

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

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

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 36

Започаткований 1996 року

Харків
2020

УДК 811: 37.02

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

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

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)
(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)

Категорія «Б»

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 8 від 27 квітня 2020 р.)

Редакційна колегія:

Лупаренко С.Є. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

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

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

Пасинок В.Г., академік Академії наук вищої освіти України, докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4),

факультет іноземних мов, каф. методики та практики викладання іноземної мови.

Білик О.М., докт. пед. наук, доц., Харківська державна академія культури (61057, Україна, Харків, Бурсацький узвіз, 4), факультет кіно-, телемистецтва, каф. мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства.

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, відділення російської мови.

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

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

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

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (0010, Республіка Вірменія, Єреван, пр. Тиграна Меца, 17), факультет філології іноземних мов та початкової освіти, каф. педагогіки.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Льотна академія Національного авіаційного університету (25005, Україна, Кропивницький, вул. Добровольського, 1), каф. професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук.

Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди (61002, Україна,

Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Довженко Т.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Семенов О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.

Голубнич Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), каф. іноземних мов № 3.

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

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію KB 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2020

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 (specialities – 011, 014, 015)

(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
409 dated March 17, 2020)

Category “B”

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#8 dated April 27, 2020)

Editorial Board:

Svitlana Luparenko (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

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

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

Leonid Chernovaty, 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.

Valentyna Pasyuk, 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.

Olena Bilyk, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), The School of Cinema and Television Art, Department of Art Studies, Literary Studies and Linguistics.

Zinaida Bakum, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvy Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvy Rih, 54 Gagarin Avenue), The Department of Ukrainian Language.

Yevdokiia Goloborodko, 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.

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

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

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

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

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

Svetlana Minasyan, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan (0010, Republic of Armenia, Yerevan, 17 Tigran Mesti Avenue), The School of Philology and Primary Education, The Department of Pedagogy.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, Flight Academy National Aviation University (25005, Ukraine, Kropyvnytskyi, 1 Dobrovolskyi St.), The Department of Professional Pedagogy and Social Sciences and Humanities.

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv,

29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.

Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages # 3.

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

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Articles have been reviewed internally

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

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	12
Берестовий І.О., Рибалка І.С., Темербек А.О. КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ МОВ СУДНОВИХ ІНЖЕНЕРІВ	13
Волков С.О. ІНСАЙТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	23
Гребенщикова О.Г. МОВНІ ТАБУ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ: ПРАКТИКА РОБОТИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ	35
Гриценко О.В. ФОРМУВАННЯ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ «ЛІКАР – ХВОРИЙ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	45
Задорожня Л.В. ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	56
Зайченко Н.Ф., Гавриленко Ю.Ю., Шевченко М.В. МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І РОСІЙСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ	68
Козка І.К., Краснікова С.О. ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ ЖАНРУ ПРИ РОБОТІ НАД ПРОФЕСІЙНИМИ МЕДИЧНИМИ ДИСКУРСАМИ	83
Корнюш Г.В. ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	99

Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА-МОВНИКА: ЕТНОСПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНТРОПОНІМІВ У НАВЧАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	111
Кушнір І.М. КОМУНІКАТИВНИЙ АКТ ЯК ОСНОВНА ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	131
Цуркан М.В. МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	149
Черноватий Л.М. ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 8. ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СПЕЦІАЛЬНІ ЗАПИТАННЯ	164
Щербина В.В. ІНСЦЕНУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК.....	175
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ	186

CONTENT

PREFACE	12
Ivan Berestovyi, Iryna Rybalka, Alisa Temerbek A BRIEF REVIEW OF INNOVATIONS IN THE EDUCATION SYSTEM AND TEACHING LANGUAGES TO MARINE ENGINEERS	13
Sergey Volkov INSIGHTFUL TEACHING AS A STUDENTS' RESEARCH- ACTIVE DEVELOPMENT FORM.....	23
Oleksandra Hrebenshchykova LANGUAGE TABOOS AND WAYS TO OVERCOME THEM: THE PRACTICE OF WORKING IN A FOREIGN AUDIENCE.....	35
Olha Hrytsenko FORMATION OF LANGUAGE AND SPEECH SKILLS FOR CONDUCTING THE "DOCTOR – PATIENT" DIALOGUE AT LESSONS ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	45
Liudmyla Zadorozhnya USING LANGUAGE AND CULTURE MATERIAL IN UKRAINIAN FOLKLORE CLASSES	56
Neonila Zaichenko, Julia Gavrylenko, Myroslava Shevchenko A MODEL OF NATIONALLY ORIENTED TEACHING OF UKRAINIAN AND RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGES IN THE MODERN LINGUODIDACTIC PARADIGM	68
Iryna Kozka, Svitlana Krasnikova APPLICATION OF THEORY OF GENRES IN TACKLING PROFESSIONAL MEDICAL DISCOURSES	83
Hanna Kornius DEVELOPING STUDENTS' SOFT SKILLS IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	99

Liubov Kuplevatskaya, Tetiana Manivska LINGUOCOMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE LINGUIST TEACHER: ETHNOSPECIFICITY OF ANTHROPNYMS' FUNCTIONING IN THE LEARNING AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE EDUCATIONAL SPACE	111
Iryna Kushnir A COMMUNICATIVE ACT AS A MAIN UNIT OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	131
Maria Tsurkan TEACHING METHODOLOGY OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	149
Leonid Chernovaty PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 8. FOREIGN LANGUAGE SYNTAX ACQUISITION: WH-QUESTIONS	164
Victoria Shcherbina DRAMATIZATION AS A WAY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS	175
REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	186

ПЕРЕДМОВА

Нагальною потребою та безсумнівною умовою ефективного розвитку особистості в сучасному глобалізованому освітньому, професійному та культурному просторі є здатність здійснювати повноцінну комунікацію рідною та іноземними мовами.

Зміни, що відбуваються в сучасному світі, вимагають переосмислення структури сучасної лінгводидактичної парадигми, традиційних підходів до навчання мов, розробки нових моделей і технологій, пошуків нових методів і прийомів.

Аналіз сучасних досліджень у галузі мовної освіти демонструє два основні напрями, за якими здійснюються наукові пошуки: проблеми підвищення професійного рівня викладача-мовника і формування комунікативної компетентності різних категорій учнів.

Автори чергового збірника наукових праць розглядають питання методології та методики навчання мов, лінгвістичні, лінгвокультурологічні, когнітивні, методичні засади формування комунікативних умінь у майбутніх філологів, медиків, інженерів. Акцентовано увагу на тому, що навчання мов є підґрунтям міждисциплінарної практики організації освітнього процесу, умовою ефективного засвоєння фахових дисциплін.

Значну увагу приділено врахуванню національних мовних і культурних особливостей інофонів, проблемам розробки наукових засад національно орієнтованого навчання.

Сьогодні спостерігається зростання уваги викладачів вищої школи до проблем викладання української мови як іноземної, вивчення явищ мови та культури як підґрунтя організації навчально-педагогічного дискурсу.

Науковцями здійснюється аналіз мовної реалізації національно специфічних концептів, досліджуються шляхи підвищення риторичної компетентності викладачів. Важливим аспектом мовної освіти, якому також приділено увагу, є розвиток особистості учня, формування його когнітивних здібностей, дослідницької здатності, умінь самоорганізації.

Редакційна колегія сподівається, що результати наукових пошуків авторів збірника допоможуть освітянам зробити черговий крок на шляху вдосконалення викладання мов у закладах вищої освіти.

Редакційна колегія

A BRIEF REVIEW OF INNOVATIONS IN THE EDUCATION SYSTEM AND TEACHING LANGUAGES TO MARINE ENGINEERS

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

Trends in entrepreneurship education have been the focus of this research. Numerous recent trends have included the expansion of entrepreneurship education across primary, secondary, high, and higher schools. The increase of the implementation of the new teaching approach in education programs and teaching activities worldwide and the growth of entrepreneurship education across all the levels within educational systems are also mentioned. Entrepreneurship education is believed to be one of the most appropriate approaches that encourage students to develop useful professional skills that could be helpful both in everyday life and career. Thus this paper aims to review the general knowledge base regarding the recommendation by reporting the reasons activated the interest in entrepreneurship in education, as it is a kind of innovation in professional non-economic education and is not popular among school teachers and university lecturers. The authors underline that multidisciplinary teaching techniques are becoming more popular as they explore a recent tendency of universities to create a new curriculum for entrepreneurship and innovation activities for professional subjects. The paper begins by considering so-called Clip-thinking researches as this specific mindset is thought to be one of the urgent reasons that make it necessary to work out the entrepreneurship approach in teaching. It then considers some literature that can be used in teaching English both everyday and professional, the design and construction of which is identified by the demands of Clip-thinking peculiarities. Then the researchers inform why and how entrepreneurship approach should be implemented in teaching professional English for Maritime engineers and how the creation of such activities can be 'successful'. There is also presented a list of pedagogical approaches to be used in the classroom and in outclass activities. The goals of the above mentioned educational approach are enlisted as well.

Key words: innovation in education, professional English, teaching, maritime engineer.

Берестовий І.О., Рибалка І.С., Темербек А.О. Короткий огляд інновацій у системі освіти і навчання мов суднових інженерів. Використання так званого підприємницького підходу в сучасній освіті є ключовим у даному дослідженні. Розширення можливостей навчання шляхом упровадження вищезазначеного підходу для розвитку навичок і вмінь учнів як середніх, так і вищих навчальних закладів зараз особливо актуальне зважаючи на зміни способу мислення молодого покоління. Саме ці навички допоможуть їм краще адаптуватися в сучасному світі. Цей факт призводить до необхідності розроблення програм і заходів, які максимально розширюють застосування підприємницького підходу

на всіх рівнях освітньої системи. У даній статті здійснено огляд основних особливостей підприємницького підходу, аналізуються його цілі, даються рекомендації та пояснення, повідомляється про причини, що викликали інтерес до цього підходу. Робиться акцент на міждисциплінарній практиці викладання, яка необхідна для ефективного навчання фахових дисциплін і повинна бути врахована при створенні нових навчальних програм, що в свою чергу є однією з умов упровадження підприємницькою підходу. У статті пропонується огляд особливостей кліпового мислення, яке є однією з причин необхідності пошуку нестандартних підходів до навчання. Представлений також перелік найбільш вдалих навчальних комплексів, що можуть бути використані під час навчання англійської мови як загальної, так і професійно-технічної тематики, оскільки дизайн і структура цих підручників максимально відповідають особливостям кліпового мислення. У статті зроблена спроба пояснити можливості підприємницького підходу в навчанні професійної англійської мови майбутніх судових інженерів. Автори пропонують перелік педагогічних підходів, які прийнятні для використання в аудиторії і за її межами.

Ключові слова: підприємницька освіта, професійна англійська мова, судові інженери.

Берестовой И.О., Рыбалка И.С., Темербек А.О. Краткий обзор инноваций в системе образования и обучения языкам судовых инженеров. Использование так называемого предпринимательского подхода в современном образовании является ключевым в данном исследовании. Расширение возможностей обучения путем внедрения вышеуказанного подхода для развития навыков и умений учащихся как средних, так и высших учебных заведений сейчас особенно актуально ввиду изменения их образа мышления. Этот факт приводит к необходимости разработки программ и мероприятий, которые максимально расширяют применение этого подхода на всех уровнях образовательной системы. В данной статье осуществлен обзор основных особенностей предпринимательского подхода, анализируются его цели, даются рекомендации, сообщается о причинах, вызвавших интерес к данному подходу. Делается акцент на междисциплинарной практике преподавания, которая необходима для эффективного обучения профессиональным дисциплинам и должна быть учтена при создании новых учебных программ, что является одним из условий внедрения предпринимательского подхода. В статье предлагается обзор особенностей клипового мышления, которое является одной из причин необходимости поиска нестандартных подходов к обучению. Также представлен перечень наиболее удачных учебных комплексов, которые могут быть использованы при обучении английскому языку как общей, так и профессионально-технической тематики, так как дизайн и структура этих учебников максимально отвечают особенностям клипового мышления. В статье сделана попытка объяснить возможности предпринимательского подхода в обучении профессиональному английскому языку будущих судовых инженеров. Также представлен перечень педагогических подходов, которые приемлемы для использования в аудитории и за ее пределами.

Ключевые слова: предпринимательское образование, профессиональный английский язык, судовые инженеры.

Topicality of research. What innovations do we meet in the field of education today? Can there be any if scholars have been studying the process of teaching for centuries? These are the questions we are supposed to answer every time we come across some information on teaching methods and pedagogy. It's an age-old dispute. The answer is both yes and no. Nobody will doubt that education plays an essential role in shaping attitudes, skills, and culture – from the primary level up, but somebody can argue that people still have the same mindset as they did a fifty or even twenty years ago. The speed of our present-day life is incredibly fast, lots of solutions can be done within minutes. We can easily get in touch with any distant corner of the Earth so, it is no surprise our minds get used to the pace. The young generation has a very high level of adaptation. Apparently, all these factors are supposed to be considered when teaching today. These questions are of high importance when we speak about the professional foreign language education.

When stating the **degree of scientific research** of the topic we should stress the achievement of both Ukrainian and foreign scholars. The number of studies devoted to the topic is enormous. They deal with different aspects of teaching foreign languages. There one can find recommendations on teaching young learners and teenagers, as well as adults. The researchers, teachers, tutors, psychologists claim the children born in the XXI century have the mindsets that differ much. They are people of the new digital generation. They are perfect at multitasking and brilliant in searching for any kind of information, but their weak points are teamwork, analyzing data and concentration. These are drawbacks of so-called Clip-thinking. The theory of Clip-thinking was developed by the American scientist-futurist A. Toffler, who defined clip thinking as a state of perception, knowledge and, therefore, the consciousness that is formed by the perceptual patterns based on the deconstruction of narratives. Clip thinking is based on the database logic as opposed to narrative [6].

To start with it is important to stress that the innovation process is a complex activity for the creation, development, use, and dissemination of innovations [2]. So, when discussing the topic we should speak not only about the creation of new approaches but about the ways to implement them. The problem of innovation and the search for new approaches is widely discussed in the teaching and scientific community. The researchers conclude that new approaches to language

teaching are urgently needed as children, teenagers and young adults can perceive information via traditional methods and the students under 40

- are unable to work with large amounts of data;
- get tired quickly and have chaotic distracted attention and difficulty in concentrating;
- are fast in their desire to reach their goals;
- need new high-quality impression;
- are exposed to outside influence;
- demonstrate multitasking;
- experience extensive but unsystematic awareness of any issues.

So, all these characteristics are supposed to be kept in mind while creating new textbooks. These books need to be bright and colorful with lots of photos and pictures. The grammar rules must be as short and as well illustrated as possible and placed in a kind of a table or frame to catch the student's eye. Texts ought to be quite short. A great variety of exercises to prevent the routine in class and homework are important. The textbooks should be accompanied by audio and video supplements and have some extra internet resources.

Of course, researchers who work with teaching professional foreign languages are aware all the above-mentioned needs. To our mind, the best way to demonstrate the result of these kinds of research is to create a complex of textbooks accompanied by a teacher's reference book to put theory into practice. Among a wide variety of textbooks devoted to professional technical and marine English, we can single out the books by David Bonamy and Christopher Jacques titled "Technical English" (a complex of 4 levels consisting of a coursebook, a workbook and a teacher book each). Here are found both grammar and vocabulary on different technical topics from vehicle and vessel maintenance and assembling to health and safety rules in workplaces. All the levels of the above-mentioned books are accompanied by a good-quality set of listening activities. Another teaching complex worth mentioning is the work by Sabrina Sopranzi "Flash on English for Mechanics, Electronics Assistance and Technical Assistance". A wide range of technical topics is discussed in this book.

All the above-mentioned facts are true for the printed material that could define the general strategy of the teaching process, but we know that every lesson on the same topic with the same book is unique

because of many facts. A teacher is an artistic person who creates every of his or her lesson to reach the aim in the best way and a lot of parameters are taken into consideration. So, teachers need new innovative methods to organize the work in class. And here we do our best to single out the best and most up-to-date innovation to create a perfect lesson. **That is the purpose of our article.** These innovations should activate the weak points of Clip-thinking students and transform them into a strong position.

Presentation of the main material. To start with we suggest having a look and a very prospective combination of innovation and entrepreneurship in education that can provide creativity development, skill building, experiential learning, and as a result, a shift in mindset. Entrepreneurship education tends to provide students with the knowledge, skills and motivation for entrepreneurial success in some settings and develop a multidisciplinary approach that is as important for teaching professional language. Variations of entrepreneurship education could be offered at all levels of education from primary or secondary schools through graduate university programs [1; 5].

The implementation of the entrepreneurial idea in teaching a foreign language will reflect the progression in the level of skills and qualifications students need to obtain during their education. Thus, the aim in elementary and pre-intermediate levels is for students to develop a great variety of competencies, creativity, initiative, inventiveness and personal qualities among them. These are the skills that are important to adapt to our changing society and meet the high standards in a professional field. But the innovation and entrepreneurship in education must be anchored in the specific skills and pedagogic methods of different academic disciplines to develop interdisciplinary links [2].

As mentioned before, when teaching professional English, it is twice more important to create interdisciplinary links as learning a professional language is impossible without having deep knowledge in the profession. So, the focus is on developing cross-curricular approaches and making it easier to coordinate various educational programs as students conduct research and prepare written and visual presentations of their work. The teacher should activate the skills by using the following:

- open learning – the learning outcomes are determined by the students;

- active learning – professional situations are met by the students and they are supposed to choose the areas of implementation for their projects;
- learning experiences beyond the classroom – the professional data are collected through different information sources (resources, experts) and materials from society and the natural environment;
- a learning atmosphere – that could promote cooperation and teamwork, encourage new ideas and creativity, tolerance for failures;
- thinking strategies – stressing the significant questions to encourage problem-solving skills and formulate various points of view to end in better solutions [1; 2; 5].

Another problem to consider is the position of the teachers as they present some of the role models in students' dynamic and social life where individuals themselves, or in cooperation, define the opportunities for innovation. In this process, it is urgent to build up the tutors' skills to act upon these aspects by transforming ideas into practical and targeted activities, whether in a social, cultural or economic context. We suppose it should be performed through the capacity building, competence development, practical and research experience with ongoing training in innovative teaching and learning methods. As one of the practical levels of innovation and entrepreneurship in education, a higher education establishment might continue the tendencies developed in high school. Universities become a place for experimenting, a place to practice and participate in project-based learning environments, a place where entrepreneurship is part of the organizational and educational environment and where the teacher are entrepreneurs themselves, not in the sense of making business but in the sense of creativity and active life position. The tutor can use a collection of formalized teachings that inform, train, and educate students to participate in socio-economic development through a project to promote entrepreneurship awareness, business creation, or small business development. How can it be applied in the context of learning professional English? The answer is both simple and complicated. Creativity and adaptive skills are to be developed; students should be able to take research and analyze the data and to take the risk to choose their own. They are supposed to use the information from their professional field in all its entirety.

For example, students could have higher motivation when the introduction of the new vocabulary is done with the help of video

manuals that accompany the printed manuals of widely used vessel's engines by MAN [3; 4]. The above-mentioned videos are both useful when teaching such professional subjects as Engineering Practice. The introduction of the new vocabulary can easily be followed by a group discussion of the problem, what instruments are to be used while working and a project on the safety measures at the working site. So, watching a video on a professional topic can be used to broaden students' knowledge both of the language and profession as well as to make them ready to make decisions on technical issues (discussion on the instruments and safety and health care).

Here is one more example that illustrates the entrepreneur approach in teaching professional English and demonstrates the rise of motivation among the students. In the classroom, students listen and discuss a real interview of cadet marine engineers in crewing agencies and are given the task to have a go at such an interview in an agency without any arrangements and coordination from the teacher. The students have a certain deadline (about a month) to be interviewed. Afterward, all the students present their reports on the interview, compare the questions, stress the most important points. This kind of assignment allows us to implement the entrepreneurship approach and solve the multidisciplinary tasks. The students of the first and the second year are highly motivated as it encourages them to get a good position in the future and to practice their knowledge in real life.

Conclusion. Here we propose the list of what can be done in Professional English classes to reach the above-mentioned goals. English teachers should do their best to develop the entrepreneur ways of thinking: critical, creative, strategic and tactical thinking, and practice the social skills, collective performance techniques and teamwork using as many communicative activities as possible. This could be developed by introducing more individually oriented tasks that could help the students to perform real professional tasks. They make the practice work more challenging the instruction might contain just the final goal of a project, so it will allow the students to search, create and take some risks when choosing the right or convenient solution. Meeting with some specialists from the field could be as rewarding for study. Presenting the importance of a supportive environment and a community of learning should always be demonstrated not in class but during different types of out-of-class activities. The teachers must realize the influence of motivation for learning and self-improvement

and encourage it in all possible ways. While developing the curricula the language educators should keep in mind educational initiatives, project development, project-based tasks, success stories, as well as failure ones (it can be easily done through reading magazine articles and watching a documentary, meeting with professionals). All the above-mentioned is very important in teaching future maritime engineers as their ability to cooperate and communicate in English is one of the most important assets that can help them to meet the strict demands of the world merchant fleet in today's high competition.

Of course, entrepreneurship in the educational system is a kind of innovation and it still needs some regulation and experiments to work out the best model. So, to draw the line we should define **the further research**. The other necessary condition is its implementation in all the levels of education to promote and create a learning environment that leads the students to experiment with Innovation and Entrepreneurship methods and practices. Teachers and educators need to create more tools for communication, collaboration, and teamwork in the context of entrepreneurship and to provide educational tools for quality innovative educational pedagogies at all stages. It is important to support the integration and the implementation of the 21st-century education skills and to present innovative teaching methods for specific subject-matters (science, language, etc.), as well as interdisciplinary subject areas, that enable participants to choose the methods and tools suitable to the particular needs of their environments. One more necessary condition is to empower the educational staff and promote their Innovation and Entrepreneurship programs and to provide a base for future training activities in the Education for Innovation and Entrepreneurship training according to the needs of the different levels of Ukrainian educational system and as well as various learning fields.

