой работы, рассматривается как альтернатива работы в

парах. *Триаду* рекомендується використовувати для невеликих ролевих ігор, які не потребують додаткової підготовки. Два інших види групової роботи – *Піраміда* і *Мешанина* – потребують деякої додаткової підготовки і передбачають участь не менше восьми студентів. Показано, що використання групового формату *Піраміда* є найбільш успішним, коли йдеться про ролеві ігри по організації інтерв'ю. Груповий формат *Піраміда* може також бути продуктивним в час проведення дискусій на тему заняття. Доведено, що груповий формат *Мешанина* є найбільш складним і в той же час ефективним видом групової роботи. Цей формат вимагає більше часу для організації і проведення. Ролеві ігри, організовані в такому форматі, потребують використання творчих здібностей студентів. Всі види групової роботи є альтернативою традиційного навчального формату. Вони передбачають використання різних методик навчання іноземній мові, сприяють плідному співробітництву, розвитку комунікативної компетенції, надихають і мотивують студентів. Представлено ряд вправ, які можуть бути легко адаптовані до будь-якого виду групової роботи.

**Ключові слова:** груповий формат, *Мешанина*, мотивація, парний формат, *Піраміда*, *Триада*, навчальний формат.

**The topicality of the research.** The traditional teaching format, when a teacher is standing in front of the class and telling something, is gradually becoming more and more old-fashioned and unproductive. Such questions as, how to motivate learners, how to keep them involved and active during the whole language class, are asked by all teachers. The problem of learners' motivation is getting especially topical as more and more teachers realize that learners' activity depends on the language material, methods a teacher may use as well as the way learning process is organized. All kinds of group work may become an alternative to the potentially tedious procedure of a teacher's telling something in front of the class. Group work is viewed by many teachers as the essential component of communicative exercises. Group work, properly organized, can give students opportunity to practice language material in more relaxed and unofficial atmosphere. Group work may encourage the kind of students' interaction most teachers are eager to obtain. When students work in groups, no matter big or small, they always have reason for speaking and experiencing the language rather than merely studying it. Group work can both minimize competition and maximize challenge when all the students feel inspired and can do their best. Many linguists regard well-organized group work as the

important condition of developing learners' creative thinking. A. Maley points out: "Creativity in teaching does not simply happen in a vacuum. We need to create favourable conditions for it" [6: 9]. Group work offers some possibilities that the other teaching formats cannot. Group work may become an excellent way of practicing the language of persuasion, having discussions and developing communicative skills. Working in groups learners can be easier encouraged and motivated. Group work can help the teacher to create a wide range of contexts in which the language seems to be useful and meaningful. All sorts of games for learners of all levels can be organized in groups and enhance students' motivation. Group work organized properly can reveal potential of every student and make every learner contribute to the communicative activity. Group work can be used at the beginning of the lesson, may be suitable for light relief between periods of hard work as well as help the teacher to get students into the right mood before starting on some new project or task. Getting all the students involved into group work is a proper way to achieve classroom goals and improve learners' communicative skills.

**The degree of scientific research of the issue.** Group work as a kind of language teaching format as well as the component of communicative activities has been the object of research in the studies of many both native and foreign linguists. The research done by D. Hicks, who combines teaching English, with being a writer and teacher trainer, is devoted to peculiarities of group work in mixed ability classrooms. D. Hicks points out that "all classes with more than one student are mixed ability, so in class of 25 or 30 students, there will be a range of abilities, proficiencies, strengths and weaknesses as there is in any group of 25-30 people" [1: 28]. In researcher's opinion, such heterogeneity in the classroom can be overcome by means of well-organised group work, which can turn weakness of such a situation into strength. D. Hicks points out that in language class divided into groups "may be interesting variations in both speed and achievement depending on variables such as the subject matter of the task, the skills required, the way of working of the task" [1: 28]. D. Hicks emphasizes, that group work may help language learners to realize precisely "where their strengths and weaknesses are in English" [1: 29]. Working in groups, students are able to concentrate mostly on their strengths, go ahead at the same time and make progress.