LITERATURE

1. Boh W.F., De-Haan U., Strom R. University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs. *Journal of Technology Transfer*. 2016. 41 (4). P. 661–669.
2. Gonghua Li. Role of Innovation and Entrepreneurship Education in Improving Employability of Medical University Students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Modestum. 2017. 13 (12). P. 8149–8154.

3. Main Engine Instructions for S50MC-C and K98MC. MAN B&W Diesel A/S. 2010. 700 p.
4. MAN Energy Solutions. Cylinder Cover Overhauling. *YouTube*. 15 червня 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=5Fs_81baXnk (дата звернення: 01.02.2020).
5. Pittaway L., Cope J. Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*. 2007. 25 (5). P. 477–506.
6. Toffler A. *Future Shock*. Mass Market Paperback. 1984. 430 p.

REFERENCES

- Boh, W.F., De-Haan, U. and Strom, R. (2016). University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs. *Journal of Technology Transfer*. 41 (4), pp. 661–669 [in English].
- Gonghua, Li. (2017). Role of Innovation and Entrepreneurship Education in Improving Employability of Medical University Students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Modestum. 13 (12), pp. 8149–8154 [in English].
- Main Engine Instructions for S50MC–C and K98MC*. MAN B&W Diesel A/S. (2010). [in English].
- MAN Energy Solutions. Cylinder Cover Overhauling (2015). *YouTube*. 15 June. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=5Fs_81baXnk [Accessed 01 Feb. 2020] [in English]
- Pittaway, L., and Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*. 25 (5), pp. 477–506 [in English].
- Toffler, A. (1984). *Future Shock*. Mass Market Paperback [in English].

Стаття надійшла до редакції: 15.02.2020

Берестовий Іван Олегович, канд. техн. наук, доцент кафедри експлуатації суднових енергетичних установок Азовського морського інституту Одеського національного університету «Одеська морська академія» (87517, Маріуполь, вул. Чорноморська, 19); e-mail: kafeseu@ami.edu.ua; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3843-570X>.

Берестовой Иван Олегович, канд. техн. наук, доцент кафедры эксплуатации судовых энергетических установок Азовского морского института Национального университета «Одесская морская академия» (87517, Мариуполь, ул. Черноморская, 19); e-mail: kafeseu@ami.edu.ua; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3843-570X>.

Ivan Berestovyi, Ph.D in Engineering, Associate Professor, Department of Marine Power Plant Operation and Maintenance, Azov Maritime Institute of

National University “Odessa Maritime Academy” (87517, Mariupol, 19 Chornomorska Str.); e-mail: kafeseu@ami.edu.ua; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3843-570X>.

Рибалка Ірина Сергіївна, канд. філол. наук, доцент кафедри експлуатації суднових енергетичних установок Азовського морського інституту 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 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, Ph.D in Philology, Associated Professor, Department of Marine Power Plant Operation and Maintenance, Azov Maritime Institute of 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 Національного університету «Одеська морська академія» (87517, Маріуполь, вул. Чорноморська, 19); e-mail: alice.temerbek@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1230-1567>.

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

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

ИНСАЙТНОЕ НАУЧЕНИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

Волков С.А., канд. пед. наук (г. Тунис, Тунис)

Статья предлагает теоретическое обоснование методического приема продуктивного обучения магистрантов наиболее быстрому решению исследовательских проблем в период подготовки и написания дипломной работы. Рассматривая способность к исследованию как качество студента и условие успешного достижения научной цели и основываясь на практическом опыте, автор считает необходимым использование и развитие когнитивных способностей. Формирование у студентов творческого подхода к научно-поисковой работе связано с активизацией интеллектуального потенциала, направленностью деятельности преподавателя на самоорганизацию сознания студента, под которой мы понимаем самопроизвольное упорядочение хаотично перемежающихся идей в результате предшествующей «готовности» к этому, обусловленной в основном установкой преподавателя, или через состояние настроенности на исполнение присутствующего в сознании интенционального акта. Микропространство самоорганизации, т.е. когнитивная способность и окружающая среда, является, на наш взгляд, условием для непроизвольного, внезапного нахождения решения исследовательской проблемы и порождения собственной идеи. Это и есть описываемое в статье научение путем инсайта (озарения). Теория инсайта восходит к гештальтпсихологии и основывается на изучении психики человека как особого рода структуры и функциональной системы, а сам инсайт трактуется как феномен в решении проблемы. Инсайтное научение в нашем случае представлено как метод и форма развития исследовательской способности, когнитивный, непредсказуемый акт получения быстрого результата в процессе решения проблемной ситуации, однако, интенционально присутствующий в сознании в виде программы поиска «недостающего звена» в представлении проблемы в целом. Способность к инсайту в образовательном процессе актуализируется с помощью манипулирования сознанием студентов, сопровождающегося ключевыми конструктами.

Ключевые слова: инсайт, инсайтное научение, исследовательская способность, порождение идеи, микропространство самоорганизации.

Волков С.О. Инсайтне навчання як форма розвитку дослідницької здатності студентів. Стаття пропонує теоретичне обґрунтування для методичного прийому продуктивного навчання магистрантів швидкого вирішення дослідницьких проблем у період підготовки і написання дипломної роботи. Розглядаючи здатність до дослідження як якість студента і умову успішного досягнення наукової мети і ґрунтуючись на практичному досвіді, автор вважає необхідним розвиток і використання когнітивних здібностей. Формування у студента творчого підходу до науково-пошукової роботи пов'язане з активізацією інтелектуального потенціалу, шляхом спрямованості діяльності викладача

на самоорганізацію свідомості студента, під якою ми розуміємо мимовільне впорядкування хаотично переміжних ідей у результаті попередньої «готовності» до цього, зумовленої в основному установкою викладача, або через стан налаштованості на виконання підспудно присутнього у свідомості інтенціонального акта. Мікропростір самоорганізації, тобто когнітивна здатність і навколишнє середовище, є, на наш погляд, умовою для мимовільного, раптового знаходження рішення дослідницької проблеми і породження власної ідеї. Це і є описуване в статті навчання шляхом інсайту (осаяння). Теорія інсайту сходить до гештальтпсихології і ґрунтується на вивченні психіки людини як особливого роду структури і функціональної системи, а сам інсайт трактується як феномен у вирішенні проблеми. Інсайтне навчання в нашому випадку представлено як метод і форма розвитку дослідницької здатності, когнітивний, непередбачуваний акт отримання швидкого результату в процесі вирішення проблемної ситуації, однак, інтенціонально присутній у свідомості у вигляді програми на пошук «відсутньої ланки» в уявленні проблеми в цілому. Здатність до інсайту в освітньому процесі актуалізується за допомогою маніпулювання свідомістю студентів, що супроводжується ключовими конструктами.

Ключові слова: інсайт, інсайтне навчання, дослідницька здатність, породження ідеї, мікропростір самоорганізації.

Sergey Volkov. Insightful teaching as a students' research-active development form. The article offers a theoretical validation for a technique that can be used to teach the fastest way of resolving research problems to students working on their master's theses in Intercultural Communication. Regarding the research ability as a student's quality and a prerequisite for success in achieving scientific goals and drawing on the practical experience, the author wishes to stress the need to develop and use cognitive faculties. Being initiated by the teacher's activity and invoked to intensify intellectual efforts processes in a student's mind focus on forming a creative approach to inquiry-based learning and self-organization of his or her consciousness. Such self-organization is conceived as the spontaneous ordering of chaotically intermittent ideas resulting from the previous operational readiness mainly due to its being set by the teacher or through a conscious state for the realization of an immanent intentional act. Microdomain of self-organization, i.e. cognitive faculty plus rich environment, becomes a condition for an unintentional, flash finding of a solution to a research problem that permits them to generate their own ideas. This unwilling action can be described and defined as insightful learning or learning by insight. The theory of insight goes back to Gestalt psychology and is based on the study of the human psyche, mind as a sui generis structure and functional system, and the insight itself is interpreted as a phenomenon in solving a problem. Insight in our case is presented as a method and a form of developing the research faculty, and a cognitive, unpredictable way of getting rapid results in the process of solving a problem situation, however, integrally present in the consciousness as a program for finding "the missing link" of the problem as a whole conception. The faculty for insight in the educational activities may be activated full-blown by manipulating a student's mind and by giving challenging questions and hints and demonstrating key verbal and nonverbal constructs.

Key words: insight, insightful teaching, research-active faculty, generating an idea, microdomain of self-organization.

Постановка проблеми. Размышления над тем, как обучение концептуальному поиску решения исследовательских проблем при написании магистерских работ в рамках направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в условиях ведения учебного процесса на неродном языке в языковой среде или вне ее и отсутствия предыдущего позитивного образовательного опыта, сделать продуктивным, побудили к попытке интенсифицировать мыслительную способность студента. Способность или желание, интенция породить идею составляет сущность исследовательского поведения, придавая ему творческий характер. Такая исследовательская способность, обуславливается личностными (не столько интеллектуальными, сколько мотивационными) особенностями студента и может инициировать обнаружение глубинных творческих способностей. Это предопределяет успешность исследования в целом, так как творчество важно, по мнению И. Савенкова, «для получения продукта» и «с точки зрения значимости самого процесса поиска» [11: 25]. Развитие исследовательской способности может принимать различные формы и достигаться с помощью специальной технологии. Одной из его форм и одновременно методом считаем научение путем инсайта.

Теория инсайта не может быть определена однозначно и заключена в одну концепцию. В словарях [1; 8], составленных выдающимися психологами, инсайт (англ. Insight – пронизательность, проникновение в суть, постижение, озарение) толкуется как внезапное понимание отношений и структуры проблемной ситуации или ситуации в целом, в результате чего решается задача. Однако в одном из них [1] ставится зависимость инсайта от прошлого опыта, уровня мотивации, в другом [8] – невыводимость из прошлого опыта. Данное противоречие неразрешимо, так как еще нет ответа на вопрос, каким образом инсайт, подобно откровению, возникает или образуется в психике человека.

Анализ актуальных исследований. Инсайт как феномен, существующий в психике человека и животных, у В. Кёлера [9] нашел 1) экспериментальное подтверждение прежде всего в опытах с человекообразными обезьянами (1913-1920), которые, после неудач в действиях по принципу проб и ошибок, приходили к быстрому успешному решению при рассматривании, созерцании

необходимых для достижения цели предметов не по отдельности, а в совокупности, т.е. для точного понимания ситуации в целом, и 2) научное описание как «гештальт» – форма, образ, зрительное восприятие ситуации – и озарение. В сущности, под результатом восприятия им и подразумевался «“инсайт” как целостная интеллектуальная реакция “схватывания” сути ситуации» [9: 6]. Основатель гештальтпсихологии исследовал это явление также в отношении детей. Его ученик К. Дункер (1926) привязывает инсайтные процессы к человеческому мышлению, определяемому им именно как «процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации (S, P) приводит к адекватным ответным действиям (M)» [3: 79], где S – факт или нечто конкретно данное, M – его существенное свойство, P – качество этого свойства [3: 22]. Он уже наблюдает неожиданный инсайт в экспериментах по обучению при перестройке ситуации в силу познаваемости связей между причиной и следствием и выделения общего аспекта множества ситуаций. В этом случае «... человеку становится ясным, каким должно быть требуемое действие, и кривая ошибок резко падает» [4: 177]. При этом исследователь делал вывод, что собственно принцип действия не подвергается разгадке, видя парадокс в том, что связь, которая может оказываться инсайтной, в полной мере остается недоступной для самого инсайта. М. Вертгеймер также на первое место ставил акт инсайта (возникновения идеи решения, озарения, прозрения, усмотрения, т.е. интуитивных явлений) в исследовании интеллекта, определив свой подход к продуктивному мышлению и особенности его исследовательской стратегии на основе анализа предметного и концептуального содержания проблемных ситуаций [2]. При этом он подкреплял свои сложные теоретические описания как психолога собственным опытом педагога, акцентируя внимание на необходимости должной организации «оптического поля», т.е. предметного содержания, проблемной ситуации в учебниках и непосредственно в обучении, и выступая против обучения, которое «не способствует осмысленному поведению в измененных ситуациях, когда даже самый способный человек не может найти основания для осмысленного переноса хорошо известных и весьма привычных “зазубренных” учебных ситуаций» [2: 99].

Гештальтпсихологія, таким образом, стала еще и основой для особой теории научения, сблизившейся в частности с учениями о творческом мышлении, в которых инсайт получил дальнейшее развитие и занял центральное место в терминосфере психологии творчества, наряду с интуицией. Так, Я. Пономарев, называя инсайтом, озарением неожиданное, интуитивное решение, считает его предшествующим решению логическому: «Логическое решение творческой задачи возникает лишь на базе интуитивного, т.е. тогда, когда задача фактически уже решена. Логическое решение побуждается потребностью передать интуитивно найденное другому человеку, обосновать, доказать правомерность такого решения, использовать его для решения более сложной однотипной задачи и т.п.» [10: 194]. Здесь, по нашему мнению, если придерживаться позиции В. Кёлера и К. Дункера о непосредственности инсайта, нужно говорить не об интуиции как таковой, а об отношении ее к инсайту, об их взаимодействии, или о ситуации «интуитивного озарения (“инсайта”, “ага-переживания”))», когда «субъекту представляется, что интуиция непонятным образом как бы подсказывает ему искомый результат» [6: 766], или об одном типе интуиции, а именно, в классификации А. Кармина [7: 25–27], перцептивной (чувственной). В. Зинченко высказывает взгляд на вероятность того, что инсайт, прозрение, «представляет собой высшую форму творческой интуиции. Его результаты не просто означиваются, а служат основой творения» [5: 540].

Поскольку творчество и научное исследование соприкасаются во многих точках, в том числе в инсайтных координатах, для нашего обоснования целесообразности инсайтного научения стали важными концепции, которые не только описывают инсайт как феномен в решении проблемы, но и развертывают его до уровня логики, осмысления идеи, решения творческой задачи. Таким образом, мы вправе отнести этот термин к когнитивной области обучения языкам, исходя из возможности настроить ум начинающего, еще обучающегося исследователя на инсайт в структуре общих механизмов и закономерностей когнитивных процессов.

Целью статьи стало теоретическое (методическое и методологическое) основание реализуемых на практике приемов латентного управления образовательным процессом, нацеленных

на инсайтное научение, в ходе подготовки магистерских. Здесь идет речь именно об образовательном процессе: преднамеренное создание условий «иллюзорной» самоорганизации обучающейся стороны в решении проблемных – учебных и / или исследовательских – ситуаций является «сквозным», т.е. проходит в междисциплинарных связях, в частности в курсах лингвистики, психолингвистики, литературы, а также непосредственно на специальных, научных консультациях.

Изложение основного материала. Инсайтное научение с методической точки зрения можно рассматривать как метод, используемый для переосмысления и нахождения решения. Он имеет место в общей практике обучения детей и предусматривает привлечение их когнитивных способностей к пониманию того, что они могут получить, если мысленно переконструируют ситуацию [12: 9–10]. Если перенести этот метод на практику обучения студентов чужому языку, то их, с одной стороны, безусловно, нельзя уподобить детям, но, с другой стороны, они так же часто не в состоянии выразить мысль с помощью языковых форм, вербализовать свою мысль. Иногда такое положение можно объяснить неустойчивой языковой, лингвокультурной и предметной компетенцией и обозначить его как невозможность или затруднение в переводе сформулированного суждения на родном языке на иностранный язык обучения. В этом случае обучающийся должен представить желаемое предложение в целом и попытаться, варьируя структуру ситуации, заложить в него нужный смысл и воспроизвести его с помощью адекватных языковых форм. Переосмысление языковой структуры запланированного высказывания и нахождение возможно правильного решения можно считать наиболее простой формой инсайтного научения. Сложные виды инсайтного научения присутствуют тогда, когда требуется творческий подход к решению проблемы, при вхождении в исследовательский поиск. Инсайтное научение, будучи целенаправленным и находясь, таким образом, под влиянием внутренней готовности к разрешению проблемной ситуации, имеет свой результат, когда, например, происходит неожиданный, непредсказуемый выбор предмета исследования.

Практический опыт показывает, что магистрантам сложно без специальной подготовки совместить исследовательскую

способность и инсайтное научение. Так, имея установку на поиск концептов для исследовательского анализа из концептосферы тунисской (или арабской, мусульманской вообще) культуры, которые бы каким-либо образом соотносились с культурой страны языка обучения или мировой культурой, магистрант, сомневаясь, предлагает «Улисса (Одиссея)» и «Карфаген». Такое решение нельзя назвать результатом инсайтного научения, поскольку студент опирается на знания, полученные в курсе изучения цивилизации Туниса, пытаясь найти решение путем проб и ошибок. Хотя, заметим, что возможность рассмотрения этих значимых в истории и культуре явлений не исключается, например, как параллелей к произведениям Гомера «Одиссея» и Джеймса Джойса «Улисс», поэме И. Котляревского и оригиналу «Энеиды» Вергилия, соответственно, но, очевидно, в несколько ином ракурсе.

Инсайтное научение оказывается весьма плодотворной формой развития исследовательской способности с использованием произведений европейской художественной литературы и изобразительного искусства как источников языковой информации особенно со скрытыми смыслами, имеющих соответствия в коранических текстах, мусульманской традиции или объясняемых через них (разумеется, в соответствующей студенческой аудитории). При этом нужно иметь в виду, что могут быть и индивидуальные, авторские образования концептуальных понятий, а также концепты, относящиеся к одной культуре, но соотносимые по своему содержанию с инородными культурными смыслами и т.д. Роль преподавателя в силу сказанного повышается в связи с необходимостью постоянного создания условных ситуаций, в которых может быть реализовано инсайтное научение. Приведем один пример. В программу по литературе в тунисском языковом вузе входит повесть Л. Толстого «Хаджи-Мурат», в которой перед началом повествования, в лирическом отступлении, автор преднамеренно сосредоточивает внимание читателя на колючем, грубом и усиленно защищающем свою жизнь цветке – репее. Глубокий метафорический смысл рассказа о репее и, помимо этого, его символическое значение как символа жизнестойкости, навязчивости и, как оберега, счастья в славянской культуре может послужить хорошим материалом для провоцирования студентов на инсайт, точнее, на понимание апроприации инсайтного научения, т.е. обретении его через возможное использование ключевых

вербальных или невербальных средств, или конструкторов как концептуальных формообразующих элементов. Поскольку в Тунисе репей распространен, то легко создать ситуацию, где бы он фигурировал в качестве невербального концептуального элемента для инсайта. Впоследствии, в ходе развития инсайтного решения, оттолкнувшись от невербального средства, но уже в совокупности с вербальным, а затем и другими образами (например, существующими в орнаменте – славянском и, как вероятность, сходном тунисском), студент окажется способным сформировать представление о культурном смысле данного символа.

Инсайтное научение, служащее в конечном итоге, в контексте наших рассуждений, приобретению исследовательских компетенций через задействование спонтанных ходов порождения идей, исходя из внутренних стимулов, с методологической точки зрения может обеспечить продуктивность научно-поисковой деятельности студента, условную поэтапность которой можно представить в следующей схеме: 1. Определение направления исследовательской работы. Идентификация объекта. Здесь создаются условия для самоорганизации сознания студента, под которой мы понимаем самопроизвольное упорядочение хаотично перемежающихся идей в результате предшествующей «готовности» к этому, обусловленной в основном установкой преподавателя, или через состояние настроенности на исполнение подспудно присутствующего в сознании интенционального акта. 2. Постановка проблемы. Находясь в поиске ответа на вопрос «Что исследовать?», студент может прийти к решению с помощью инсайтного научения. Условием его является микропространство самоорганизации, т.е. когнитивная способность + окружающая среда. 3. Развитие проблемы: формирование аналитической картины проблемной ситуации. Вопросы «Как исследовать?», «Для чего исследовать?» частично могут разрешиться на уровне инсайтного научения, но главным образом здесь осуществляется логическое решение задач. 4. Аргументация как логическое действие в ходе порождения идей и их подтверждения достаточным количеством примеров. 5. Умозаключения. Осмысление принятого решения проблемной ситуации.

Инсайтное научение в нашем понимании, таким образом, – это когнитивный, непредсказуемый акт получения быстрого результата в процессе решения проблемной ситуации, однако,

интенционально присутствующий в сознании в виде программы на поиск «недостающего звена» в представлении проблемы в целом.

Выводы. Следствием изложенного выше становятся условия инсайтного научения как иницилирующего этапа активизации исследовательской работы магистранта:

1. Способность распознать в поступаемом визуально или аудиально и воспринимаемом информационном потоке значимую информацию и обозначить ее сущностный характер (скажем, как «инсайт»). Решение проблемы, связанной с порождением идеи, требует реконструирования информации в соответствии с актуальной потребностью или фиксированной в сознании интенцией.

2. Способность осознать окружающую среду (насыщенную информацией) как предпосылку инсайта, а в определенный момент увидеть или услышать в ней «сигнал», который может привести к решению проблемы. Здесь имеются в виду сигналы как таковые или знаки, признаки (визуальные или звуковые) и как предметы, не ассоциированные с инсайтом, а именно являющиеся или представляющиеся им, т.е., так сказать, «тем, что нужно» для порождения идеи.

3. Способность к инсайту в образовательном процессе должна формироваться. Инсайтное научение может быть иницировано обучающей стороной с помощью манипулирования сознанием студентов. В этом случае интенция манипулирования, или интенция преподавателя, скачкообразно переходит в интенцию поиска решения проблемы, т.е. в интенцию студента. И последняя воспринимается студентом уже как его собственная. Манипуляции с сознанием студентов могут сопровождаться провоцирующими вопросами, особого рода подсказками или установками, ключевыми конструктами. Конструкты в нашем случае – это вербальные или невербальные средства, которые используются в качестве ключа для развития инсайта в идею более высокого порядка.