N. McIver, whose experience ranges from teaching English in Europe, designing English courses for hotels, to running summer courses in Britain, works out original ways of group work, which require the active involvement of the learners. The researcher underlines the necessity to change teaching format every twenty minutes and views group work as a very important aspect of teaching. In the article "How do I organize my students into groups" several kinds of group work in a foreign language class were taken into consideration by the researcher. N. McIver emphasizes the necessity of giving clear instructions in the process of forming groups and reporting back. Analyzing traditional *pair work*, N. McIver recommends changing partners as a method which may help "to get more variety into the pair work" [7: 22]. Forming *triads* or groups of three is viewed as a suitable format for organizing some role-play activities. Pair work format, in N. McIver's opinion, can be transformed in more complicated formats, *Pyramids* and *Mingles*. N. McIver points out that these two group formats can be chaotic but at the same time both kinds of group work can be "the most efficient ways of giving everyone maximum language practice in minimum time" [7: 23].

Group activities, created by P. Watcyn-Jones are aimed "at injecting some fun and laughter into foreign language class" [9]. P. Watcyn-Jones pays special attention to such kinds of group work in which students can be more independent as well as work on their own. The teacher is responsible for preparing the material, giving instructions and monitoring progress, made by learners. The teaching techniques, offered by P. Watcyn-Jones, can help to create friendly atmosphere in class, encourage a free flow of ideas and value every student's contribution to role-playing activity.

J. Umstatter designed group activities, aimed at improving students' critical thinking. The researcher considers classroom to be "an ideal place to incorporate fun activities" [8:10]. In J. Umstatter's opinion, group work is a "wonderful way to achieve classroom goals and improve language skills" [8: 11].

F. Klippel considers group work to be the basis of dramatizing activities, most of role plays and simulations contain. The way students are organized can be a significant factor of successful class work. In groups properly organized students are likely to remain individual learners as well as to work in a team with other learners. Such group work is aimed at "cooperation and the growth of understanding" [4:7].

F. Klippel underlines the necessity of “the pleasant kind of group feeling” which can help to create a relaxed and friendly atmosphere. In his works the linguist takes into consideration the teacher’s role in reducing psychological distance between the teacher and the students which can be obtained by means of using proper ways of organizing students into groups.

J. Hadfield takes into consideration the role of group work in organizing *competitive* and *cooperative games*, aimed at developing students’ communicative fluency. The activities proposed in his books are based upon the area of foreign language application. J. Hadfield points out that well-organised groups “can provide, in many cases, as much concentrated practice as a traditional drill and, more importantly, they provide an opportunity for real communication” [2: 11]. In J. Hadfield’s opinion, group work can help the teacher “to diagnose a student’s problem and to take appropriate remedial action”.

**The aim** of this article is to define the role of group work in organizing and motivating students and to offer a set of exercises which can be used for various teaching formats at different stages of the English lesson, aimed at forming and developing students’ communicative fluency.

There are many ways of motivating students in the process of forming and developing communicative skills. Group work may function in various forms and may be used at different stages of a foreign language class. Many foreign language teachers consider *pair work* to be the simplest form of group work as it needs neither additional preparation nor efforts to be organized. If pair work is the only appropriate form of group work, teachers are recommended to change pairs during the same lesson. N. McIver recommends pair work for classes where there are disciplined problems. There are a great number of activities which can be done in pairs. Let’s have a closer look at some of them. The role play **Self-directed interview** can be easily organized for students working in pairs. Such exercise can be aimed at helping students learn, memorize and recycle enough language material to be able to communicate on various subjects. In this activity each student writes down several questions he would like to be asked. The context of these questions can be either open or restricted to certain grammar or spoken topics. The students interview each other using chosen questions. In this case pair work seems less stressful than working in a bigger group or speaking in front of the whole class. In a

relaxed atmosphere even shy and reserved students can feel at ease as the interviews don't contain any threatening features. Such activity can run itself as soon as it gets under way. The role play **Self-directed interview** is also a good way of revision grammar structures and modes. The interview on any subject can become the way of altering the usual learning format and adding variety in everyday classroom routine. Such activities can be used as warming-up exercises as they are easy and fast to organise.