4. Способность преобразовать интуитивное (возможно, через перцептивное) в концептуальное.

5. Способность применить исследовательские навыки, приобретенные в результате инсайтного научения, в различных областях знаний.

Перспективы изучения вопроса об извлечении неиспользованных ресурсов ментальной деятельности обучающегося субъекта видятся в 1) описании приемов воздействия на динамику интеллектуального потенциала, стимулирующих проявление у студентов способности к саморегуляции как фактора инсайтного научения и 2) методическом обеспечении специального цикла воркшопов – когнитивных тренингов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ.; общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 21–85.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 174–186.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки слав. культур, 2010. 592 с.
6. Кармин А.С. Культурология. СПб.: Изд-во Лань, 2003. 928 с.
7. Кармин А.С. Типология интуиции. *Ананьевские чтения – 2007: Материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения 2007»* / под ред. Л.А. Цветковой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2007. С. 25–27.
8. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
9. Основные направления психологии в классических трудах. Гештальт-психология. В. Кёлер. Исследование интеллекта человекообразных обезьян. К. Коффка. Основы психического развития. М.: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. 704 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
11. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Изд-во Юрайт, 2016. 268 с.
12. Mweru M. Human learning / ed. by Catherine Murungi. Kenyatta Univ. Press, 2011. 89 p.

REFERENCES

- Duncker, K. (1965). Kachestvennoe (jeksperimentalnoe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshlenija [A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking]. *Psihologija myshlenija [The psychology of thinking]*. Matjushkina, A.M. (Ed.). Moscow: Progress, pp. 21–85 [in Russian].
- Duncker, K. (1965). Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija [The psychology of productive (creative) thinking]. *Psihologija myshlenija [The psychology of thinking]*. Matjushkina, A.M. (Ed.). Moscow: Progress, pp. 174–186 [in Russian].
- Karmin, A.S. (2003). *Kulturologija [Culturology]*. Saint Petersburg: Izd-vo “Lan” [in Russian].
- Karmin, A.S. (2007). Tipologija intuiicii [Typology of intuition]. *Ananevskie chtenija – 2007: Materialy nauch.-prakt. konf. “Ananevskie chtenija 2007” [Ananyev readings 2007: materials of scientific-applied conference “Ananyev readings 2007”]*. Cvetkovej, L.A. (Ed.). Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, pp. 25–27 [in Russian].
- Karpenko, L.A. (Comp.) (1985). *Kratkij psihologicheskij slovar [A concise psychological dictionary]*. Petrovskij, A.V. and Jaroshevskij, M.G. (Eds.). Moscow: Politizdat [in Russian].
- Meshherjakova, B.G. and Zinchenko, V.P. (Eds.). (2009). *Bolshoj psihologicheskij slovar [The great psychological dictionary]*. Moscow: AST, Prajm-Evroznak [in Russian].
- Mweru, M. (2011). *Human learning*. Catherine Murungi (Ed.). Kenyatta Univ. Press [in English].
- Osnovnye napravlenija psihologii v klassicheskikh trudah. Geshtalt-psihologija [Main schools of psychology in the classic works]*. Köhler, W. *Issledovanie intellekta chelovekoobraznyh obezjan [The mentality of apes]*. Koffka, K. *Osnovy psihicheskogo razvitija [Fundamentals of mental development]*. (1998). Moscow: OOO “Izd-vo AST-LTD” [in Russian].
- Ponomarev, Ja.A. (1976). *Psihologija tvorchestva [The psychology of creation]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Savenkov, A.I. (2016). *Pedagogika. Issledovatel'skij podhod [The pedagogy. A research approach]*. Moscow: Izd-vo Jurajt, Part 1 [in Russian].
- Wertheimer, M. (1987). *Produktivnoe myshlenie [Productive thinking]*. Gorbova, S.F. and Zinchenko, V.P. (Eds.). Moscow: Progress [in Russian].
- Zinchenko, V.P. (2010). *Soznanie i tvorcheskij akt [Consciousness and the creative act]*. Moscow: Jazyki slavjanskih kultur [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2020

Волков Сергій Олександрович, канд. пед. наук, доцент відділення східних мов Вищого інституту мов Тунісу Університету Карфагена (1003, Туніс, пр. Ібн Мажа, 14); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.

Волков Сергей Александрович, канд. пед. наук, доцент отделения восточных языков Высшего института языков Туниса Университета Карфагена (1003, Тунис, пр. Ибн Мажа, 14); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.

Sergey Volkov, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Oriental Languages Department, Higher Institute of Languages of Tunis of Carthage University (1003, Tunis, Tunisia, 14 Ibn Maja Avenue); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.

МОВНІ ТАБУ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ: ПРАКТИКА РОБОТИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Гребенщикова О.Г., канд. філол. наук (Харків)

Іноземні студенти, які володіють мовою на високому рівні, можуть і повинні освоювати всі шари лексики російської мови, у тому числі – й табуйовані слова та вирази. Відтак великого значення набуває відбір лексичного матеріалу й вибудовування системи навчальних вправ. Тільки така системна підготовча робота, з нашої точки зору, може дати позитивний результат у процесі навчання РМІ.

Автор статті зауважує, що два найважливіші теоретичні поняття, які потрібно ввести для навчання лексики іноземних студентів, – це мовне табу й евфемізм, а також варто говорити про співвідношення цих термінів між собою. Головна причина евфемізації – бажання пом'якшити сенс сказаного, уникати конфліктності спілкування, комунікативних невдач. Евфемізм, таким чином, – це мовний зворот, який використовується для пом'якшення ефекту від мовлення.

Вибираючи тематику табуйованих тем для обговорення в іноземній аудиторії, доцільно обмежитися темами, які були б актуальними для студентів, і набором лексем, які були б посилені для них. При цьому важливо використовувати тексти різних стилів мовлення, в основному – розмовного та публіцистичного. Проте і в художніх текстах можна знайти приклади евфемізмів. Відповідні вправи також варто використовувати, особливо якщо мова йде про письменників, знайомих студентам.

У статті наведені приклади різних груп евфемізмів: зустрічаються побутові, професійні, економічні, політичні, дипломатичні, соціальні лексеми. Всі їх об'єднує підвищена частотність уживання й актуальність для сучасних молодих людей. Автор статті доходить висновку, що будь-яка системна робота з табуйованою лексикою на заняттях із РМІ дозволяє студенту розвинути власну комунікативну компетентність, інтегруватися в культурне середовище носіїв мови, зрозуміти національно-культурні особливості конкретного етносу. Саме тому робота з мовними табу і способами їх подолання є перспективним напрямком у процесі навчання російській мові іноземних здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: евфемізм, комунікативна компетентність, мовне табу, табуйована лексика.

Гребенщикова А.Г. Языковые табу и способы их преодоления: практика работы в иноязычной аудитории. Иностранные студенты, владеющие языком на продвинутом уровне, могут и должны осваивать все пласты лексики русского языка, в том числе – и табуированные слова и выражения. Однако здесь большое значение приобретает отбор языкового материала и выстраивание системы обучающих упражнений. Только такая системная подготовительная работа, с нашей точки зрения, может дать положительный результат в процессе изучения РКИ.

Автор статьи подчеркивает, что два важнейших теоретических понятия, которые нужно ввести для студентов, – это языковое табу и эвфемизм, а также важно говорить о соотношении этих терминов друг с другом. Главная причина эвфемизации – желание смягчить смысл сказанного, избегать конфликтности общения, коммуникативных неудач. Эвфемизм, таким образом, – это оборот речи, который используется для ее смягчения.

Выбирая тематику табуированных тем для обсуждения в аудитории, целесообразно ограничиться темами, которые были бы актуальны для студентов, и набором лексем, которые были бы сильны для них. При этом важно использовать тексты разных стилей речи, в основном – разговорного и публицистического. Тем не менее, и в художественных текстах можно найти примеры эвфемизмов. Подобные упражнения также имеет смысл использовать, особенно если речь идет о писателях, знакомых аудитории. В статье приведены примеры самых разных групп эвфемизмов: встречаются бытовые, профессиональные, экономические, политические, дипломатические, социальные лексемы. Все их объединяет повышенная частотность употребления и актуальность для современных молодых людей. Автор статьи приходит к выводу, что любая системная работа с табуированной лексикой на занятиях по РКИ позволяет студенту развить собственную коммуникативную компетентность, интегрироваться в культурную среду носителей языка, понять национально-культурные особенности конкретного этноса. Именно поэтому работа с языковыми табу и способами их преодоления является перспективным направлением в процессе обучения русскому языку иностранных соискателей высшего образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, табуированная лексика, эвфемизм, языковое табу.

Oleksandra Hrebenshchykova. Language taboos and ways to overcome them: the practice of working in a foreign audience. Foreign students who speak the language at an advanced level can and should master all layers of the vocabulary of the Russian language, including taboo words and expressions. However, the selection of language material and building a system of training exercises are of great importance here. Only such systematic preparatory work, from our point of view, can give a positive result in the process of studying RFL.

The author emphasizes that the two most important theoretical concepts that need to be introduced to students are linguistic taboos and euphemisms, and it is also important to talk about the relationship of these terms with each other. The main reason for euphemization is the desire to soften the meaning of what was said, to avoid conflict of communication, communicative failures. Euphemism, therefore, is a turn of speech that is used to soften it.

Choosing taboo topics for discussion in the audience, we should limit ourselves to topics that would be relevant to students, and a set of tokens that would be feasible for them. At the same time, it is important to use texts of different styles of speech, mainly colloquial and journalistic. Nevertheless, examples of euphemisms can also be found in literary texts. It also makes sense to use such exercises, especially when it comes to writers familiar to the audience. The article gives examples of the most diverse groups of euphemisms: there are everyday, professional, economic, political, diplomatic, social tokens. All of them are united by the increased frequency of use and relevance for

modern young people. The author concludes that any systematic work with taboo vocabulary in RFL classes allows students to develop their communicative competence, integrate into the cultural environment of linguistic speakers, and understand the national and cultural features of a particular ethnic group. That is why working with language taboos and ways to overcome them is a promising direction in the process of teaching the Russian language to foreign applicants for higher education.

Key words: communicative competence, taboo vocabulary, euphemism, language taboo.

Постановка проблеми. Табуїтована лексика – значний, але досі малодосліджений шар російської літературної мови. На сьогоднішній день є багато наукових розвідок із питань функціонування мовних табу, є навіть словник евфемізмів російської мови [8]. Питання необхідності вивчення табуїтованої лексики на заняттях із РМІ вже піднімалися багатьма вченими, зокрема [2; 9; 10].

Зазначимо, що студенти, які володіють мовою на високому рівні, можуть і повинні освоювати всі шари лексики російської мови, у тому числі – й табуїтовані слова та вирази. Однак разом із тим не можна не помітити кількох очевидних складнощів у навчанні такої лексики іноземних студентів. Табуїтована лексика – особлива частина російської літературної мови, не тільки дуже велика кількісно, але при цьому й максимально різноманітна. Охопити її всю вкрай важко, та й недоцільно. Відповідно, великого значення набуває відбір мовного матеріалу й вибудовування системи навчальних вправ. Тільки така системна підготовча робота, з нашої точки зору, може дати позитивний результат у процесі навчання РМІ. Табуїтована лексика довгий час була поза увагою лінгводидактів, у тому числі тих науковців, які досліджують навчання іноземців. І тільки останнім часом з'являється все більше наукових розвідок, присвячених цій темі, а мовленнєві табу певної мови вважається за доцільне вивчати зі студентами, у тому числі іноземними. Саме тому **актуальність** дослідження не викликає сумнівів. **Мета** запропонованої розвідки – схарактеризувати певні мовні табу, актуальні для студентської аудиторії, та проаналізувати способи їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що початково табу – це релігійна заборона, яка накладається на будь-яку дію, слово або предмет. Мовне табу – це заборона, яка існує у сфері мовлення. Табуїтованими можуть бути як цілі теми (про які не говорять у суспільстві), так і конкретні лексичні або фразеологічні одиниці,

які виявляються під заборонаю. (Детальніше про табуйовану лексику в системі навчання студентів РМІ див.: [3].) Разом із тим очевидно, що заборона на промовляння тих чи інших слів не означає припинення їх функціонування в мові, зникнення з неї. Механізми їх використання інші: на перший план виходить і активно включається лінгвістична прагматика. Один із засновників цього напрямку Ч. Морріс підкреслював, що для прагматики важливе «відношення знаків до їх користувачів», і саме прагматизм «обґрунтував важливе значення цього відношення для розуміння мисленнєвої діяльності» [7: 82] (переклад наш – О. Г.). У фокусі опиняється людина, яка говорить, і саме від неї залежить вибір тих чи інших лексичних одиниць. Наочним це є зокрема під час вибору табуйованої лексеми чи її евфемістичного «замінника» як для носіїв мови, так і подекуди для іноземців. Екстралінгвістична, а часом і лінгвокультурологічна реальність дає ключ, який дозволяє зрозуміти мовні процеси та врешті визнати акт комунікації успішним.

Поряд із визначенням мовного табу необхідно ввести для студентів поняття евфемізму і співвіднести його з табуйованою лексемою. Згідно з визначенням в енциклопедичному словнику з мовознавства, «евфемізми – це емоційно-нейтральні слова або вирази, які вживаються замість синонімічних їм слів або виразів, які видаються людині, що говорить, непристойними, грубими і нетактовними» [1: 590] (переклад наш – О. Г.). Таким чином, головна причина евфемізації – бажання пом'якшити сенс сказаного, уникати конфліктності спілкування, комунікативних невдач. Тож доцільним уважасмо говорити студентам про евфемізм як про мовний зворот, який використовується для пом'якшення ефекту від мовлення.

Питання класифікації евфемізмів давно цікавлять науковців. На нашу думку, найбільш зрозумілою для студентів і разом із тим адекватною можна вважати класифікацію Л. Крисіна, яка ґрунтується на тематичних ознаках. Автор виділяє важливі теми й сфери евфемізації, серед яких: фізіологічні процеси і стани; частини тіла, пов'язані з тілесним низом; стосунки між статями; хвороба і смерть, а також різні сфери соціального життя людини й суспільства. Л. Крисін підкреслює, що «в сучасних умовах найбільший розвиток отримують саме методи й засоби евфемізації, що зачіпають соціально значущі теми, сфери діяльності людини, її

відносини з іншими людьми, з суспільством, із владою» [5: 89–390] (переклад наш – О. Г.). Таким чином, як ми бачимо, аналізоване явище зараз стає все більш затребуваним. Симптоматично, що в різних стилях мовлення воно функціонує по-різному. Так, у побутовій розмові головна причина використання евфемізмів – бажання уникнути комунікативної невдачі, не образити співрозмовника або вималювати образ толерантної людини. У публіцистиці ж частіше евфемізми виступають як спосіб зміщення акценту з «неприємної» інформації, камуфлюють незручні теми, створюють ілюзію комфортного, безпечного, стабільного життя.

Працюючи над відбором мовного матеріалу й вибудовуванням системи навчальних вправ, викладачеві необхідно окреслити для себе певні обмеження. Так, слід прийняти як аксіому: охоплення всіх табуйованих тем і лексем неможливе й непотрібне в іншомовній аудиторії. Тому слід обмежитися темами, які були б актуальними для студентів, і набором лексем, які були б посилені для них. Уважаємо за доцільне використовувати тексти різних стилів мовлення. Найбільш вдалимими прикладами можна вважати тексти розмовного та публіцистичного стилів.

Так, у розмовному стилі можна виокремити певний «набір тем», про які треба говорити з обережністю. Перш за все, мова йде про вік людини, її зовнішній вигляд, професію, міжособистісні стосунки й звички. Тут цілком доречно розглядати:

– етикетні звернення (наприклад, переважне *дівчина* замість табуйованого *жінка*);

– опис зовнішності (заборона слів *товстий, інвалід, безногий, глухий, з кривими ногами, з носом картоплею*);

– етнічні стереотипи (обмеженість уживання слів на зразок *розкосі очі, негр, індус*);

– сексуальні уподобання (*гомосексуаліст, гомик* і ще більш грубі найменування давно не вважаються нейтральними).

Працюючи з текстами розмовного стилю, можна запропонувати студентам кілька завдань.

1. Знайти відповідність між табуйованим словом і евфемізмом: *готовий (п'яний), отблагодарить (дать взятку), округлиться (растолстеть), не очень хорошо (плохо), отправиться к праотцам (умереть), приболеть (заболеть), полуправда (ложь),*

необъективность (предвзятость), эгоистичный (жадный), дамская комната (туалет), нецелевое использование средств (воровство).

2. Навести якомога більше евфемізмів-синонімів до даних слів і пояснити значення тих лексем, які студенти не написали (після тире наведені варіанти відповідей):

старый – пожилой, в зрелом возрасте, в солидном возрасте, немолодой, в годах;

толстая – полная, крупная, корпулентная, женщина в теле, женщина с формами, рубенсовская женщина, кустодиевская женщина;

менструация – эти дни, критические дни, гости, красный день календаря;

беременная – в интересном положении, ждет ребенка, на сносях, готовится стать матерью;

проститутка – девушка легкого поведения, представительница древнейшей профессии, ночная бабочка, секс-работница, девушка без комплексов;

туалет – уборная, ватерклозет, кабинет задумчивости, домик уединения, виси (от англ. WC), для девушек обычно – место, где пудрят носик, поправляют прическу, освежают макияж;

умереть – отмучиться, скончаться, отойти в иной мир, оказаться в лучшем мире, спать вечным сном, преставиться, отдать богу душу.

3. Пояснити своєму товаришеві, що:

ему не идет этот костюм / ей не идет это платье;

он / она не умеет петь;

сегодня он / она выглядит старше, чем обычно;

он / она не справляется с обязанностями на работе;

вы не можете выполнить его / ее просьбу;

у вас заболел общий знакомый;

он / она говорит неправду.

Ще одна популярна сфера побутування евфемізмів – найменування «непрестижних» професій. Можна запропонувати студентам замінити евфемізми табуйованими сьогодні в суспільстві словами й обговорити, який спосіб евфемізації використовується в цьому випадку (заміна відомих слів новими іншомовними лексемами, які камуфлюють звичну суть і цим нібито підвищують престиж професії в очах самого співробітника й оточуючих). Серед найпопулярніших можна назвати професії:

сотрудника клининговой компании, клинера (уборщика), рабочего по благоустройству (дворника), менеджера по уборке (уборщика, мусорщика), помощницы по хозяйству (прислуги), персонального водителя (шофера); офис-менеджера, помощника руководителя (секретаря), специалиста отдела доставки (курьера), менеджера по отгрузке (грузчика), секьюрити (охранника), специалиста по продажам (продавца); стилиста, барбера (парикмахера), мастера маникюра, менеджера ногтевого сервиса (маникюриши), менеджера ресторана (официант); тьютора, фасилитатора (учителя).

У публіцистичному стилі мовлення, де є роздуми на політичні, економічні чи соціальні теми, евфемізми використовуються особливо часто. З одного боку, це можна розглядати як явище самоцензури: «замилені» визначення «гострих» слів створюють оптимістичний настрій у населення й не можуть викликати паніку. З іншого боку, подібне масове вуалювання дійсності часом викликає трагікомічний ефект.

Можна запропонувати студентам завдання зрозуміти, про що насправді йдеться, коли говорять про *замедление темпов роста (экономический кризис), отрицательную динамику (падение), регулирование численности сотрудников (увольнение персонала), конфликт, инцидент, боевые действия (война), ликвидацию (расстрел), задержание (арест), необходимость указать на дверь (уволить), присутствие, контингент (войско, армия), некоторую либерализацию цен (повышение цен), хирургическое вмешательство (операция) и др.*

Не менш важливо використовувати не тільки сучасні тексти (реальні приклади публіцистичного, розмовного стилю або сконструйовані власне викладачем), але й художню прозу, у тому числі класичну. Це не лише стане ще однією тренувальною вправою для студентів, але й дозволить їм зрозуміти масштаби явища мовного табу і спадкоємність сучасної російської літературної мови.

Так, у романі Ф. Достоєвського «Злочин і покарання» герой використовує слова-евфемізми *это і дело* замість слова *убийство* («Разве я способен на *это?*», «На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь») [4: 32]. Обговорення подібних прикладів важливо зокрема й для більш глибокого розуміння

тексту роману, образу головного героя. (Інші приклади евфемізації на теми хвороби і смерті в літературі XIX-XXI ст. див. [6]).

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Працюючи з мовними табу й евфемізмами на заняттях із РМІ, студент повинен послідовно виробити такі навички:

- знаходити в тексті табуйоване слово / евфемізм;
- розуміти його значення;
- вміти замінювати його за необхідності евфемізмом / табуйованим словом;
- усвідомлювати причину використання евфемізму в кожному конкретному випадку або (не)доцільність табуйованої лексики.

Складно сказати, наскільки реальне досягнення цієї мети. Одне безсумнівно: будь-яка системна робота з табуйованою лексикою на заняттях із РМІ дозволяє студенту розвинути власну комунікативну компетентність, інтегруватися в культурне середовище носіїв мови, зрозуміти національно-культурні особливості конкретного етносу. Саме тому робота з мовними табу і способами їх подолання є **перспективним** напрямом у процесі навчання російської мови іноземних здобувачів вищої освіти. Перспективи дослідження мовних табу полягають у систематизації існуючої науково-методичної інформації, розробленні комплексу вправ, створенні навчального посібника із зазначеної теми та включенні відповідного розділу до програми вивчення російської мови на факультеті іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь* / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.
2. Гращенков Н.В. Теоретическая основа для изучения эвфемизмов и их интерпретация в иноязычной аудитории. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015. № 11–2. С. 167–173.
3. Гребенщикова О.Г. Табуйована лексика в системі навчання РЯІ студентів-філологів: лінгвокультурологічний аспект. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. № 35. С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-03>.
4. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М.: Изд-во Худож. лит., 1970. 528 с.