**Desert island** is one of the most popular ranking activities. In this exercise you may need handout for each pair of students.

*Step1:* Each pair receives a copy of handout with the list of 25 different objects.

*Step2:* The teacher explains the task and asks the students to choose the eight most useful items they may be in need on a desert island. It should be taken into consideration that there is food and water on the island but nothing else

*Step3:* Students work in pairs, rank the items in order of importance and discuss their choice.

*Step 4:* Students from each pair present their solutions to the whole group, comment on their choice and defend it against the others' arguments.

The list of items can be done by students themselves. This activity is a good way to have fun as the students' choice may seem rather unexpected.

N. McIver considers group work in *Triads* to be a good alternative format. The researcher points out that such a structure can help when students "run out of steam in routine class activities, don't understand the structure or run out of ideas working in pairs" [7: 23]. Short role playing exercises can be especially successful when the teacher chooses working in groups of three. Role cards are to be prepared for such a format. The role play **Detective work** can help to practice grammar structures as well as revise vocabulary connected with the topic *Law and order*.

*Step 1:* The teacher prepares the set of cards and the introduction sheet and gives one set of cards to each triad.

*Step 2:* The teacher asks the students to shuffle the cards and place them face down.

*Step 3:* The teacher tells the students that a murder was committed last night and the old lady was found dead. She had been hit on the

head with a frying pan and jewellery was taken from the house. The murder occurred between 7 p.m. and 10.30 p.m. The principal suspect is Ann Brown, the district nurse, who has the key to the old ladies house and lives ten minutes' walk from her house.

*Step 4:* The cards contain Ann's movements that evening. Two students play the roles of the old lady's neighbours. The third student represents the police. Since the cards have been shuffled, the events will be in a muddled order. The policeman turns up the card from the pile and asking questions tries to restore the probable sequence of events.

*Step 5:* The triad that manages to reconstruct Ann's evening correctly and to find out if Ann could have committed the crime, wins.

The role play **Tact** is a kind of problem-solving activity, aimed at revising topic *Family*.

*Step 1:* The teacher prepares cards on which possible family problems are mentioned.

*Step 2:* The students in each triad are to play the roles of a husband, a wife and a neighbor.

*Step 3:* The class is arranged so that there are two rows of desks with the free space between them. The husband and wife should be in opposite rows and the neighbor between them standing in the middle.

*Step 4:* The husband and the wife cannot speak to each other directly. They are to speak to the neighbor, whose task is to relay messages to each of them.

*Step 5:* When the husband and the wife reach the compromise, the students can change the roles.

The exercise **Family budget** can be used as a warming up activity as well as the way of recycling vocabulary connected on topic *Shopping*.

*Step 1:* The teacher prepares the role cards, representing members of the family. Picture cards should be placed face down in a pile in the middle.

*Step 2:* The teacher explains that each family has a total of \$500 to spend. They can spend it as they like but they must come to an agreement.

*Step 3:* Each member of the family turns up the picture card with certain item on it and tries to prove that this kind of buy is the most essential. The family starts arguing if they need this object or not. If the whole family agrees, the player can keep the card.



*Step 4:* The family member who gets the most cards becomes the winner.

*Pairs* and *triads* can be easily transformed into *Pyramids*. N. Melver considers this kind of group work to be “an excellent way of practicing the language of persuasion and having class discussion” [7: 23]. Students start working in pairs, then pairs get together to continue the activity in groups of four, then groups of four get together as eights. The activity **Opinion Poll** can be successfully realized in the pyramid.

*Step 1:* The teacher prepares the list of questions the students are to ask and an interview sheet to write the results of the Opinion Poll. Questions can be adapted to a great number of topics. Students start working in pairs. One of the students asks questions and makes notes of the answers in the interview sheet.

*Step 2:* Pairs get together in groups of four, presents their results, got in pairs and discuss the answers in a bigger group.