5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русский язык конца XX столетия*: коллективная монография под ред. Е.А. Земской. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 384–408.
6. Малыгина Е.Н. Характеристика эвфемизмов медицинской речи в художественных текстах русской литературы XIX–XXI вв. *Вестник СамГУ*, 2006. № 10/2 (50). С. 170–178.
7. Моррис Ч. Основание теории знаков. *Семиотика* / под ред. Ю.С. Степанова. М.: Радуга, 1983. С. 37–89.
8. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
9. Чибисова О.В. Формирование межкультурной компетенции посредством обучения эвфемизмам. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. Т. 3. С. 396–400. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53081.htm> (дата звернення: 05.03.2020).
10. Zulfiya Şahin Эвфемизмы в преподавании русского как иностранного. *Ulakbilge*. 2017. Cilt 5, Sayı 15, Volume 5, Issue 15. S. 1457–1474.

REFERENCES

- Arapova, N.S. (1998). Evfemizmy [Euphemisms]. *Jazykoznanie. Bolshoj entsiklopedicheskij slovar [Linguistics. Great Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Bolshaja rossijskaja enciklopedija [in Russian].
- Chibisova, O.V. (2013). Formirovanie mezhekulturnoj kompetentsii posredstvom obuchenija evfemizmam [Formation of intercultural competence through teaching euphemisms]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" [Methodological electronic magazine "Concept"]*, Vol. 3, pp. 396–400. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/53081.htm> [Accessed: 05 March 2020] [in Russian].
- Dostoevskii, F.M. (1970). *Prestuplenie i nakazanie [Crime and punishment]*. Moscow: Izd-vo Khudozh. lit. [in Russian].
- Grashchenkov, N.V. (2015). Teoreticheskaja osnova dlja izuchenija evfemizmov i ikh interpretatsija v inoyazychnoj auditorii [Theoretical basis for the study of euphemisms and their interpretation in a foreign audience]. *Aktualnije problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk [Actual problems of humanities and natural sciences]*, Vol. 11-2, pp. 167–173 [in Russian].
- Hrebenshchikova, O.G. (2019). Tabujovana leksika v sistemii navchannya RYal studentiv-filologiv: lingvokulturologichnyy aspekt [Taboo vocabulary in the system of teaching RFL to philologists: linguocultural aspect]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, Vol. 35, pp. 37–47 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-03>.

- Krysin, L.P. (2000). Jevfemizmy v sovremennoj russkoj rechi [Euphemisms in the modern Russian speech]. *Russkij jazyk konca XX stoletija [Russian language of the late twentieth century]*. Zemskaja, E.A. (Ed.). Moscow: Jazyki russkoj kultury, pp. 384–408 [in Russian].
- Malygina, E.N. (2006). Kharakteristika evfemizmov medicinskoj rechi v khudozhestvennykh tekstakh russkoj literatury XIX–XXI vv. [Characteristics of euphemisms of medical speech in the artistic texts of Russian literature of the XIX–XXI centuries]. *Vestnik SamGU [Bulletin of the Samara State University]*. Vol. 10/2 (50), pp. 170–178 [in Russian].
- Morris, Ch. (1983). Osnovanie teorii znakov [Foundations of the theory of signs]. *Semiotika [Semiotics]*. Stepanov, Yu.S. (Ed.). Moscow: Raduga, pp. 37–89 [in Russian].
- Senichkina, E.P. (2008). *Slovar evfemizmov russkogo jazyka [Dictionary of euphemisms of the Russian language]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].
- Zulfija, Sahin (2017). Evfemizmy v prepodavanii russkogo kak inostrannogo [Euphemisms in teaching Russian as a foreign language]. *Ulakbilge, Vol. 5, Issue 15*, pp. 1457–1474 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 13.02.2020

Гребенщикова Олександра Геннадіївна, канд. філол. наук, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

Гребенщикова Александр Геннадьевна, канд. філол. наук, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

Oleksandra Hrebenshchykova, PhD in Philology, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

ФОРМУВАННЯ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ «ЛІКАР – ХВОРИЙ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гриценко О.В., канд. філол. наук (Запоріжжя)

У статті з'ясовано важливість опанування іноземними студентами медичних університетів умінь й навичок ведення професійного діалогу «лікар – хворий» як одного з основних видів мовленнєвої діяльності в майбутній професії. Здійснено аналіз методичної літератури з порушеного питання. Визначено поняття «фахова мова», «спеціальна мова», «фахова готовність», «медична розмовна мова» з метою розуміння вимог до мовних знань, мовленнєвих навичок майбутніх лікарів. Визначено структуру, наповнення, завдання професійного діалогу «лікар – хворий». Виокремлено вступну, основну та заключну частини професійного діалогу. Описано особливості кожної зі згаданих частин щодо лексико-граматичного наповнення. Підкреслено, що частини мають різне спрямування: завданням вступної частини є налагодження контакту з хворим, основної – отримання потрібної інформації від пацієнта для успішного подальшого лікування, заключної – подання чітких і зрозумілих рекомендацій та досягнення домовленості щодо наступних дій. Окреслено навчальний матеріал, який доцільно розглянути зі студентами-інокомунікантами під час курсу. Запропоновано види робіт для розвитку культури професійного мовлення. Встановлено, що формування комунікативних завдань, а також усвідомлення шляхів їхньої реалізації за допомогою комунікативних стратегій та тактик є обов'язковими навичками для майбутніх медичних працівників. Виявлено, що кожна зі структурних частин професійного діалогу містить етикетні одиниці, а тому від студентів вимагається знання відповідних лексем, уміння правильного їхнього використання, розуміння впливу цих одиниць на свідомість співрозмовника. Зроблено акцент на важливості засвоєння іноземними студентами певних мовленнєвих жанрів для успішного проходження майбутньої практики в медичних закладах: запрошення, наказ, прохання, рекомендація, зауваження тощо.

Ключові слова: комунікативні компетентності, комунікативні стратегії, мовний і мовленнєвий етикет, професійне мовлення, фахова мова.

Гриценко О.В. Формирование языковых и речевых умений и навыков ведения диалога-расспроса «врач – больной» на занятиях по украинскому языку как иностранному. В статье выяснена важность овладения иностранными студентами медицинских университетов умениями и навыками ведения профессионального диалога «врач – больной» как одного из основных видов речевой деятельности в будущей профессии. Определены ожидаемые результаты после завершения курса «Профессиональная речь». Осуществлен анализ методической литературы по данному вопросу. Определено понятие «профессиональный язык», «специальный язык», «профессиональная готовность»,

«медицинский разговорный язык» с целью понимания требований к языковым знаниям, речевым навыкам будущих врачей. Определена структура, наполнение, задачи профессионального диалога «врач – больной». Выделены вступительная, основная и заключительная части профессионального диалога. Описаны особенности лексико-грамматического наполнения каждой из упомянутых частей. Подчеркнуто, что части имеют различную направленность. Задачей вступительной части является налаживание контакта с больным, основной – получение нужной информации от пациента для успешного дальнейшего лечения, заключительной – подача четких и понятных рекомендаций и договорённости по следующим действиям. Определен основной учебный материал, который целесообразно усвоить студентам-инокоmuникантам во время курса «Профессиональная речь». Предложены целесообразные виды работ для развития культуры профессиональной речи. Установлено, что формирование коммуникативных задач, а также осознание путей их реализаций с помощью коммуникативных стратегий и тактик являются обязательными навыками для будущих медицинских работников. Выявлено, что каждая из структурных частей профессионального диалога содержит этикетные единицы, а потому от студентов требуется знание соответствующих лексем, умение правильного их использования, понимание влияния этих единиц на сознание собеседника. Сделан акцент на важности усвоения иностранными студентами определенных речевых жанров для успешного прохождения будущей практики в медицинских учреждениях: приглашение, приказ, просьба, рекомендация, замечания и тому подобное.

Ключевые слова: коммуникативные компетентности, коммуникативные стратегии, профессиональная речь, речевой этикет, язык специальности.

Olha Hrytsenko. Formation of language and speech skills for conducting the “doctor – patient” dialogue at lessons on Ukrainian as a foreign language. The author clarifies the importance of mastering the skills of professional doctor – patient dialogue for foreign students of medical universities as one of the main types of speech activity in their future profession. The article also presents a list of results expected after the completion of the “Professional speech” course. The author analyzes the methodological literature dedicated to the above problem, defines such concepts as “professional language”, “special language”, “professional readiness”, “medical spoken language” needed to understand the requirements for linguistic knowledge, speech skills of future doctors. The structure, content, and tasks of the professional dialogue “doctor – patient” are also determined. The professional dialogue has introductory, main and final parts, each with its peculiarities that concern grammar and vocabulary aspects. All three parts have different purposes. The task of the introductory part is to establish contact with the patient; that of the basic one is to get the information you need from the patient for successful further treatment; and the final one is to provide clear and coherent recommendations and to reach an agreement on the next steps. The author outlines the basic educational material which should be mastered by foreign students during the “Professional speech” course and suggests appropriate types of work for the development of professional speech culture. Formation of communicative tasks, understanding ways of their implementation through communicative strategies and tactics are found to be essential skills for future healthcare professionals. Each of the structural parts of the professional dialogue contains label units, and therefore

students are required to know such traditional tokens to be able to use them correctly, and to understand the impact of these units on the interlocutor's consciousness. The paper mentions basic principles of semantization of the new vocabulary, i.e. translation, clarity, suggestion of synonyms, antonyms or common root words, presentation of the context, etc. An emphasis is placed on the importance of students' acquisition of certain speech genres for their successful future practice in medical institutions: invitation, order, request, recommendation, remarks, etc.

Key words: communicative competencies, communicative strategies, professional language, professional speech, speech etiquette.

Постановка проблеми. Вивчення української мови як іноземної (далі – УМІ) в медичних університетах передбачає засвоєння іноземними студентами загальнонавчальної української літературної мови, а також фахової (професійної) мови. Фахова (або спеціальна) мова – це «функціональний різновид літературної мови, що обслуговує конкретну сферу чи галузь знань і забезпечує професійне спілкування». Основною функцією фахової мови є «забезпечення взаєморозуміння, інформаційного та когнітивного обміну знаннями у визначеному професійному дискурсі» [6: 226–227]. Фахова готовність спеціаліста складається з декількох компонентів, серед яких велике значення має професійне мовлення або професійне спілкування. Залежність результатів роботи лікаря від рівня його професійного мовлення є очевидною. Тому під час підготовки іноземних студентів-медиків значна увага приділяється навчанню професійного мовлення, як усного, так і письмового. Після засвоєння фонетичних, лексичних, граматичних та стилістичних норм сучасної української літературної мови, знайомства з медичною термінологією, етикетом українців інокомунікантам у медичному закладі вищої освіти необхідно опанувати елементарні правила ведення бесіди з хворим, оскільки вона є «найпоширенішою формою ділового спілкування для лікарів» [6: 163].

Аналіз останніх досліджень. Формуванню діалогічного мовлення іноземних студентів-медиків на заняттях з англійської мови як іноземної присвячені статті А. Варданян, Н. Жовтук, Л. Крисак, Н. Лісової. Професійне діалогічне мовлення на заняттях з УМІ стало об'єктом досліджень багатьох українських науковців: Л. Ананьєвої, С. Барсук, І. Дроздової, Г. Іванишин, Г. Швець та ін. У сучасній лінгводидактичній літературі виділені основні етапи навчання (Г. Іванишин, М. Цуркан), схарактеризовані рівні сформованості професійно зорієнтованого діалогічного мовлення

(Г. Іванишин), здійснено аналіз дослідження формування готовності до діалогічної взаємодії в майбутній професійній діяльності лікаря (М. Заєць), визначено функціонально-комунікативний зміст діалогу іноземних студентів-медиків (О. Скляренко, А. Скляренко). У дослідженнях Г. Іванишин ґрунтовно описано лінгводидактичну модель навчання професійного діалогічного мовлення, зокрема: виділено принципи (загальні й спеціальні), педагогічні умови, етапи, методи та прийоми, критерії та показники, кінцевий результат навчання, а також визначено теми та відповідні до них типові комунікативні ситуації. Проте на сьогодні не достатньо висвітленими залишаються питання щодо розвитку мовних та мовленнєвих компетентностей ведення професійної бесіди «лікар – хворий» на заняттях з УМІ в медичних ЗВО, що підкреслює **актуальність статті**.

Метою розвідки є аналіз специфіки професійної бесіди лікаря з пацієнтом задля визначення необхідного навчального матеріалу, доцільних методів і засобів успішного навчання ведення бесіди-розпитування «лікар – хворий» у межах курсу «Професійне мовлення лікаря» з УМІ. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: розглянути ознаки професійного мовлення, визначити основні мовні та мовленнєві особливості ведення професійного діалогу, з'ясувати обсяг необхідного навчального матеріалу з курсу, запропонувати доцільні види робіт для формування культури професійного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Діалог «лікар – хворий» є функціонально-рольовою формою спілкування, видом усного індивідуального безпосереднього (або контактного) професійного мовлення. У сучасній науці окремо виділяють медичну розмовну мову як «різновид медичної професійної мови, що обслуговує сферу усного діалогічного спілкування працівників медичної галузі» [6: 229], у межах якої виокремлюють мову медичної практики та власне розмовну мову працівників медичної галузі. Завершивши курс «Професійне мовлення лікаря», студент повинен уміти самостійно вести бесіду з пацієнтом. А саме:

- розпізнавати й реагувати на вербальні та невербальні знаки пацієнтів, отримувати від них інформацію необхідну для лікування;
- передавати пацієнтам адекватну медичну інформацію;

– володіти культурою конструктивного діалогу [5: 54].

Відтак мовлення майбутніх медиків повинно бути правильним, точним, логічним, виразним, лаконічним і доречним [5: 56]. Усе вищезазначене може бути реалізовано лише за умови наполегливої, правильно спрямованої роботи студентів і викладачів.

Відповідно завдання викладача полягає в тому, щоб

– познайомити студентів зі специфікою професійного діалогу; структурою бесіди з пацієнтом; можливою реакцією пацієнтів;

– нагадати основні правила спілкувального етикету (як вербального, так і невербального, акцентуючи увагу на важливості обох із них);

– навчити правильно вести бесіду з пацієнтом, систематизуючи раніше засвоєний та опановуючи новий мовний матеріал.

Розмова з пацієнтом має суттєві відмінності від звичайного діалогу, а тому студентові необхідно зрозуміти й усвідомити різницю між ними. Увага студентів повинна бути скерована на те, що під час бесіди з пацієнтом варто враховувати:

– тип інформації, яку вони хочуть отримати від хворого;

– особливості пацієнтів (вік, стать, національність, настрої, поведінку тощо);

– провідну роль лікаря в результативності такої бесіди.

Іноземні студенти повинні навчитися свідомо варіювати лексеми, граматичні одиниці залежно від віку, освіченості, настрою пацієнтів; ініціювати та підтримувати бесіду, використовуючи різні типи запитань, необхідних для досягнення кінцевої мети, керуючись основними тактиками та стратегіями професійної комунікації. Інокомунікант має передбачати можливі відповіді на свої запитання, адекватно реагувати на них та скеровувати подальшу розмову.

Бесіда з пацієнтом складається з трьох основних частин: вступної, основної та заключної. Кожна з них має свої особливості: вступ може містити привітання, запрошення, прохання або наказ; остання частина – висловлення рекомендацій, призначення наступного візиту, прощання, побажання. Завдання вступної частини – налагодити контакт із хворим, отримати все необхідне (карту, анкетну інформацію) для подальшої роботи.

Метою заключної частини є висловлення порад, призначень, інструкцій, логічне завершення комунікації.

Кожна з частин передбачає знання іноземними студентами вербальних одиниць комунікативного етикету українців, мовних одиниць для вираження конкретних інтенцій у різних ситуаціях: привітання (*Добрий день!*), прохання (*будь ласка, не могли б ви*), запрошення (*заходьте, проходите*), поради (*я б рекомендував*), зауваження (*вам не варто зловживати кавою*), вибачення, побажання (*будьте здорові*), прощання (*будьте здорові*) і т. д. Крім того, студенти повинні чітко усвідомлювати офіційність розмови: використовувати етикетими *Добрий день (ранок, вечір), Зростауйте!* замість *Привіт!, Здрастуй!*; *До побачення!* замість *Бувай!* Спираючись на досвід роботи з іноземними студентами, зауважимо, що треба приділяти увагу вживанню форм пошанної множини, оскільки вони є складними для цієї аудиторії студентів: *Ви; дайте, будь ласка; сідайте; у Вас була температура?; Де Ваша картка?* Це допоможе уникнути комунікативних девіацій.

Бесіда з пацієнтом містить велику кількість імперативів, які використовуються під час розпитування як професійні прохання, наприклад: *візьміть, дайте, дихайте, не дихайте, одягайтесь*, – тож, варто повторити творення та вживання форм наказового способу дієслів.

Основна частина – це власне розпитування лікарем пацієнта. Її завдання полягає у виявленні симптомів із метою правильного діагностування захворювання. Вона містить найбільшу кількість різноманітних питальних речень:

- загальні запитання (*У вас є кашель?, Температура висока?*);
- спеціальні запитання (*Що у вас болить?, Де виникає біль?*);
- альтернативні запитання (*Який у вас кашель, вологий чи сухий?, Коли виникає задишка, під час фізичного навантаження чи у спокої?*).

Викладачеві необхідно повторити та завчити зі студентами всі типи питальних слів, структуру питальних речень та їх інтонування, керування дієслів, уживання прийменників і т. д., оскільки запитання, що використовуються під час бесіди з хворим, дуже різноманітні й вимагають пояснення:

- загального стану пацієнта (*Як Ви себе почуваете?*);
- наявних скарг (*Що Вас непокоїть?, Що Вас турбує?, На що Ви скаржитесь?*);

- локалізації (*Де у Вас болить?, Де виникає біль?*);
- іррадіації (*Куди віддає біль?*);
- різної інформації про симптом: тип за характером (*Який за характером?*), за інтенсивністю (*Біль сильний?*), за частотою (*Як часто повторюється напад?*), за тривалістю (*Як довго Ви відчуваєте нудоту?*); з'ясування умов та причин виникнення симптому (*За якої умови виникає задшка?*);
- супровідних симптомів (*Чим супроводжується біль в епігастральній ділянці?*);
- інформації про ліки, що вживає пацієнт для полегшення (*Що допомагає Вам зняти біль?*).

Студенти повинні засвоїти нову лексику (назви органів, симптомів, фізичних процесів) та граматичні конструкції, що характерні для професійного мовлення. Під час знайомства з новою лексикою результативною є семантизація через синоніми або антоніми, опис, встановлення асоціацій, уживання лексеми в контексті. Наприклад: *сильний біль – слабкий біль* або *сильний біль – сильний хлопець*; *з'являється = виникає // зникає = минає*; *зловживати чаєм = пити багато чаю, печія = (опис) дискомфорт у горлі* або *ж (асоціація) пекти торт*. Наведення спільнокорених одиниць до нового слова також може суттєво полегшити й пришвидшити розуміння та засвоєння лексичного матеріалу заняття. Правила морфеміки та словотвору, подані у зрозумілій формі, стануть у нагоді іноземним студентам у майбутній професійній діяльності. Наприклад: творення іменників за однаковим принципом (*зменшити – зменшення, визначити – визначення; пітніти – пітливість, втомлюватися – втомлюваність*), розуміння значення складного слова за його частинами (*знеболювальні, зловживати*). Отже, доцільним видом аудиторної або самостійної роботи буде укладання словничків спільнокорених слів, синонімів або антонімів, тлумачних словничків. Це допомагає студентам систематизувати свої знання. Для узагальнення та систематизації доречно використовувати карти знань. На нашу думку, студентів також потрібно познайомити з фразеологізованими висловами та фразеологізмами, які можуть траплятися у відповідях пацієнтів, наприклад: *дзвенить у вухах, стискає лещатами, мушки перед очима, стріляє у вухо* та под. Знання такої інформації дозволить студентам уникнути комунікативних невдач.

Протягом вивчення курсу «Професійна мова лікаря» необхідно повторити й закріпити, пояснити якомога більше граматичних форм (уживання відмінків, відмінювання дієслів, творення ступенів порівняння прикметників), синтаксичних конструкцій (вставних слів і словосполучень, складних речень), наголосити на можливості вживання паралельних форм або конструкцій (у *пацієнта кашель – пацієнт скаржиться на кашель*).

Лікар повинен чітко та зрозуміло формулювати рекомендації. Це вимагає володіння студентом достатньою кількістю лексичних (назви форм лікарських засобів) і граматичних одиниць (модальні речення, синтаксичні конструкції на позначення способів та частоти вживання) для вираження призначень та інструкцій. Студенти повинні вміти висловити й акцентувати увагу на «обов'язковості» дії.

Іноземних студентів необхідно також навчити читати й розуміти різні медичні показники: температуру, артеріальний тиск, вагу, зріст. Доцільно нагадати назви вимірювальних інструментів та одиниць.