*Step 3:* Groups of four are united in groups of eight. The students discuss the results they got in groups of four and choose the spokesperson, who reports the results of Opinion Poll to the whole class.

As teaching practice shows, many role playing activities require eight or more students. In this case pyramid can become the ideal group format. The activity **Group holiday** 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 a handout for each student. Each handout contains suggestions for two week holiday they would like to spend together.

*Step 2:* Students start discussing given suggestions in pairs trying to find out the type of holiday they would like to have.

*Step 3:* Each pair of students presents their choice to another pair trying to talk them into spending the holiday the way they have chosen.

*Step 4:* Students go on working in groups of eight. They discuss the choice of each smaller group, outline reasons for their choice and ask questions to comment.

*Step 5:* The group, whose decision is accepted by the rest of the pyramid, is considered to be the winner.

Many types of language functions and structures can be practiced by means of *Mingles* group format. N. Mclver considers this format to be “the most chaotic as well as the most efficient type of group work

which gives every student the opportunity to have maximum language practice” [7: 23]. The activity **Guided interviews**, offered by F. Klippel, helps the teacher to get every student completely involved.

*Step 1:* The teacher prepares a handout of the questions and answers. The students are divided into groups. Each group receives either the list of questions or the list of answers.

*Step 2:* The students start mingling trying to match the questions and the answers.

*Step 3:* The group which finishes matching first becomes the winner.

The interview topics can vary. The activity can be used as the way of practicing grammar structures, revising vocabulary as well as just having fun at the end of the English class. Some role playing exercises may require additional preparation. The activity **The gossip game** is aimed at developing students’ communicative fluency. It is good for practicing topics *Appearance, Personality and relationships*.

*Step 1:* The teacher prepares a role card and a questionnaire for every student and a notes sheet.

*Step 2:* Each student gets one role card with the description and some personal information about the person he or she is supposed to play. Facts about the neighbours are also given on the card. Some of them are true and some are false. The teacher explains the students that all of them are neighbours and live in the same street.

*Step 3:* The object of the game is to collect as much information about the neighbor as possible. Students start mingling and spreading information about themselves and their neighbours. If they hear any incorrect rumours about themselves, they should try to correct them and stop the rumours spreading.

*Step 4:* The teacher asks the students to complete the questionnaire about their neighbours. The student, who manages to correct the false information and stop spreading incorrect rumours, becomes the winner.

This game is designed for advanced learners as it includes a lot of dramatizing and requires acting skills. The activity, in which every student can stand up, move around, interact with many people can be especially motivating.

**To sum up**, it can be said that any teaching format that differs from a traditional one may be challenging and chaotic. Group work properly organized focuses on students’ personalities and help to create the atmosphere of mutual understanding. Group format of any type sets the

tone of the class and contributes to more effective and exciting learning. F. Klippel underlines, that working in groups students learn “to use their knowledge of the foreign language flexibly” [4: 7]. Group work can help the teacher to prepare students for all communicative situations that may arise. The learners` interest and motivation can be aroused by involving into group work. Group work properly organized can reduce the psychological distance between the students and the teacher and help to create learning environment, which leads students to success and joy of learning.

The **further research** in this area is to be devoted to the analysis of dramatizing activities as the way of encouraging and motivating students.

### **LITERATURE.**

1. Hicks D. Mixed Ability classrooms. Turning weakness into strength. *Іноземні мови*. Київ: 2001. № 2. С. 28–29.
2. Hadfield J. Classroom Dynamics. Oxford: Oxford University Press, 2006. 128 p.
3. Johnson S. Where Good Ideas Come From. Cambridge: Cambridge University, 2016. 236 p.
4. Klippel F. Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 202 p.
5. Lee W. Language Teaching Games and Contests. Oxford: Oxford University Press, 2000. 145 p.
6. Maley A. Creativity in the English Language Classroom / ed. N. Peachy. London: British Council, 2015. 170 p.
7. McIver N. How do I organize my students into groups. *Іноземні мови*. 2001. № 4. С. 22–23.
8. Umstatter J. English Brainstormers. San Francisco: A Wiley Imprint, 2006. 378 p.
9. Watcyn-Jones P. Fun Class Activities. London: Penguin Book, 2000. 235 p.