Для формування комунікативної компетентності ведення професійної бесіди «лікар – хворий» дієвими є рольова гра (розігрування написаних та власних діалогів), групова робота (створення нових діалогів відповідно до запропонованої ситуації, відновлення реплік пацієнта або лікаря, складання опитувальників), робота з аудіо- та відеоматеріалом, робота з ситуативними завданнями. Засвоєнню лексичних та граматичних одиниць сприяють різнорівневі лексико-граматичні вправи на заповнення пропусків (літер, частин слова, слів, фраз, речень); добирання / поєднання антонімів, синонімів, слів та їхніх тлумачень; робота зі словником, укладання словників, створення мап знань, словникові диктанти, інтернет-тестування. На занятті з УМІ варто залучати всі види мовленнєвої діяльності, оскільки інокомунікант повинен розуміти те, що йому говорять, що він читає, пише й висловлює.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, завершення курсу «Професійне мовлення» студентами медичного університету передбачає готовність вести діалог-розпитування «лікар – пацієнт», оскільки це безпосередньо впливає на успішність формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Специфіка діалогу «лікар – хворий»

(структурованість, обумовленість тематики, послідовність питань, типовість мовних одиниць, передбачуваність) безпосередньо впливає на методику викладання курсу.

Подальші наукові дослідження щодо порушеного питання можуть бути пов'язані з рекомендаціями стосовно навчання усного й письмового, монологічного й діалогічного професійного мовлення. Додаткового вивчення вимагають особливості діалогічного мовлення «лікар – лікар», «лікар – родичі» тощо. Опис мовного портрета українського пацієнта також може стати завданням майбутніх наукових робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєва Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі. *Іноземні мови*. 2000. № 4. С. 22–26.
2. Барсук С. Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу: дис. ... канд. пед. наук. Херсонський державний університет. Херсон, 2016. 258 с.
3. Дроздова І.П. Провідні принципи професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей засобами української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. Вип. 15. С. 56–62.
4. Іванишин Г. Лінгводидактична модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних вчз. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 38–49.
5. Лісовий М.І. Культура професійного мовлення: навчальний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів. Вінниця: НОВА КНИГА, 2010. 176 с.
6. Українська мова (за професійним спрямуванням): підручник / С.М. Луцак, Н.П. Литвиненко, О.Д. Турган та ін.; за ред. С.М. Луцак. К.: ВСВ Медицина, 2017. 360 с.
7. Цуркан М.В. Підготовка англomовних студентів-медиків до ведення професійного діалогу на заняттях із української мови як іноземної. *Мова і соціум: етнокультурний аспект: тези VII Міжнародної наук. інтернет-конф. молодих учених*. (Бердянськ, 18-19 жовтня 2018 р.). Бердянськ: БДПУ, 2018. 118 с.
8. Швець Г. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 300–311.

REFERENCES

- Ananyeva, L.V. (2000). Modelyuvannya zmistu navchannya profesiyno-pedagogichnogo dialogu ta yogo realizaciya na pochatkovomu stupeni navchannya u movnomu vuzi [Simulation of the content of teaching of professional pedagogical dialogue and its implementation at the initial stage of training in a language university]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 4. pp. 22–26 [in Ukrainian].
- Barsuk, S. (2016). Pedagogichni umovy formuvannya inshomovnogo profesiynogo movlennya maybutnih sudnovodiyiv na zasadah komunikativno-kognityvnogo pidhodu [Pedagogical conditions for the formation of foreign language professional speech of future navigators on the basis of communicative-cognitive approach]. *Candidate's thesis*. Kherson: Kherson State University [in Ukrainian].
- Drozdova, I.P. (2009). Providni pryncypy profesiynogo movlennya studentiv nefilologichnyh specialnostej zasobamy ukrajinskoyi movy [Leading principles of professional speech of students of non-philological specialties by means of the Ukrainian language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 15, pp. 56–62 [in Ukrainian].
- Ivanyshyn, G. (2010). Lingvodydaktychna model navchannya profesiyno zorientovanogo dialogichnogo movlennya inozemnyh studentiv medychnykh vuziv [Linguistic model of teaching professionally oriented dialogic speech to foreign medical students]. *Teoretychna i dydaktychna filologiya [Theoretical and didactic philology]*, 17, pp. 38–49 [in Ukrainian].
- Lisovyy, M.I. (2010). *Kultura profesiynogo movlennya: navchalnyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv [Professional speech culture: a textbook for higher medical students]*. Vinnitsa: NOVA KNYGA [in Ukrainian].
- Luczak, S.M. and Lytvynenko, N.P. (Eds.) (2017). *Ukrayinska mova (za profesiynym spryamuvanniam) [Ukrainian language (for professionals)]*. Kyiv: VSV Medycyna [in Ukrainian].
- Shvecz, G. (2008). Rozvytok navychok dialogichnogo movlennya pry vyvchenni ukrajinskoyi movy v inshomovniy audytoriyi [Development of dialogue skills in studying Ukrainian in a foreign language audience]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*, 3, pp. 300–311 [in Ukrainian].
- Tsurkan, M.V. (2018) Pidgotovka anglomovnykh studentiv-medykiv do vedennya profesiynogo dialogu na zanyattiah iz ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi [Preparation of English-speaking medical students for

conducting a professional dialogue in Ukrainian as a foreign language]. In: *VII Mizhnarodna naukovo-praktichna konferentsiya "Mova i socium: etnokulturnyj aspekt"* [The seventh International scientific conference "Language and society: an ethnocultural aspect"]. Berdyansk: Berdyansk State Pedagogical University, pp. 99–101 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.02.2020

Гриценко Ольга Вікторівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки Запорізького державного медичного університету (69035, Запоріжжя, проспект Маяковського, 26); e-mail: vosgoscx39001@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3293-6431>.

Гриценко Ольга Вікторівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки Запорізького державного медичного університету (69035, Запоріжжя, проспект Маяковського, 26); e-mail: vosgoscx39001@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3293-6431>.

Olha Hrytsenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Language Training, Zaporizhzhia State Medical University (69035, Zaporizhzhia, 26 Mayakovsky Avenue); e-mail: vosgoscx39001@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3293-6431>.

USING LANGUAGE AND CULTURE MATERIAL IN UKRAINIAN FOLKLORE CLASSES

Zadorozhnyia L.V. (Kharkiv)

The methodical techniques and the methods of using language and culture material when teaching Ukrainian folklore are determined in the article. Ukrainian proverbs, sayings, songs, which reflect the vision of the Ukrainian people of female beauty, are language and culture material in this instance. The topicality of the research is caused by the extensive use of folkloric material in all modern languages with a didactic purpose and necessity of research in the ethnolinguoculturological aspect of language units that designate national and cultural stereotypes. The folklore of any nation belongs to the eternal phenomena; it is impossible to imagine the existence of a nation without it. National culture and specific features of mentality become known through folklore. Folklore helps to recreate the traits of any particular people, the development of ideas about different things. The use of proverbs in speech is an important indicator of language proficiency level. Working with proverbs and sayings helps to develop skills of speech activity. The studying of proverbs and sayings expands the students' knowledge about language, form their aesthetic taste, desire to perfect their vocabulary. It improves speech culture, speaking skills, readiness for debating in Ukrainian. The increased use of proverbs enriches the spoken and written language. The use of proverbs adds originality, expressiveness, individuality, imagery and aphoristic nature to a person's speech. Learning proverbs or sayings, students translate them into their language, comprehend and search for similar ones in their language. Discussing and comparing Ukrainian proverbs and sayings with proverbs and sayings in their native language, students develop skills in speaking, reading, and writing. Perspectives of further research are studies of the features of teaching language and culture material to foreign philological students and further development of new teaching material for the course "Ukrainian folklore".

Key words: language and culture material, methodical technique, method, paroemia, Ukrainian folklore.

Задорожня Л.В. Використання лінгвокраїнознавчого матеріалу на заняттях з українського фольклору. У статті визначено методичні техніки і прийоми використання лінгвокраїнознавчого матеріалу в курсі навчання українського фольклору. Лінгвокраїнознавчий матеріал у цьому випадку становлять українські прислів'я, приказки, пісні, в яких відображені уявлення українського народу про жіночу красу. Актуальність дослідження обумовлена широким використанням фольклорного матеріалу в усіх сучасних мовах із дидактичною метою, а також необхідністю вивчення в етнолінгвокультурологічному аспекті мовних одиниць на позначення національно-культурних стереотипів. Фольклор будь-якої нації належить до вічних явищ; без нього неможливо уявити існування народу. Через фольклор пізнається національна культура, виявляються особливості менталітету. Твори фольклору допомагають відтворювати характерні риси того чи іншого народу,

показують зміни у світогляді. Уживання в мовленні паремій – важливий показник рівня володіння мовою. Робота з прислів'ями і приказками допомагає розвивати навички мовленнєвої діяльності. Вивчення прислів'їв і приказок розширює знання студентів про мову, формує у них естетичний смак, бажання збагатити свій словниковий запас. За допомогою прислів'їв та приказок підвищується культура мовлення, удосконалюються ораторські якості, готовність до полеміки українською мовою. Активне використання прислів'їв збагачує усну й письмову мову. Використання прислів'їв і приказок надає своєрідності мовленню, виразності, індивідуальності, образності й афористичності. Ознайомившись з прислів'ями або приказками, студенти перекладають їх рідною мовою, осмислюють та шукають аналогічні у своїй мові. Обговорюючи та порівнюючи українські приказки та прислів'я з приказками та прислів'ями рідною мовою, студенти розвивають навички мовленнєвої діяльності, читання, письма, говоріння. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей викладання лінгвокраїнознавчих матеріалів іноземним студентам-філологам і у підготовці нових навчально-методичних розробок курсу «Український фольклор».

Ключові слова: лінгвокраїнознавчий матеріал, методична техніка, методичний прийом, паремія, український фольклор.

Задорожня Л.В. Использование лингвострановедческого материала на занятиях по украинскому фольклору. В статье определены методические техники и приёмы использования лингвострановедческого материала в курсе обучения украинскому фольклору. Лингвострановедческий материал в данном случае составляют украинские пословицы, поговорки, песни, в которых отражены представления украинского народа о женской красоте. Актуальность исследования обусловлена широким использованием фольклорного материала во всех современных языках с дидактической целью, а также необходимостью изучения в этнолингвокультурологическом аспекте языковых единиц, обозначающих национально-культурные стереотипы. Фольклор любой нации принадлежит к вечным явлениям; без него невозможно представить существование народа. Через фольклор познается национальная культура, выявляются особенности менталитета. Произведения фольклора помогают воссоздавать характерные черты того или иного народа, показывают изменения в мировоззрении. Употребление в речи паремий – важный показатель уровня владения языком. Работа с пословицами и поговорками помогает развивать навыки речевой деятельности. Изучение пословиц и поговорок расширяет знания студентов о языке, формирует у них эстетический вкус, желание обогатить свой словарный запас. Посредством пословиц и поговорок повышается культура речи, совершенствуются ораторские качества, готовность к полемике на украинском языке. Активное использование пословиц обогащает устную и письменную речь. Использование пословиц и поговорок придает речи своеобразие, выразительность, индивидуальность, образность и афористичность. Ознакомившись с пословицами и поговорками, студенты переводят их на родной язык, осмысливают и ищут аналогичные в своем языке. Обсуждая и сравнивая украинские пословицы и поговорки с пословицами и поговорками на родном языке, студенты развивают навыки речевой деятельности, чтения, письма, говорения. Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении особенностей преподавания лингвострановедческих материалов иностранным

студентам-филологам и в подготовке новых учебно-методических разработок курса «Украинский фольклор».

Ключевые слова: лингвострановедческий материал, методическая техника, методический приём, паремия, украинский фольклор.

Formulation of the problem in general. The effectiveness of the language and culture approach is proved by the history of its use in Ukrainian pedagogy concerning teaching foreign languages. There was an idea that the use of language and cultural information in the learning process improves the cognitive activity of students, significantly expands their communication skills, forms communicative skills and abilities, stimulates an independent study of language and helps to solve educational problems.

In the system of professional training of the future philologist and translator, the course of Ukrainian folklore takes an important place. The purpose of this course is to get to know folk art in all the aspects, to help in forming folklore, cultural and scientific competence of a future specialist. Folklore is the most precious treasure of the national culture of every nation, connected with its life and mode of life. The study of folklore is the first step in a qualitatively new process involving philological students in the learning of the history of the artistic culture of mankind. At the beginning of civilization, the art, syncretic and sacred in its original folklore form, was an integral part of everyday life. At the moment, it remains one of the most important ways of self-identification of a personality in many manifestations.

At the Department of Language Training 2 of Institute of International Education for study and research at V.N. Karazin Kharkiv National University, there was created the textbook “Ukrainian Folklore for Foreign Students” (authors E. Valit, T. Gutnikova, L. Zadorozhnaya, G. Rudenko), whose topicality lies in the need for high-quality preparation of foreign philological students for training in specialized disciplines in Ukrainian. The textbook consists of 10 lessons. It contains scientific texts and patterns of folklore adapted for foreign students and information on literary theory. Dictionaries, which explain meanings of many words and literary terms, help to understand texts, terms, and concepts. Questions and tasks in literature, lexical and grammar exercises in the Ukrainian language help to develop and reinforce speech skills. The study of the text in every lesson is based on completing multiple exercises. Pre-text exercises are aimed to remove lexical and grammatical difficulties. The exercises, which are focused

on mastering the vocabulary of the text, play an important role among the pre-text exercises. Post-text exercises not only control the level of understanding of the text and the effectiveness of independent work, but they also help to reinforce the lexical material, automatize language patterns and draw students' attention to the most important information. These pre-text and post-text exercises correspond to the methodological requirements: they are feasible for all students of the group in lexical and grammatical content; take into account the gradual movement from simple to complex types of work, and also appeal to various types of memory, thinking, and comprehension and activate all types of speech activity in foreign students. The course of Ukrainian folklore has an important methodological value, forms the foundation of knowledge of the science of rhetoric, which should become the base for further studying of history and theory of literature.

Taking this course, it is important for a foreign student to learn how to analyze works of Ukrainian folklore, to compare their genre features; through familiarization with folklore texts, with folkloric words, to open a special world of folk art thinking. This textbook introduces those who discover Ukraine to types and main genres of folklore: myths, tales, historical and lyrical songs, proverbs and sayings, riddles, folk drama.

The aim of the research is to determine the methodological techniques and methods of using language and culture material while teaching Ukrainian folklore. Language and culture material in this way are Ukrainian proverbs, sayings, songs, which reflect the ideas of the Ukrainian people about female beauty.

Anthropological studies are currently at their peak in modern linguistics. The materials of Ukrainian folklore have been studied from different aspects, but the linguo-cognitive direction is now the least developed. Features of the national mentality are expressed through a system of archetypical images, established in the national culture.

The topicality of the research is caused by the wide usage of folklore material in all modern languages for didactic purpose as well as the need to study the language units denoting national and cultural stereotypes in the ethnolinguoculturological aspect.

The folklore of any nation belongs to the eternal phenomena, it is impossible to imagine the existence of people without it. National culture is known through folklore, the peculiarities of mentality are revealed in it. Folklore works help recreate the characteristic features of

any nation, the dynamics of ideas about various things. Being a combination of oral works in the process of creative collaboration, these works with traditional content reflects the representations of most people of a certain ethnic group.

Analysis of recent research and publications. Studying the ethnocultural peculiarity of the language, understanding it as a way of perceiving the world caused an uprising of new scientific directions – cognitive linguistics, linguoculturology, ethnolinguistics, sociolinguistics, psycholinguistics, ethno-psycholinguistics, etc. Representatives of these scientific directions are extensively studying important ethnocultural elements: symbols, concepts, stereotypes. The study of the relationship between language and culture is based and developed in the works of A. Humboldt, A. Potebnya and others. The language was considered as a "mirror of culture" by N. Arutyunova, A. Vezhbitskaya, Yuriy Lotman, Yuriy Stepanov, N. Tolstoy, and others. Language as a cultural code of a nation, and the national culture of Ukrainians as a significant factor in the formation of the Ukrainian literary language is studied by A. Barabash-Revak, I. Golubovskaya, P. Gritsenko, N. Danilyuk, S. Ermolenko, V. Zhavoronok, M. Zhuykova, V. Kononenko, T. Kosmeda, S. Lavrinenko, L. Matsko, A. Moiseenko, L. Savchenko, A. Selivanova, N. Listen, A. Tishchenko, N. Khobzei, and others.

Learning any foreign language is impossible without learning information about the country, its culture, traditions, and customs because the language reflects the mentality of the people. Being one of the signs of a nation, its social interaction, language is the main form of expression and existence of a national culture. Many scholars have done language and culture research in the context of teaching foreign languages, in particular, E. Vereshchagin and V. Kostomarov (based on Russian as a foreign language), N. Kamenetskaya, S. Potapov (based on English), N. Borisenko (based on French), Y. Galka, A. Bronskaya, M. Redkva, O. Samusenko, O. Klimkin (based on the material of the Ukrainian language).

Linguistic and cultural studies deal with language learning through the prism of culture. The purpose of language and cultural studies is to form communicative competence during intercultural communication through an adequate understanding of speech acts and text. The main tasks of language and cultural studies according to S. Polyakova and L. Mamonova [5] are: 1. Extracting cultural information from language.

In this case, culture is at the forefront as the main task of learning. 2. Teaching comprehension or acquaintance with a language against the background of an image similar to that present in the mind of a native speaker of a language and culture. The second task is to form an adequate understanding of the text, the use of speech structures in appropriate situations, which is the basis of communicative competence. "These concepts reflect the current trend of modern education: on the one hand, a foreign language is taught, and on the other hand, a student receives information about the cultural features of the country. At the same time, it should be noticed that in this combination a foreign language becomes a mirror of the social and cultural life of the people who are native speakers of this language" [4: 131]. Language and culture material covers educational material selected according to the level of language proficiency and age characteristics of the audience, which reflects the background knowledge of native speakers as well as non-verbal forms of speech.

I. Suduk, N. Litvin, M. Titova [6: 158] distinguish the following ways of forming language and culture competence: ascertaining the meaning of nonequivalent lexemes denoting the realities of the country whose language is studied, and providing their free and conscious use in speech; the study of phraseological units that reflect specific national features, traditions, the life of the country; the study of linguistic material through familiarization with appropriate brochures, announcements, newspapers, posters, etc.; reading language and culture texts and completing assignments for their understanding and better mastering of language and culture material.

When organizing Ukrainian folklore classes for foreign students it is necessary to take into account not only the peculiarities of presentation of language and culture material and the ways of forming language and culture competence but also the methodological and psychological features of mastering a foreign language.

Presentation of the main material. Folk art is a culture-containing layer of the Ukrainian language. Proverbs and sayings as an organic part of national culture are extensive material for forming sociocultural competence. They reflect the real facts of reality and ideas about them prevailing in the mentality of the people that created and use them. Knowledge of proverbs helps to clarify the ideas of the national character of the people, expand language and cultural understanding of culture and forms views on the similarity or difference of cultures.

Proverbs and sayings concisely and figuratively reflect the system of values, social morality, ethics, attitude to the world and other nations as well as instructions for all occasions, which are the foundation of their upbringing and educational potential. Working with proverbs and sayings, it is important to consider the following educational triad: working with folklore material in Ukrainian literature classes involves knowledge of folklore genres, reproduction of them as well as the use of folklore formulas in everyday communication. Thus working with folklore material both cognitive and affective components must be present.

Appearance does not take the first place in the system of values: *«Краси на таріліці не краяти: аби з неї господиня була», «Хоч не з красою, аби з головою», «Не шукай краси, а шукай доброти», «Краса до вінця, а розум до кінця», «Із лиця води не пити, аби пироги вміла пекти».* Internal, moral and ethical features of female attractiveness for the Ukrainians are much more important. Virtue, dependability, homeliness determined the ideal features of a Ukrainian woman. Female beauty reveals next to men: *«Красна пава пір'ям, а жінка – чоловіком».* Happy family life goes with humility, tenderness, faithfulness, intelligence for wife and with kindness, generosity, confidence and other character traits for husband: *любляться як молодята; живуть як голубів пара; живуть між собою як риба з водою; живуть як в одній сорочці; живуть як в одну дудку грають; нежонатий як вовк, оженився – як шовк; коло доброго чоловіка і жінка як квітка; розумна жінка як два мішки муки, а третій пішона; жінка як кішка лащитья.*

There is the understanding of attractiveness reflected in Ukrainian paroemias: black thin eyebrows, black eyes, curly and long hair, a braid. *«А в рум'яніці така сила, що всі квіти погасила», «Дарма що дурна, аби чорноброва», «Очі чорні, як терен», «Коса – дівоча краса», «Дівка без коси не має краси», «Коса до п'ятки – дівка до грядки», «Увіп'ються чорні брови, як п'явки, у душу»; «Вона ростом невеличка, Ще й літами молода, Руса коса до пояса, В косі стрічка голуба»; «Ой у полі три криниченьки, Любив козак три дівчиноньки: Чорнявую та білявую, Третю руду та поганую»; «Гей, дівчина, вродлива, рум'яна, чорнобрива, Оченьки – як ясоньки, Губоньки – як роженьки, Рученьки м'якесенькі, Ніженьки малесенькі, Гарная як квіточка, Любая як рибочка».*

Of course, external female beauty is not the dominant trait by which a partner was chosen. Household skills, the ability to cook, clean, embroider, give birth and bring up children, etc. in women were valued more. There is no unified image of a beautiful woman in Ukrainian folklore. It consists of individual characteristics, which include the image of some parts of the female face and body (eyes, cheeks, eyebrows, neck, hair, shape). Hair is an invariable attribute of the Ukrainian beauty. It was braided and decorated. Hair and a way of putting it were an indicator of the life status of a girl or woman. The most beautiful hair was considered black and blond. Light and red hair was not so popular in traditional Ukrainian culture. That refers to ideas about both male and female beauty. Hair was decorated with ribbons, flowers, beautiful bird feathers. "Black eyebrows", "brown eyes" and "white face", which often used in folklore, were indeed considered the standard of beauty. Moreover, this standard was applied to both men and women. If we talk about women a flush should cover white skin. The same folklore texts recorded this ideal in comparisons of a girl's face with guelder rose, berries and an apple. Speaking of body, it is important to keep in mind the lifestyle of the traditional society. Every day was filled with physical labor. Therefore, the body was considered ideal, if it was able to perform the tasks assigned to it. Both men and women had to be strong.

Based on the above conclusions, we can say that the phenomenon of "woman's beauty" is reconstructed in artistic and folk works primarily as a phenomenon involving two components: "external beauty" and "inner beauty", their correlation, their significance for defining woman as a beauty changes under the influence of sociodemographic factors.

Proverbs and sayings are an ideal material for expanding the vocabulary of students because their set is situationally adaptive and rich. The folklore material, which is used in the textbook "Ukrainian Folklore for Foreign Students" (authors E. Valit, T. Gutnikova, L. Zadorozhnaya, G. Rudenko) [1], has educational potential and the necessary didactic capacity.

The rhythmic and syntactic definition of proverbs and sayings, their composition, various stylistic figures (antonyms, homonyms, synonyms, comparisons) represent rich language material for study at different levels of training. The semantic and grammatical capacity of the proverb and saying is suitable for the implementation of developmental and educational goals of education. The use of

proverbs makes it possible to use a wide range of teaching techniques that remove linguistic and psychological barriers in learning. Proverbs and sayings allow us to practice pronunciation, improve rhythmic and intonation skills, activate and automatize many grammatical phenomena. The use of proverbs in spontaneous speech is a standard for successful language learning. The use of proverbs trains memory and develops creative initiative. An extensive supply of folklore material demonstrates the richness of the language, its expressive properties, forms imaginative thinking, helps to express personal assessment of what is happening.

Proverbs can be used not only as illustrative material in educational practice. They can be useful in various techniques of stress relief during the lesson and diversify the routine language learning. The teacher can “use proverbs for various purposes: to illustrate phonetic and grammatical phenomena, typical communication situations, to discuss the similarities and differences of units in different languages, including a discussion on the situational use of one or another unit and understanding its figurative sense” [3: 72].

The integration of the game into the process of studying language and culture material is justified methodologically. For example, you can use communicative games that aim to ensure foreign language communication, provide for the implementation of a communicative task. Creative games also allow students to apply their imagination.

Working with foreign philological students a literature teacher can use a wide range of teaching techniques and methods that are common in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language. Proverbs and sayings that reflect the ideas of the Ukrainians about female beauty are material for creating a coherent spoken and written speech, an element of essay and reflection. Proverbs help to study the figurative structure of the Ukrainian language in its synonymous, homonymic and antonymic richness. A comparative analysis of the figurative semantic content of proverbs and sayings of the Ukrainian language and corresponding units in the native languages of students has great potential for enhancing cognitive activity, especially in multilingual and multinational groups.

A valuable technique for using proverbs is the following task: to classify the proposed lexical material based on various properties (synonymy, antonymy, logical or semantic similarity or difference). Proverbs and sayings are the material for the semantic organization of

illustrative material on the principle of logical connection, for which students are offered photos of girls, paintings by famous artists with the task of choosing the appropriate proverb to them. It is advisable to use the opposite method: to pick up an illustration for the proposed proverb. Proverbs are convenient material for competitions, quizzes, training battles: students can compete in the knowledge of proverbs and sayings and in the ability to use them appropriately.

For checking lexical material, the “Insert the missing word” technique is used. For the initial period of study, options with a ready-made question are used, for more advanced levels – only gaps in the text presented to the student. Working with proverbs and sayings the teacher should have pedagogical imagination, philological training in the field of folk art, pedagogical tact, a desire for creative work, and possession of an arsenal of methodological techniques.

Conclusions. The usage of paroemias is an important indicator of language proficiency. After reading proverbs and sayings students translate them into their native language, comprehend and look for similar ones in their language. By discussing and comparing Ukrainian proverbs and sayings with proverbs and sayings in their native language, students develop the skills of reading, writing, and speaking. Students are ready for polemic in Ukrainian and have an opportunity to improve their oratory qualities. The active use of proverbs enriches spoken and written speech. With the help of proverbs and sayings, students expand their knowledge of the language, enrich their vocabulary. **Perspectives of further research** are to study the features of teaching language and culture material to foreign students-philologists in the further development of new teaching material of the course “Ukrainian folklore”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валіт О.С., Гутнікова Т.Ю., Задорожня Л.В., Руденко Г.Г. Український фольклор для іноземних студентів: навчальний посібник. Харків: ФЛП Тарасенко В.П., 2020. 82 с.
2. Галка Ю.М. Викладання української мови як іноземної у лінгвокраїнознавчому аспекті. URL: <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45> (дата звернення: 16.03.2020).
3. Кисилева С.Н. К вопросу об использовании единиц фразеологии и афористики в учебном процессе на подготовительном факультете. *Русский язык для студентов иностранцев*: сб. метод. статей. М.: Русский язык, 1984. № 23. С. 71–78.

4. Мороз Л. Вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту в процесі оволодіння іноземними мовами. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_40 (дата звернення: 15.03.2020).
5. Полякова С.В. Лінгвокраїнознавство – освіта засобами іноземної мови. URL: http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Philologia/10_poljakova%20s.v..doc.htm (дата звернення: 15.03.2020).
6. Судук І., Литвин Н., Титова М. Шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції на заняттях з української мови як іноземної. *Вісник ОНУ*. Серія Філологічна. 2016. С. 153–159.
7. Українські прислів'я і приказки / упорядник Т.М. Панасенко. Харків: Фоліо, 2004. 351 с.
8. Шеремета В.П. Національно-культурні стереотипи мовообразу жінки в українських народних піснях: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – українська мова / Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.25/Sheremeta.pdf (дата звернення: 16.03.2020).

REFERENCES

- Galka, Yu.M. (2000). *Vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi u lingvokrayinoznavchomu aspekti [Teaching Ukrainian as a foreign language in the aspect of culture-oriented linguistics]*. Available at: <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45> [Accessed 16 March 2020] [in Ukrainian].
- Kiseleva, S.N. (1984). K voprosu ob ispolzovanii edinic frazeologii i aforistiki v uchebnom processe na podgotovitelnom fakultete [On the use of units of phraseology and aphoristics in the teaching process at the preparatory faculty]. *Russkiy yazyk dlya studentov inostrentsev [Russian for foreign students]*. Moscow: Russkij jazyk, 23, pp. 71–78 [in Russian].
- Moroz, L. (2014). *Vyvchennya lingvokrayinoznavchogo aspektu v procesi ovodolodnnya inozemnyimi movamy [Study of the aspect of culture-oriented linguistics in the process of mastering foreign languages]*. *Nova pedagogichna dumka [New pedagogical thought]*, 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_40 [Accessed 15 March 2020] [in Ukrainian].
- Panasenko, T.M. (2004). *Ukrainski pryslivya i prykazky [Ukrainian proverbs and sayings]*. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
- Polyakova, S.V. (2006). *Lingvokrayinoznavstvo – osvita zasobamy inozemnoyi movy [Culture-oriented linguistics as education by means of a foreign language]*. Available at: http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Philologia/10_poljakova%20s.v..doc.htm [Accessed 15 March 2020] [in Ukrainian].
- Sheremeta, V.P. (2017). *Natsionalno-kulturni stereotypy movoobrazu zhinky v ukrainskykh narodnykh pisniakh [National and cultural stereotypes of women's language in Ukrainian folk songs]*. *Candidate's thesis*. Kyiv:

- National Pedagogical Dragomanov University. Available at: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.25/Sheremeta.pdf [Accessed 16 March 2020] [in Ukrainian].
- Suduk, I., Lytvyn, N. and Tytova, M. (2016). Shlyahy formuvannya lingvokrayinoznavchoyi kompetencyi na zanyattayah z ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Ways of formation of linguistic and country specific competence in classes of Ukrainian as a Foreign Language]. *Visnyk ONU [ONU Bulletin], Philological Series*, pp. 153–159 [in Ukrainian].
- Valit, O.S., Gutnikova, T.Yu., Zadorozhnyia, L.V. and Rudenko, G.G. (2020). *Ukrayinskyj folklor dlya inozemnykh studentiv [Ukrainian folklore for foreign students]*. Kharkiv: FLP Tarasenko V.P. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2020

Задорожня Людмила Вікторівна, старший викладач кафедри мовної підготовки 2 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: lludm8139@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>

Задорожня Людмила Вікторівна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 2 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: lludm8139@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>

Liudmyla 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: lludm8139@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6607-3550>.

МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І РОСІЙСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ

*Зайченко Н.Ф., канд. філол. наук,
Гавриленко Ю.Ю., канд. філол. наук,
Шевченко М.В., канд. філол. наук (Київ)*

У статті висвітлюються домінуючі на сучасному етапі тенденції в інтерпретації поняття «національно орієнтована модель навчання іноземних мов» у контексті взаємодії універсальних і національно специфічних аспектів навчання чужомовного (українського та російського) мовлення носіїв неспоріднених мов. Прослідковано еволюцію поглядів на основний принцип цієї моделі – врахування рідної мови студентів – у сучасному освітньому просторі, а також у зв'язку з корекцією кінцевої мети оволодіння іноземною мовою – навчання спілкування іноземною мовою, на відміну від «навчання іноземної мови». Виявлено суттєві зрушення в предметній віднесеності, змістовому наповненні й дидактико-методичному забезпеченні аналізованої моделі навчання. Особливої уваги надано обґрунтуванню необхідності лінгводидактичної інтерпретації результатів зіставно-типологічних досліджень української та китайської мов із метою визначення потенційних зон інтерференції, виявлення і систематизації труднощів у засвоєнні специфічних особливостей української мови та шляхів їх подолання. Наголошено на методичній доцільності лінгводидактичного опису в напрямку від універсальних смислів, семантико-синтаксичних відношень, комунікативних намірів до національно специфічних форм їх вираження. На основі практичного досвіду авторів статті представлено деякі особливості роботи з китайськомовними студентами – філологами і нефілологами. Констатовано нагальну необхідність створення навчальних матеріалів – «традиційних» та інноваційних – із навчання українського мовлення для носіїв різносистемних мов і типологічно відмінних культур; забезпечення на міжуніверситетському рівні підвищення етнометодичної та етнопедагогічної кваліфікації викладачів української мови як іноземної.

Ключові слова: етнометодика, зіставно-типологічний аналіз, національно орієнтоване навчання, потенційні зони інтерференції, українська та російська мови як іноземні.

Зайченко Н.Ф., Гавриленко Ю.Ю., Шевченко М.В. Модель національно орієнтованого обучения украинскому и русскому языкам как иностранным в современной лингводидактической парадигме. В статье освещаются доминирующие на современном этапе тенденции в интерпретации понятия «национально ориентированная модель обучения иностранным языкам» в контексте взаимодействия универсальных и национально специфических аспектов обучения иностранной (украинской и русской) речи носителей неродственных языков. Прослеживается эволюция взглядов на основной принцип

этой модели – учет родного языка студентов – в современном образовательном пространстве, а также в связи с коррекцией конечной цели овладения иностранным языком – обучение общению на иностранном языке, в отличие от «обучения иностранному языку». Выявлены существенные сдвиги в предметной отнесенности, содержательном наполнении и дидактико-методическом обеспечении анализируемой модели. Особое внимание уделяется обоснованию необходимости лингводидактической интерпретации результатов сопоставительно-типологических исследований украинского и китайского языков с целью определения потенциальных зон интерференции; выявлению и систематизации трудностей в освоении специфических особенностей украинского языка и путей их преодоления. Подчеркивается методическая целесообразность лингводидактического описания в направлении от универсальных смыслов, семантико-синтаксических отношений, коммуникативных намерений к национально специфическим формам их выражения. На основе практического опыта авторов статьи представлены некоторые особенности работы с китайскоязычными студентами – филологами и нефилологами. Констатируется актуальная необходимость создания учебных материалов для носителей разносистемных языков и типологически различных культур; обеспечения на междуниверситетском уровне повышения этнометодической и этнопедagogической квалификации преподавателей украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: национально ориентированное обучение, потенциальные зоны интерференции, сопоставительно-типологический анализ, украинский и русский языки как иностранные, этнометодика.

Neonila Zaichenko, Julia Gavrylenko, Myroslava Shevchenko. A model of nationally oriented teaching of Ukrainian and Russian as foreign languages in the modern linguodidactic paradigm. From the moment of its establishment the nationally oriented model of foreign language teaching, subject to certain changes in its theoretical understanding and practical use, has been in the center of linguodidactic studies. The article shows dominating trends in the interpretation of this notion in the context of the interaction between universal and nationally specific aspects of teaching a foreign language (Ukrainian and Russian) to speakers of unrelated languages. The authors trace the evolution of approaches to the main principle of this model, which is taking into account the mother languages of students, in the modern educational environment and in connection with the correction of the final goal of learning a language, i.e. teaching communication in a foreign language. The study revealed essential steps forward in subject relevance, content details, didactic and methodological support of the analyzed model of teaching. Special attention was paid to proving the necessity of linguodidactic interpretation of comparative and typological study results of the Ukrainian and Chinese languages aimed at the determination of potential interference zones, detection and systematization of difficulties in the acquisition of particularities of the Ukrainian language and ways of overcoming them. A shift in the linguodidactic description from universal senses, semantic and syntactic relations, and communication intentions to nationally specific forms of their expression seems to be methodically feasible. The article contains characteristics of typical mistakes of Chinese students made at phonetic, word formation and grammar levels, determined by essential structural and systematic differences between mother and target

languages as well as peculiarities of cognitive, thinking and educational activities of this student group. Prospective for further studies are didactic and methodic processing of results of the comparison between fragments of Ukrainian and nonrelated mother languages of speakers.

Key words: comparative and typological analysis, ethnomethodic, nationally oriented teaching, potential interference zones, Ukrainian and Russian as foreign languages.

Проблеми взаємозв'язку національно специфічного й універсального в умовах спільного до 90-х років минулого століття освітнього простору радянських республік були предметом жвавих дискусій, переважно, методичного плану. У центрі уваги теоретиків і практиків викладання російської мови як нерідної чи іноземної («чужоземної» [3: 75]) перебували питання щодо місця рідної мови учнів у процесі опанування цільової – до якої міри, на яких етапах, для носіїв яких мов, у який спосіб тощо. Із набуттям українською мовою статусу державної і розширенням її соціальних функцій до мови професійного навчання не лише для українських, але й закордонних студентів, входженням її як іноземної до системи славістичної освіти виникла необхідність опрацювання актуальних теоретичних і практичних проблем викладання української мови в іншомовній аудиторії і, зокрема, двох моделей її опису – універсального і національно орієнтованого [7: 57–59].

Початок нового тисячоліття ознаменувався розширенням і високою інтенсивністю інтеграційних процесів, змінивши комунікативно-освітній простір і викликавши, своєю чергою, зрушення – більш чи менш суттєві – і в лінгводидактичній парадигмі, і в національно орієнтованій методиці навчання іноземних мов [8: 41–45].

Аналіз попередніх досліджень. Увага вітчизняних і зарубіжних (російських та китайських) лінгводидактів, як про це свідчать публікації останніх двох-трьох десятиліть (Б. Авраменко, І. Акімова, Т. Балихіна, І. Бобришева, С. Варава, А. Дем'янюк, Т. Іванова, І. Кушнір, О. Левченко, І. Пугачов, Н. Цісар, С. Цимбал, К. Чуваєва та ін.), прикута до таких аспектів національно орієнтованої парадигми навчання іноземних мов: 1. Можливість і доцільність застосування принципу врахування рідної мови при навчанні слов'янської (російської чи української) мови носіїв неспоріднених мов, зокрема типологічно відмінних від них у лінгвальному й культурному планах. 2. Конкретизація узвичаєного

в лінгводидактиці поняття «національно орієнтована методика навчання» в контексті сучасних досліджень із когнітології, етнопсихології, етнопедagogіки, культурології, міжкультурної комунікації тощо і відповідного термінологічного уточнення атрибутивного компонента «національно орієнтований».

3. Дидактико-методичне опрацювання результатів зіставно-типологічного аналізу окремих систем, підсистем контактуючих мов у напрямку від рідної мови до мови, що вивчається, і навпаки; створення на цій основі навчальних матеріалів – підручників, посібників, супровідних курсів з окремих аспектів мови чи видів іншомовного (здебільшого російського) мовлення.

Така багатоаспектність лінгводидактичних досліджень свідчить про сталий інтерес до проблем, пов'язаних із темою нашої розвідки. Слід, проте, зауважити, що порушені питання національно орієнтованої методики навчання студентів-іноземців української мови в закладах вищої освіти (ЗВО) України потребують глибшого осмислення з огляду на її практичне застосування і необхідність певної методичної корекції вивчення української чи російської мови в національно однорідних та національно неоднорідних групах.

Актуальність теми статті визначається, відтак, важливістю національно орієнтованого навчання як однієї з визнаних стратегій оволодіння іноземними студентами українською (російською) мовою, а також необхідністю з'ясувати можливості практичного використання аналізованої моделі в її новітніх інтерпретаціях у процесі навчання представників типологічно й генетично відмінних мов і культур у ЗВО України.

Мета розвідки – з'ясувати й охарактеризувати сучасні інтерпретації поняття «модель національно орієнтованого навчання» української та російської мов у світлі новітніх лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм. Для досягнення мети визначено такі **завдання**: 1. Прослідкувати еволюцію поглядів на основний принцип аналізованої моделі – врахування рідної мови в навчанні цільової. 2. З'ясувати можливість застосування означеної моделі в практичному навчанні української та російської мови різних контингентів студентів-іноземців в університетах України. 3. Обґрунтувати дидактико-методичну доцільність опису української мови на основі універсальних смислових категорій та семантико-синтаксичних відношень.

4. Охарактеризувати деякі особливості роботи з китайськомовними студентами в умовах моноетнічного чи поліетнічного освітнього середовища і визначити фактори, що зумовлюють потенційні зони інтерференції.

Виклад результатів дослідження. Поняття «національно орієнтована методика навчання», увійшовши в 60-70-х роках минулого століття в науково-методичний і практичний обіг, зазнало з часом закономірної модифікації відповідно до домінуючих у той чи інший період лінгводидактичних орієнтирів, зміною наукових лінгвістичних парадигм [8: 40–41]. Особливий етап в еволюції поглядів на зміст проаналізованої моделі і практичне застосування її головного принципу – врахування рідної мови у навчанні іноземної – пов'язаний із активізацією досліджень культурологічного, а в подальшому й міжкультурного плану щодо взаємозв'язку і взаємовідношень понять «мова і культура», «мова в культурі» і «культура в мові» (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Воркачов, В. Воробйов, Н. Кулібіна, Ю. Прохоров, І. Пугачов, В. Телія, С. Тер-Мінасова та ін).

Культуроорієнтована спрямованість навчання російської мови як іноземної (РМІ) стала особливо помітною вже в 90-ті роки минулого століття у зв'язку зі зміною комунікативно-освітнього простору і як результат запровадження для іноземців в українських закладах вищої освіти поряд із російською української мови як мови професійного навчання.

Доречно зауважити в цьому контексті, що вже в період становлення лінгводидактики української мови як іноземної (УМІ) увагу викладацької спільноти було повернуто до засадничих положень методологічного й методичного характеру, врахування яких має стати «важливим засобом подолання культурної залежності, етноцентризму і прокладання шляхів до взаєморозуміння, а саме:

– вивчення інших мов не робить людину автоматично терпимою стосовно інших культур, якщо не враховуються суб'єктивна цінність культурологічної інформації для кожного, хто вивчає культуру (мову);

– навчання іншомовного спілкування не досягає мети, якщо воно не відбувається в органічній єдності з іншими компонентами етнічності (генетичними, територіальними, економічними, релігійними і культурними проявами) [6: 15].

Зазначені положення не тільки не втратили актуальності в ХХІ столітті, але й стали важливими принципами комунікативно-міжкультурної концепції навчання – як стандарту сучасної лінгвістичної освіти в її національно специфічних варіантах (І. Бобришева, І. Крестинський, О. Митрофанова, І. Кушнір, О. Тарєва та ін.). Дедалі більшого поширення у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці набувають інноваційні стратегії і тактики пріоритетного міжкультурно орієнтованого навчання, формування «міжкультурної лінгводидактики». Як слушно зауважує І. Кушнір, «сучасна лінгводидактична парадигма відзначається плюралістичністю та пануванням комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів.., а в закладах вищої освіти України склалася плюралістична мобільна модель навчання української мови різних контингентів іноземних здобувачів вищої освіти» [9: 93].

Міждисциплінарний статус лінгводидактики зумовлює необхідність чіткого розуміння викладачем характеру взаємодії всіх її складників у процесі формування навичок спілкування іноземною мовою – лінгвістичного, психолінгвістичного, власне методичного. Комунікативна методика навчання УМІ та РМІ для частини іноземних студентів, передусім китайськомовних, є справжньою *terra incognita*, оскільки вони спираються на зовсім інший досвід, сформований системою національної освіти: «В основі системи освіти лежить давня конфуціанська система, яка базується на авторитарності, ієрархії, застосуванні цитат із праць давніх філософів і вчених ..; формулювання власної думки чи власного висловлювання іноземною мовою без заучування мовних кліше вимагає від них багатьох зусиль» [11: 215]. Докладно ці та інші етнопсихологічні й етнокультурні особливості висвітлюються в кандидатській дисертації Чжао Юйцзянь [12], а також у дослідженнях російських та китайських лінгводидактів (Т. Балихіної, О. Бараннікової, О. Бикової, І. Бобришевої, О. Тарєвої, Чень Чунься), зокрема висвітлено характерні особливості навчально-пізнавальної діяльності носіїв китайської мови, врахування яких є особливо важливим уже на базовому рівні з огляду на труднощі їхньої адаптації до чужого для них типу оволодіння іноземною мовою. Щоправда в умовах українського освітнього середовища переважають не монокультурні, а полікультурні групи іноземних студентів.