### **REFERENCES**

- Hicks, D. (2001). Mixed Ability classrooms. Turning weakness into strength. *Inozemni movy [Foreign languages]*. Kyiv: Inozemni Movy, 2, pp. 28–29 [in English].

- Hadfield, J. (2006). *Classroom Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Johnson, S. (2016). *Where Good Ideas Come From*. Cambridge: Cambridge University Press [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].
- Maley, A. (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. Peachy, N. (Ed.). London: British Council [in English].
- McIver, N. (2001). How do I organize my students into groups. Kyiv: Inozemni movy [*Foreign languages*], 4, pp. 22–23 [in English].
- Umstatter, J. (2002). *English Brainstormers*. San Francisco: A Wiley Imprint [in English].
- Watcyn-Jones, P. (2000). *Fun Class Activities*. London: Penguin Book [in English].

Стаття надійшла до редакції: 17.02.2019

**Щербина Вікторія Володимирівна**, канд. філол. наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Національної академії Національної гвардії України (61001, Харків, майдан Захисників України, 3), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: [http:// orcid.org/0000-0002-2717-3855](http://orcid.org/0000-0002-2717-3855).

**Щербина Виктория Владимировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии, перевода и языковой коммуникации Национальной академии Национальной гвардии Украины (61001, Харьков, площадь Защитников Украины, 3), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: [http:// orcid.org/0000-0002-2717-3855](http://orcid.org/0000-0002-2717-3855).

**Victoria Shcherbina**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Philology, Translation and Lingual Communication, National Academy of the National Guard of Ukraine (61001, Kharkiv, 3 Zakhysnykiv Ukrainy square), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: [http:// orcid.org/0000-0002-2717-3855](http://orcid.org/0000-0002-2717-3855).

## 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).

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

### Технічні вимоги до оформлення рукописів

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12).

2. **Назва статті** друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал у центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) мовою статті друкуються **прізвище й ініціали автора**, після коми **науковий ступінь** та поряд у дужках **назва міста** (іноземні автори також вказують країну).

4. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1).

5. Через один інтервал друкуються **анотації** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) двома іншими мовами (українською, російською або англійською). Обсяг анотацій українською та російською мовами по 500 знаків, обсяг анотації англійською мовою – 2000 знаків. Перед ними мовою анотації (з абзацу, напівжирним шрифтом, форматування за шириною сторінки) зазначаються прізвище й ініціали авторів (англійською ім'я перед прізвищем повністю), назва статті.

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

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

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

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

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

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

12. 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 ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років.

13. 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 **нунумерований алфавітний список усіх джерел**. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

**Транслітерування** назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті <http://www.translit.ru> (для російської мови) та <http://translit.kh.ua> (для української).

14. Після references через один інтервал з абзацу (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1, форматування за шириною сторінки) зазначаються **відомості про авторів** трьома мовами (українською, російською, англійською) у такій послідовності: прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, напівжирним шрифтом), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (кафедра, університет), поштова адреса університету із зазначенням міста та індексу (іноземні автори також указують країну), e-mail автора та код ORCID (звичайним шрифтом).

15. **Обсяг** статті: 9–11 стор.

16. Стаття надсилається до редакції електронною поштою на адресу [vestnik-knu@ukg.net](mailto:vestnik-knu@ukg.net) у форматі .doc (у редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі .rtf.

17. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

18. При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис (и).

19. В окремому файлі подаються **відомості про автора**: прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю, контактний телефон, поштова та електронна адреса, код ORCID.

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

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

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

Інформацію про збірник розміщено на сайтах:

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

<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 34

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

О.О. Тітаренко  
В.О. Мовчан

Підписано до друку 13.05.2019.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Ум. друк. арк. 14.5

Наклад 100 пр.

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.