У ширшому контексті врахування адресата навчання заслугоує на увагу думка дослідниці І. Бобришевої, викладена в її докторській дисертації, про можливість формування національно орієнтованих моделей навчання іноземних студентів з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності не окремих етнічних груп, а їх сукупності – представників різних метаєтносів. Порівнюючи особливості навчання студентів двох регіонів – «європейського» (Велика Британія, Німеччина, Франція та деякі інші) та «азійського» (Китай, Південна Корея, Японія), вона дійшла висновку про доцільність оперування в методиці навчання РМІ поняттям «культурні стилі навчально-пізнавальної діяльності». Виділення таких стилів здійснюється в процесі етнокультурного моделювання, практичною метою якого є «вміння викладача структурувати і здійснювати процес навчання національних груп учнів з урахуванням виявлених культурно-типологічних стилів навчально-пізнавальної діяльності» (переклад наш – Н. З., Ю. Г., М. Ш.) [2: 9]. Такий підхід є, безперечно, цікавим і для практики навчання іноземних студентів у полікультурних групах підготовчих відділень, а також філологів-бакалаврів, магістрів, стажерів, сформованих (у різних варіантах) студентами зі Швеції, Данії, Греції, Ірану, Туреччини, Китаю, Японії, Південної Кореї в КНУ імені Тараса Шевченка.

Відаючи належне необхідності враховувати в практиці навчання особливості навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів, зазначимо, проте, пріоритетність змістового компонента в моделі навчання – безвідносно до її універсальної чи національно специфічної (у методичному плані) реалізації. Маємо на увазі кардинальні відмінності системно-структурного характеру типологічно різних китайської та слов'янських мов, які значною мірою викликають труднощі в засвоєнні певних ділянок цільової мови і спричиняють типові для цього контингенту іномовців помилки.

Наявність численних публікацій, у яких розглядаються методично суттєві відмінності між контактуючими мовами, виявлені на основі зіставно-типологічного аналізу, позбавляє нас необхідності докладно висвітлювати ці, безперечно, важливі питання. Зайве доводити, що специфічність тієї чи іншої етномови стає очевидною тільки при зіставленні. «Наявність у кожній мові не лише свого набору засобів вираження, але й системи смислів,

які відбивають позамовну дійсність і які здатні передаватися властивими певній мові формальними і лексичними засобами, визначають необхідність виявлення й опису – з метою викладання – цих семантичних систем на основі закріплених за ними в мові формальних засобів їх вираження» [7: 63]. Схожий функціонально-ономасіологічний аспект було реалізовано в низці засобів вираження логіко-сміслових та семантико-синтаксичних відношень лінгводидактичного опису українською мовою [5: 58, 62–63].

Не можна не погодитися з тим, що одним із завдань викладача є, «знаючи принципи і способи вираження аналогічних смислів російською мовою і мовою учнів, уміти визначити, чим викликані їхні граматичні й інші (лінгвокраїнознавчі і ширше – культурологічні) помилки і якими є механізми їх попередження» (переклад наш – Н. З., Ю. Г., М. Ш.) [1: 138]. Це однаковою мірою стосується й української мови, що потребує окремого докладного висвітлення, тому тут проілюструємо наведену думку лише кількома спостереженнями авторів статті з досвіду викладання УМІ та РМІ студентам-першокурсникам із Китаю – філологам (КНУ імені Тараса Шевченка) та нефілологам гуманітарного профілю (Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури) щодо типових помилок на словотвірному, лексико-граматичному і синтаксичному рівнях, зумовлених різними чинниками.

1. Прикладом інтерферентних проявів на рівні словотворення є систематичні помилки в мовленні на зразок *китайська людина*, *китайский человек* замість суфіксальних іменників *китаець* (укр.), *китаец* (рос). На підготовчих відділеннях студенти завчають певну кількість лексичних одиниць із різними суфіксами для вираження значення «найменування людини за місцем проживання чи мешкання». Власне, для них не становить великих труднощів завчити список таких слів. Проте, можливо, і через недостатню кількість мовленнєвих вправ, у них не відбувається перебудова мисленнєвої структури рідної мови щодо цільової. На відміну від української та російської мов, де суфіксальні субстантиви становлять собою згорнуте судження «людина, що проживає в конкретній країні», у рідній мові воно виражається «двоєрогліфічною» структурою, «змінною» назвою країни і постійним компонентом «людина» – ієрогліфом «жень».

2. Однією зі «специфічних семантичних систем», як зазначалося вище, є універсальне поняття локуму – простору, яке

характеризується егоцентричною спрямованістю від суб'єкта пізнання, демонструючи його уявлення про світ [10: 211].

Загальновідомо, що значних труднощів студенти-іноземці (і не лише китайськомовні) зазнають у вираженні просторових відношень, зокрема, зі значенням загальної статичної локалізації, вербалізованої в українській мові прийменниками *у (в), на* і місцевим відмінком іменника. За свідченням китайських учених, особливості просторового сприйняття носіями китайської і російської мов значною мірою збігаються [4: 22]. Яскравим проявом китайської специфіки є сприйняття поверхні як локуму щодо певного об'єкта в просторі. Проте концептуалізація і мовна репрезентація простору в китайській картині світу базується не на класифікації локальних відношень, а на формуванні поняття «місце». Характерне для носіїв індоєвропейських мов уявлення про перебування всередині чого-небудь (*в аудиторії, у літаку, у сидлі*) в китайській мові передається словосполученням з обов'язковим локатором *shang* (на поверхні чого-небудь): *zai ketan shang* – в аудиторії. Національномовною специфічністю вирізняються й інші просторові уявлення (*праворуч, ліворуч, зверху, знизу* тощо), зумовлені як системно-структурними, культурно-типологічними відмінностями, так і особливостями мовомислення при відтворенні предметних відношень навколишньої дійсності.

3. Особливостями мовомислення зумовлюються не лише предметні, але й ще більшою мірою, деякі логічні, психолого-мотиваційні відношення. Китайцям властивий конкретно-символічний спосіб мовленнєво-мисленнєвої діяльності на відміну від абстрактно-поняттєвого, умовно кажучи, у «європейців». Показовими щодо цього є типові помилки китайських студентів у мовленні при вираженні причиново-наслідкових відношень. Про це свідчать, зокрема, результати стартового тестування першокурсників: змішування сполучників *тому що і тому* (укр.) і *потому что и поэтому* (рос.) у мовних вправах; аналогічне поєднання двох простих речень у складне, на зразок *Ішов доц, тому що ми не поїхали на екскурсію* та ін. Такого роду помилки (їх докладний аналіз потребує окремого висвітлення) свідчать про необхідність формування в студентів вже на базовому етапі навчання розуміння логіко-граматичних аспектів причини і наслідку, а також застереження від поширення завченого зразка на інші ситуації без їх логічного аналізу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Модель національно орієнтованого навчання УМІ та РМІ з часу свого становлення зазнала певної модифікації всіх її компонентів – лінгвістичного, психолінгвістичного, психолого-педагогічного і власне методичного (процесуального й операційного). Особливо помітною є еволюція поглядів на засадничий методичний принцип цієї моделі – врахування рідної мови й культури студентів: від його абсолютизації чи повного заперечення до сучасного розуміння рідної мови й культури іномовців як організуючого фактора формування концепції міжкультурно орієнтованого навчання. Зрушення в теоретичному осмисленні й практичному застосуванні цієї цілісної лінгводидактичної моделі зумовлені, із одного боку, змінами в комунікативно-освітньому просторі, необхідністю врахування етнічних особливостей національних груп закордонних студентів – носіїв різноструктурних мов та типологічно відмінних культур для оптимізації їх навчання в монокультурному чи полікультурному освітньому середовищі у ЗВО України. Провідною тенденцією в цьому плані є увага, що постійно зростає, до врахування особливостей когнітивно-мисленнєвої та навчально-пізнавальної діяльності носіїв мови і відповідної етнометодичної корекції для інтенсифікації процесу формування стійких навичок українського та російського мовлення, подолання інтерферентного впливу рідної мови та культури. Це своєю чергою потребує забезпечення на міжуніверситетському рівні підвищення етнометодичної та етнопедagogічної кваліфікації викладачів.

Перспективними для подальшого дослідження порушених у нашій статті проблем є культурознавчі аспекти зіставного опису української та рідної мов студентів – носіїв різноструктурних мов із метою виявлення потенційних зон «культурної інтерференції» і створення на цій основі національно орієнтованих навчальних матеріалів та лінгвометодичних рекомендацій для викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова И.И. О соотношении методики и лингводидактики и необходимости ориентированных грамматических описаний русского языка как иностранного. *Международный научно-исследовательский журнал*. Серия Филологические науки. Выпуск 7 (73). Июль 2018. С. 135–138. URL: <https://research-journal.org/languages/o-sootnoshenii->

- metodiki-i-lingvodidaktiki-i-neobxodimosti-nacionalno-orientirovannyx-grammaticeskix-opisanij-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/ (дата звернення: 07.03.2020).
2. Бобрышева И.И. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русского языка как иностранного: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина. Москва, 2004. URL: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-tipologicheskie-stili-uchebno-poznavatelnoi-deyatelnosti-inostrannykh-uchashchikhsy/read> (дата звернення: 07.03.2020).
 3. Булаховський Л.А. Порівняльне вивчення української й російської мов. *Шлях освіти. Путь просвещения*. Харків, 1924. № 11–12. С. 74–85.
 4. Ван Сяоцян. Сопоставительный анализ способов выражения пространственно-статических отношений в китайском и русском языках. *Сопоставительные и историко-типологические исследования. Вестник НГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Новосибирск, 2010. Т. 8. Выпуск 1. С. 20–33.
 5. Всеволодова М.В. Лингвистические проблемы семантизации грамматики. *Русский язык за рубежом*. 1984. № 6. С. 61–66.
 6. Зайченко Н., Присяжнюк Н. Українська мова в контексті мовної політики світу ХХІ століття. *Мовознавство: Тези та повідомлення III Міжнародного конгресу україністів*. Харків: Око, 1996. С. 13–16.
 7. Зайченко Н.Ф. Становлення і розвиток лінгводидактики української мови як іноземної в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. До 175-річчя кафедри слов'янської філології: збірник наукових праць*. Київ, 2017. С. 54–63.
 8. Зайченко Н. Національно орієнтоване навчання іноземної мови в контексті лінгводидактичної парадигми ХХІ століття. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. Випуск 36. Київ: «Освіта України», 2020. С. 37–48.
 9. Кушнір І. Сучасна лінгводидактика української мови як іноземної: досягнення, проблеми, перспективи. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. Випуск 34. С. 93–107. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-07>.
 10. Цимбал С.В. Категорії темпоральності та локативності в мовній картині світу китайського етносу. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2016. № 7. С. 210–215.
 11. Цісар Н. Українська мова як іноземна в китайській аудиторії: аспекти міжкультурної комунікації. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Випуск 10. С. 214–219.

12. Чжао Юйцзянь. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся. Москва, 2009. 297 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnoorientirovannyy-podhod-k-organizatsii-protseсса-obucheniya-kitayskih-uchaschihsya-russkomu-yazyku-na-dovuzovskom-etape-na-baze/viewer> (дата звернення: 07.03.2020).

REFERENCES

- Akimova, I.I. (2018). O sootnoshenii metodiki i lingvodidaktiki i neobhodimosti orientirovannykh grammaticheskikh opisaniy russkogo jazyka kak inostrannogo [On Correlation between Methodic and Linguodidactic and Necessity of Grammatically Oriented Descriptions of Russian as a Foreign Language]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Research Journal], Series Philological sciences*, 7 (73), July, pp. 135–138 [online]. Available at: <https://research-journal.org/languages/o-sootnoshenii-metodiki-i-lingvodidaktiki-i-neobxodimosti-nacionalno-orientirovannykh-grammaticheskikh-opisaniy-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/> [Accessed 17 Feb. 2020] [in Russian].
- Bobrysheva, I.I. (2004). Kulturno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatelnoj dejatel'nosti inostrannykh uchashchihsja v metodike obuchenija russkogo jazyka kak inostrannogo [Cultural and Typological Styles of Educational and Cognitive Activity of Foreign Students in Teaching Methods for Russian as a Foreign Language]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute [online]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-tipologicheskie-stili-uchebno-poznavatelnoi-deyatelnosti-inostrannykh-uchashchikhsy/read> [Accessed 17 Feb. 2020] [in Russian].
- Bulahovskij, L.A. (1924). Porivnyal'ne vyvchennja ukrajinskoyi j rosij'skoyi mov [Comparative Learning of Ukrainian and Russian Languages]. *Shlyah osvity. Put' prosveshheniya [The road to enlightenment]*. Kharkiv, 11-12, pp. 74–85 [in Ukrainian].
- Cisar, N. (2014). Ukrajinska mova yak inozemna v kytaj'skij audytoriji: aspekty mizhkulturnoyi komunikaciyi [Ukrainian as a Foreign Language for Chinese Audience: Intercultural Communication Aspects]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi [Principles and Practices of Teaching Ukrainian as a Foreign Language]*. Lviv, 10, pp. 214–219 [in Ukrainian].
- Cymbal, S.V. (2016). Kategoriji temporalnosti ta lokatyvnosti v movnij kartyni svitu kytaj'skogo etnosu [Temporality and Locative Category in a Language Picture of the World of the Chinese Ethnic Group]. *Odeskij lingvistychnyj visnyk [Odessa Linguistic Bulletin]*, 7, pp. 210–215 [in Ukrainian].

- Kushnir, I. (2019). Suchasna lingvodydaktyka ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi: dosyagnennya, problemy, perspektyvy [Modern Linguodidactic of Ukrainian as a Foreign Language: Achievements, Problems, Prospects]. *Vykladannya mov u vyshhyh navchalnyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 34, pp. 93–107 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-07>.
- Vsevolodova, M.V. (1984). Lingvisticheskie problemy semantizacii grammatiki [Linguistic Problems of Grammar Semantization]. *Russkij jazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 6, pp. 61–66 [in Russian].
- Wang, Xiaoxian (2010). Sopostavitelnyj analiz sposobov vyrazhenija prostranstvenno-statsicheskikh otnoshenij v kitajskom i ruskom jazykah [Comparative Analysis of Ways to Express Spatial and Static Relations in the Chinese and Russian Languages]. *Sopostavitelnye i istoriko-tipologicheskie issledovanija. Vestnik NGU. Lingvistika i mezhkulturnaja komunikacija [Comparative and Historical and Typological Studies. Bulletin of NGU. Linguistic and intercultural communication]*. Novosibirsk, Vol. 8, 1, pp. 20–33 [in Russian].
- Zajchenko, N. (2020). Nacionalno oriyentovane navchannya inozemnoyi movy v konteksti lingvodydaktychnoyi paradygmy XXI stolittya [Nationally Oriented Teaching a Foreign Language in the Linguodidactical Paradigm of XXI Century]. *Komparatyvni doslidzhennya slovyanskyx mov i literatur. Pamyati akademika Leonida Bulaxovskogo [Comparative Studies of Slavic Languages and Literatures. In mem. Leonid Bulakhowsky]*. Kyiv, 36, pp. 37–48 [in Ukrainian].
- Zajchenko, N.F. (2017). Stanovlennya i rozvytok lingvodydaktyky ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi v Kyivskomu nacionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka [Establishment and Development of Linguodidactics of Ukrainian as a Foreign Language in Kyiv National Taras Shevchenko University]. *Komparatyvni doslidzhennya slovyanskyx mov i literatur. Pamyati akademika Leonida Bulaxovskogo [Comparative Studies of Slavic Languages and Literatures. In mem. Leonid Bulakhowsky]*. Kyiv, pp. 54–63 [in Ukrainian].
- Zajchenko, N. and Prsyazhnyuk, N. (1996). Ukrayinska mova v konteksti movnoyi polityky svitu XXI stolittya [Ukrainian Language in World Language Policy Context of XXI Century]. *Movoznavstvo: Tezy ta povidomlennya III Mizhnarodnogo kongresu ukrajinistiv [Linguistics: Abstracts and reports of the III International Symposium of Ukrainians]*. Kharkiv, pp. 13–16 [in Ukrainian].
- Zhao, Yujian. (2009). *Lingvodidakticheskie osnovy etnoorientovannogo obuchenija ruskomu jazyku i testirovanija: na primere kitajskih uchashhihsja [Linguodidactical Basics of Ethnically Oriented Teaching*

and Testing Russian Language: Case of Chinese Students [online]. Moscow. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnoorientirovannyu-podhod-k-organizatsii-protsessa-obucheniya-kitayskih-uchaschihsya-russkomu-yazyku-na-dovuzovskom-etape-na-baze/viewer> [Accessed 17 Feb. 2020] [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 19.02.2020

Зайченко Неоніла Федорівна, канд. філол. наук, професор кафедри іноземних мов Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (02000, Київ, Вознесенький узвіз, 20); e-mail: nila.zaychenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7315-8587>.

Зайченко Неонила Федоровна, канд. філол. наук, професор кафедри іноземних мов Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури (02000, Київ, Вознесенський спуск, 20); e-mail: nila.zaychenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7315-8587>.

Neonila Zaichenko, PhD in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, National Academy of Fine Arts and Architecture (02000, Kyiv, 20 Voznesenskyu Uzviz); e-mail: nila.zaychenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7315-8587>.

Гавриленко Юлія Юрївна, канд. філол. наук, асистент викладача кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (01601, Київ, бульв. Тараса Шевченка, 14); e-mail: gavrilenkou.u@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7452-1031>.

Гавриленко Юлия Юриевна, канд. філол. наук, асистент преподавателя кафедри українського і російського мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (01601, Київ, бульв. Тараса Шевченка, 14); e-mail: gavrilenkou.u@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7452-1031>.

Julia Gavrylenko, PhD in Philology, Teaching Assistant, Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Kyiv, 14 Taras Shevchenko Blvd.); e-mail: gavrilenkou.u@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7452-1031>.

Шевченко Мирослава Вікторівна, 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: mirvik@bigmir.net; orcid: <http://orsid.org/0000-0002-7659-4007>.

Шевченко Мирослава Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (01601, Киев, бульв. Тараса Шевченко, 14); e-mail: mirvik@bigmir.net; orcid: <http://orsid.org/0000-0002-7659-4007>.

Myroslava Shevchenko, PhD 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: mirvik@bigmir.net; orcid: <http://orsid.org/0000-0002-7659-4007>.

APPLICATION OF THEORY OF GENRES IN TACKLING PROFESSIONAL MEDICAL DISCOURSES

*Kozka I.K., PhD in Philology,
Krasnikova S.O., PhD in Philology (Kharkiv)*

The article deals with the issues of the application of the theory of genres while handling professional medical discourses. The practical implementation of the theory of genres in learning a professional medical discourse is one of the efficient techniques in current methodology of teaching English. The topicality of the research is determined, firstly, by the fact that different genres are commonly used in the practice of medical professional interaction and the domain of a foreign language teaching in a medical language classroom. Secondly, there is a need to outline grammar and lexical peculiarities of the genres of medical discourses and their functioning in oral and written speech. The authors study the problems of the theory of genres concerning medical discourses. The researchers characterize the main lexical and grammar peculiarities of the genre of an oral presentation of a patient's medical history, the genre of a scientific text for the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment", the genre of a letter of referral to a medical specialist and reveal specific features of their functioning in oral and written speech. Linguistic analysis of a medical discourse which is focused on lexical, grammatical, functional and rhetoric peculiarities of a written or an oral discourse appears to be very fruitful allowing us to answer the questions how tests are structured and organized. Textual success often depends on the familiarity of text organization for readers of the discourse community, however small or large that community might be and students should be aware of the genre norms. Dealing with professional medical genres, we assume that every genre is clearly structured and has its own sets of language structures. The task of language instructors is to acquaint the learners with existing genre norms. The authors have singled out the "moves" of the three genres and developed the sequence of pre-reading, while-reading, post-reading and information gap activities which are effective while working on the discourses that have been studied.

Key words: communicative purpose, discourse, genre analysis, medical community, peculiarity.

Козка І.К., Краснікова С.О. Використання теорії жанру при роботі над професійними медичними дискурсами. Робота розглядає питання використання теорії жанрів при роботі з професійними медичними дискурсами. Практичне використання жанрового аналізу в навчанні є одним із ефективних засобів у сучасній методиці викладання англійської мови. Актуальність дослідження визначається, по-перше, тим, що різні жанри широко використовуються у практиці медичного професійного спілкування та у сфері навчання іноземної мови студентів-медиків. По-друге, існує потреба визначити лексико-граматичні особливості медичних дискурсів та їх функціонування в усному та письмовому мовленні. Автори досліджують питання теорії жанрів стосовно медичних дискурсів, аналізуючи такі жанри: жанр усного представлення історії хвороби

пацієнта, жанр наукового тексту для спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування», жанр довідки-направлення пацієнта до лікаря-спеціаліста, та виявляють особливості їх функціонування у мові. Працюючи над медичними дискурсами, ми виходимо з того, що кожен жанр чітко структурований та використовує специфічні мовні засоби. Лінгвістичний аналіз медичного дискурсу допомагає висвітлити питання стосовно того, як тексти структуровані та організовані. Успіх навчання залежить від того, наскільки користувачі медичних дискурсів та члени медичної спільноти знайомі зі структурою та організацією текстів. Завдання викладача – навчити студентів використовувати ці жанрові норми. Автори виокремили конституенти трьох жанрів та розробили послідовність дотекстових, текстових, післятекстових завдань та вправи на заповнення «інформаційних прогалів», які є ефективними при роботі над досліджуваними дискурсами.

Ключові слова: дискурс, жанровий аналіз, комунікативна мета, медична спільнота, особливість.

Козка И.К., Красникова С.А. Использование теории жанра при работе над профессиональными медицинскими дискурсами. В статье рассмотрены вопросы использования теории жанра при работе над профессиональными медицинскими дискурсами. Практическое использование жанрового анализа в обучении является одним из эффективных приемов в современной методике преподавания английского языка. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, тем, что разные жанры широко используются в практике медицинского профессионального общения и в сфере изучения иностранного языка студентами-медиками. Во-вторых, существует потребность выявить лексико-грамматические особенности медицинских дискурсов и их функционирования в устной и письменной речи. Авторы исследуют вопросы теории жанров относительно медицинских дискурсов, анализируя жанр устной презентации истории болезни пациента, жанр научного текста для специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения», жанр справки-направления пациента к врачу-специалисту, и выявляют особенности их функционирования в речи. Работая над медицинскими дискурсами, мы исходим из того, что каждый жанр четко структурирован и использует специфические языковые средства. Лингвистический анализ медицинского дискурса помогает осветить вопросы относительно того, как тексты структурированы и организованы. Успех обучения зависит от того, насколько пользователи медицинских дискурсов и члены медицинского сообщества знакомы со структурой и организацией текстов. Задача преподавателя – научить студентов использовать эти жанровые нормы. Авторы выделили конститuenty трех жанров и разработали последовательность дотекстовых, текстовых, послетекстовых заданий и упражнений на заполнение информационных пропусков, являющихся эффективными при работе над анализируемыми дискурсами.

Ключевые слова: дискурс, жанровый анализ, коммуникативная цель, медицинское сообщество, особенность.

The practical implementation of the theory of genres is one of the efficient techniques in current methodology of teaching English for special purposes. This especially concerns gaining medical proficiency

in English, when a current life asks for a thorough command of a foreign language in performing professional work by medical specialists. Medical discourses are efficiently used in academic and professional settings. There are a lot of professional genres in a medical communication. And the task of the teachers is not only to facilitate students' linguistic command but also promote their medical proficiency. Genre theory has been studied by many scientists. Such researchers as V.K. Bhatia, T. Dudley-Evans, J. Swales, A. Freedman, T.A. Upton, K. Hyland, C. Miller, R.M. Coe have made a lot of research in this field of linguistics and analyzed structural, functional and pragmatic peculiarities of genres.

The topicality of the research is determined, firstly, by the fact that different genres are commonly used in the practice of medical professional interaction and the domain of a foreign language teaching in a medical language classroom. Secondly, there is a need to outline grammar and lexical peculiarities of the genres of medical discourses and their functioning in oral and written speech in order to know the rules according to which medical discourses are structured and organized.

The object of the research includes the genre of an oral presentation of a patient's medical history, the genre of a scientific text for the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment" and the genre of a letter of referral. **The subject** of the research covers lexical and grammatical features of these genres and peculiarities of their functioning in oral and written speech.

The aim of the article is to characterize lexical and grammar peculiarities of the genre of an oral presentation of a patient's medical history, the genre of a scientific text for the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment" and the genre of a letter of referral, to reveal specific features of their functioning and to develop the sequence of meaningful activities.

The presentation of the material. According to V.K. Bhatia, although genre analysis is a relatively recent development in the field of applied discourse studies, it has become extremely popular in the last few years [5: 629]. The researcher states that genre theory extends discourse analysis from linguistic description to explanation, often attempting to answer the question, *why do members of specific discourse communities use the language the way they do?* The author is sure that the answer takes into account not only socio-cultural but

cognitive factors too, thereby attempting to clarify not only the communicative goals of the discourse community in question but also the cognitive strategies employed by its members to achieve these goals [5: 629]. Let us consider the term “genre”. J. Swales in his famous definition refers to a “genre” as a “class of communicative event” in which its communicative purpose is shared by specific discourse community members [15: 58]. V.K. Bhatia writes: “Genre is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs” [2: 13]. The researcher goes on saying: “...the genre is primarily characterized by the communicative purpose that it is intended to fulfil. Any major change in the communicative purpose is likely to give us a different genre; however minor changes or modifications help us distinguish sub-genres” [2: 13]. According to V.K. Bhatia, three interrelated elements of a genre are: communicative purpose, moves and rhetorical strategies which help obtain the desired goal.

J. Harmer defines a genre as “a type of written organization and layout (such as an advertisement, a letter, a poem, a magazine article, etc.) which will be instantly recognized for what it is by members of a discourse community, that is any group of people who share the same language customs and norms” [11: 31]. V.B. Bhatia states: “In the present-day competitive academic and professional climate, genres are seldom seen to maintain static values but have become vehicles for a more complex and dynamic exchange of information, resulting in constant mixing of a variety of somewhat independent generic values within the more standardized genres” [6: 182]. Analyzing the role of a genre analysis V.K. Bhatia connects the linguistic analysis of a genre with its application in foreign language teaching and stresses: “In recent years, genre analysis has established itself as an important field of study, having implications for applied linguistics, especially in the teaching and learning of languages, mass communication, writing research, language reform and a number of other areas related to professional and academic communication” [4: 313]. According to V.K. Bhatia, genre analysis is the study of situated linguistic behavior in institutionalized academic or professional settings, whichever way one may look at it [5: 629]. This definition reveals some aspects of genre theory: types of rhetorical action, which gives individual genres their integrity; regularities of social processes, which form the peculiarities of a genre;

and consistency of communicative purposes which makes possible the propensity for innovation coming from the essentially dynamic nature of a genre [5: 630]. The researcher points out three crucial cornerstones of any genre: a) recurrence of rhetorical situations; b) shared communicative purposes and c) regularities of structural organization. The first cornerstone relates to socio-cultural context and is based on the belief that all discourse forms are socially determined [5: 641]. The author highlights the idea that oral and written communications are efficient if only all the participants share, not only the code, but also the knowledge of the genre, which includes the knowledge of its construction, interpretation and use [5: 646]. Speaking about the implications for language teaching V.K. Bhatia is sure that teachers may use applied genre analysis for innovative exploitation of language resources within a particular professional setting [5: 648]. J. Swales in 1981 [14] and in 2004 [16] developed his famous CREATE – A – RESEARCH – SPACE (or CARS) Model on the basis of a scientific article analysis. This model consists of *moves* and *steps* which are considered to be the main structural constituents of a genre. The *move* is “a rhetorical unit that performs a coherent communicative function” [16: 228–229]. The combination of moves reveals structural patterns of the rhetorical discourse and their sequence which is based on the author’s communicative goals. J. Swales in “Genre Analysis” theorizes on the concept of genre for research and teaching. The researcher also notes that the move-based model is common to all academic disciplines and different steps may be used in different disciplines [5: 58]. V.K. Bhatia continues his studies and the next genre to be analyzed is an advertising letter in which the author asks for a grant. The scholar proposes a 6 – move structure. The moves include: 1. Establishing credentials. 2. Introducing the cause. 3. Offering incentives. 4. Enclosing brochures. 5. Soliciting support. 6. Expressing gratitude. The researcher states that the analysis “has been based on a limited set of data from a specific cultural content. A more informed discussion ... will require a more comprehensive, rigorous, and sustained analysis of data” [3: 110]. Studying the discourse of a letter asking for grants, V.K. Bhatia claims that this discourse represents one of the most dynamic forms of language use. For a relatively limited number of communicative functions, this discourse form offers a large variety of creative options, some rarely used before. It is a category of genre that offers an interesting and challenging profile of linguistic realization to

achieve a limited set of generic objectives [3: 100]. Discourse in teaching foreign languages is used to teach real-life interaction: “Recent work in genre theory indicates a strong shift of emphasis from text to context... The analysis is becoming increasingly multidisciplinary, in that specific disciplinary concerns and methodologies are getting reflected in analytical frameworks, thus integrating professional and disciplinary practices with discursive practices of the professional and disciplinary communities. This integration of discursive and professional practices has made genre analytical insights more relevant and acceptable to the disciplinary and professional communities, which is also a useful development for applications of the theory, especially in English for Special Purposes (ESP) and Professional Communication practices” [7: 166].

Linguistic analysis of a medical discourse which is focused on lexical, grammatical, functional and rhetoric peculiarities of a written or an oral discourse appears to be very fruitful allowing us to answer the questions how tests are structured and organized. J. Harmer is sure that textual success often depends on the familiarity of text organization for readers of the discourse community, however small or large that community might be and students should be aware of the genre norms [11: 32]. Speaking may be the most crucial of all four types of speech activities and a lot of our learners are primarily interested in acquiring an ability to speak. Dealing with professional medical genres we assume that every genre is clearly structured and has its own sets of language structures. The task of language instructors is to acquaint the learners with existing genre norms.

This especially concerns the genre of an oral representation of a medical history. The constituents of oral presentation are not obligatory components, they are changeable and may be omitted. Let us consider a situation when a patient was admitted to hospital into the emergency department. The oral presentation of the patient’s medical history may have such a multi-move structure: 1. Previous occupation. 2. Initial symptoms. 3. Initial diagnosis (if known). 4. Condition immediately prior to admission. 5. Reason for emergency admission. 6. Past history of a patient’s disease (information about relatives’ diseases, style of patient’s life, his / her habits, conditions of living and working). Following this division, we may suggest such sets of linguistic means with these “moves” (subtitles): *Occupation*. What is your surname and first name? When were you born? How old are you? Where do you live?

What's your home address? Where do you work? Are you married? Do you have disabilities? Are you an old-age or disability pensioner? Do you have any children? What's your occupation? Do you stay on your feet for a long time during your working day? *Initial symptoms*. When did the first symptoms appear? How did it all start? Have you had these symptoms for a long time? What do you complain of now? *Initial diagnosis*. When was your diagnosis made? When did you fall ill? *Current condition*. Where do you feel the pain? Where does the pain irradiate? When does the pain appear? How long does the attack last? What relieves your condition? What medicines are effective? Do you have any accompanying factors during the attack? Does the pain appear under at rest or during exercise? *Past history*. Have you ever been admitted to hospital? Have you ever had (headaches) before? Have you had any changes in your health since your last visit to a doctor? *Family history*. Are your parents alive? What did your father die of? How old was he? Who in your family suffers from a similar problem?

When a patient is speaking about hypertension symptoms, he / she can't but use such words and expressions: *headache, dizziness, heart beating, nausea, vomiting, insomnia, fatigue, edema (swelling) of legs, noise in the ears, severe pains in the heart, acute pains in the sternum*. When the diagnosis is gastritis, these words and expressions are: *belching, eructation, heartburn, hiccup, diarrhea, hunger pains, cramps, etc.*

The task of a teacher is to simulate the environmental settings and to cover an information gap which emerges when a student presents a medical history orally and a teacher wants to elicit a feedback from the other students. According to K. Bailey, activities "involving information gaps can be used at all levels of instruction to create communicative needs and motivate interaction" [1: 129]. We can suggest some meaningful activities for implementation of this task. Some students (A, B and C) take turns speaking about medical histories of different patients. They are asked to be patient-centered and ask open questions. Learners may use different texts from their course-book for presenting medical histories. These pieces of written discourse may represent: a letter from a GP (general practitioner) to a consultant when a GP asks for the opinion and advice [9: 10], doctor's findings after patient's examination [9: 9], an interview between a doctor and a patient, a letter of referral [9: 20], a discussion between a GP and a consultant [9: 22], a conversation between two doctors [9: 23], a

checklist for the first examination of a patient [9: 32], a list of investigation for a patient [9: 52], etc. If some pieces of information are omitted, the learners fill in the gaps [9: 11]. The other students (D, E and F) give feedback about these oral presentations of medical histories. They are writing down some notes when they are listening to students A, B, C presenting their medical histories, and decide whether the patients are at risk or not. Students work in teams. They discuss clinical cases which have been presented orally, and then they may be asked to give examples from their own or their group mates' experience, bearing in mind confidentiality, as some researchers state that the activities referring to the events from the students' lives have proved their effectiveness in a language teaching [8: 4].

Concerning register study, we should state that the passive voice is used much more frequently than in general English.

We agree with J. Harmer's statement that "in communicative activities there are stages where communication is more important than accuracy" [11: 49].

The teacher's role as a facilitator is not to interrupt a student occasionally but to facilitate a life situation in a classroom, if possible, summarize the mistakes which may have occurred more than once, correct and explain them only *after* the learner's presentation.

Now let us consider the genre of a scientific text for the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment". The task of a teacher is to instruct the students to use the necessary sets of vocabulary and grammar structures, to master coping with enormous amount of words and their usage in the appropriate situations of the domain of laboratory diagnosing. It is very important to include into the syllabus the topics and information content which reflect a real-life interaction between a doctor and a laboratory scientist which occurs in a medical environment. The principle of system approach is very important in this work. It means that all the units of the course-book for the students of the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment" (Master's level) should be systematized concerning the content and the structure. Forms and methods should be diverse and rational preserving the major guidelines of three-stage work (pre-reading stage, while-reading stage and post-reading stage) aiming at the final educational goal and perspective: students' oral practice. Let us see how this purpose can be implemented with the learners studying laboratory medicine while working on scientific texts.

While studying scientific texts with the students of the specialty “Technologies of Medical Diagnosing and Treatment” it is advisable and preferable to follow the scheme of two-move hierarchy. It presupposes not only the work on the text describing the disease being studied but also the follow-up with a Case study associated with this condition.

We are going to analyze the work on the text “Myeloproliferative neoplasm” [17: 94] and the Case study “Multiple Myeloma: The Case of the Disappearing Band” [12]. The texts deal with laboratory diagnosing and hematology. The curriculum and the syllabus for the specialty “Technologies of Medical Diagnosing and Treatment” presuppose the knowledge about etiology, epidemiology, clinical presentation, pathophysiology, symptoms and development of the diseases that are included into the syllabus. It is helpful for the students to discuss peculiarities of the myeloproliferative neoplasm while examining the case study of the multiple myeloma. “The proficiency of the specialty “Technologies of Medical Diagnosing and Treatment” covers not only the ability to perform and analyze the performed tests but also consult the doctors-colleagues on the nature and dynamics of specimens and test results” [17: 117].

The case study includes clinical history (a 64-year old African American man), chief complaint (chest pain), history of present illness. The patient had a chest pain which didn't radiate anywhere and began 4 days ago. He also reported problems with breathing, chills, fatigue, headache, and nausea. He lost 3.63 kg in weight. Electrocardiogram showed no abnormality in the sinus rhythm [12]. The patient had the major tests and investigations performed. The bone marrow biopsy was made and its results can also be a subject of discussion and consultations. The patient hadn't been allergic to anything in his life. The information that his parents were ill with malignancies in the chest and throat was also included into the Case study. Tobacco intake was one pack per week. The physical examination was also made.

In the text it is stated that myeloproliferative neoplasm (MPN) is one of the primary types of the myeloid malignancies which can be subdivided into some conditions. There are three stages of this disease. In the text the chronic phase is discussed [17: 117]. During the pre-reading stage students study the words: *malignancy, common, onset, to define, to accelerate, to preserve, immature, persistent, ration, and significant*.

The learners have to fill in the gaps in two columns that comprise only nouns and only verbs (the words are partially given): *to differentiate, classification, observation, description, diagnosis, and transformation.*

During the while-reading stage the students analyze (give English-English description) the words: *neoplasm, leukemia, leukocyte, leukocytosis* and decode the abbreviations: *MPN, CML, and WHO* (myeloproliferative neoplasm, chronic myelogenous leukemia, World Health Organization).

At the post-reading stage the students answer the questions to the text:

1. How is the myeloproliferative neoplasm classified? 2. What is CML? 3. How is CML defined? 4. Who was the first to describe the Philadelphia chromosome? 5. At what phase is the disease diagnosed? 6. What are the patients' symptoms? 7. How long does the chronic phase last? 8. What is the presence percentage of the Philadelphia chromosome in cases of CML? 9. What can the BCR-ABL1 fusion gene be detected by? 10. What are the characteristics features of bone marrow examination (chronic phase)? and complete the sentences: 1. The myeloproliferative neoplasm is ... 2. Chronic myelogenous leukemia is observed in ... 3. CML is characterized by the presence of ... 4. The Philadelphia chromosome is ... 5. CML is diagnosed in ... 6. CML may last for ... 7. In the chronic phase blast population is up to ...

Task "True / False" is as usual highly effective at the post-reading phase. Students should state if these statements are true or false:

1. At the chronic phase increased myeloid cells to erythroid cells ratio is less than 10:1. 2. The myeloproliferative neoplasm is a myeloid malignancy. 3. The onset of CML is observed in the third decade of life. 4. The Philadelphia chromosome was first described in 2000.

The oral activity is represented by the task to search for the Internet to get the information about one of the similar diseases (acute leukemia).

In the first part of the Case study "Multiple Myeloma: The Case of the Disappearing Band" [12] the students study the words, answer the questions, complete the sentences, describe the clinical history of the patient in writing and role-play the situation when they present the case study at a scientific conference. In the second part of the Case study the students analyze which diagnosis is the most likely for this patient, how

a normal plasma cell becomes a myeloma-propagating cell and what the appropriate specimen collection and handling for serum protein electrophoresis and immunofixation are.

The students are asked to search on the Internet to get the information to determine the nature of the phantom band. The text of the Case study “Multiple Myeloma: The Case of the Disappearing Band” [12] comprises a subtitle “Possible answers which solve all these issues. At the while-reading stage two terms are analyzed: *immunoglobulin* and *hyperdiploidy*. The three terms are encoded: *IGH*, *SPE*, *IFE* (the keys: immunoglobulin heavy chain, serum protein electrophoresis, immunofixation electrophoresis). The post-reading stage comprises some tasks, one of which is to say who asks the given questions: a doctor or a laboratory scientist.

Let us consider some letters of referral from a doctor to a consultant. The first letter [2: 20–21] includes such *moves*: 1. Request for an advice. 2. Previous history of the disease. 3. Symptoms of the current condition (kind of attacks of chest tightness, pain location, attacks duration, accompanying signs, family history of the disease on the father’s side). 4. Cigarette intake. 5. Findings on a physical examination (results of a visual examination). 6. Physical examination of the organ where the pain is localized (enlargement of the liver). 7. Previous treatment.

The second letter of referral contains such *moves*: 1. Request for assessment of the patient’s state. 2. Past history of the disease. 3. Previous complaints. 4. Results of the urine test. 5. Analysis of the patient’s emotional state (his relationships with his girlfriend). 6. Previous medications. 7. Side effects of previous medications. 8. Current symptoms. 9. Current medication.

The description of the patient’s physical state is very detailed in the first letter of referral. The doctor states his build, the form of the chest, the regular character of the pulse, the patient’s blood pressure, the edema on the ankle, and results of the detailed examination of the chest [2: 20–21]. The letter of referral in the second example is much shorter but it contains a pre-form. The author proposes to fill in the admission form where the information about the patient is presented in the table: patient’s name, age, siblings, relevant family medical history, purpose of referral, presenting symptoms, BMI, past treatment, and present medication.

Analyzing both registers we should state that the passive voice is used very often: “*These fears are based on the fact*”, “*...he had to be*

sedated”, “...become engaged”, “...he has been treated”, “Heart sounds were closed...”, “He was given...”.

Such vocabulary items are more likely to occur in medical academic writing than in general contexts: *on exertion, productive cough, pain radiating to, upper right arm, whooping cough, wheezy bronchitis, pulmonary tuberculosis, barrel-shaped chest, peripheral cyanosis, jugular venous pressure, liver dullness, and right costal margin*. The usage of such an expression as “finger clubbing” is interesting here as dictionaries do not state its meaning “enlargement of fingers”, “fingers’ swelling” and students may find it difficult to translate.

It will be efficient before starting the work on the letter of referral to ask students to discuss what they would predict to find in the letter of referral when a physician refers a patient to a specialist at a hospital. Students read the letter and check their answers. The teacher may propose the students a list of diseases a patient may suffer from and ask them to choose the relevant disorder (*Does the patient suffer from diphtheria, flu, hepatitis, measles, meningitis, mumps, pertussis, smallpox, tetanus, diarrhea, jaundice, etc.?*).

Conclusions. To start with, the authors have made a thorough analysis of the theory of genres, having presented different descriptions of a genre. Besides, the researchers have shown how the theory of genre can work in tackling a professional discourse in a language medical classroom and the cohesion between different medical genres.

Furthermore, it has been stated that medical discourses are commonly used in academic medical settings. Every genre is ruled by specific regularities of its structural organization. All discourse forms are socially determined, that is, people from a definite group (users of a specific genre) know which grammar and lexical constructions they should apply in order to have an effective interaction. The medical discourse should be structured in subdivisions (“moves”) which are needed in order to succeed in implementing educational and professional tasks in a medical community. The work on medical discourses that have been analyzed requires a thorough pre-reading, while-reading and post-reading activities. The course-books for medical students should include different information gap activities.

Moreover, the authors have singled out the “moves” of the three genres and developed the sequence of meaningful pre-reading, while-reading, post-reading and information gap activities which are effective while working on the discourses that have been studied. The necessary

sets of linguistic means and vocabulary items which are used in order to be effective in a language medical environment have been defined.

In handling a genre of an oral presentation of a medical history the authors have come to the conclusion that all the constituents are not obligatory, as they are changeable and may be omitted. The students may present different pieces of a written discourse while working on the presentation of a patient's medical history. Concerning the language register, the authors state that the passive voice is more commonly used than in general English.

For the genre of a scientific text for the specialty "Technologies of Medical Diagnosing and Treatment" a scheme of two-move hierarchy has been proposed: the text describing etiology, epidemiology, clinical presentation, symptoms and the course of a disease and a Case study associated with this condition.

Finally, the authors have singled out the constituents (the "moves") of a letter of referral, characterized the register of the genre and have developed some activities for implementation the guidelines of the theory of genre into efficient teaching English to medical students.

The perspectives of further research will concern the analysis and functioning of the genre of informative poster in speech. We consider that the usage of this genre for educational objectives will facilitate the implementation of the course tasks and develop students' proficiency in the field of mastering a foreign language and in the domain of their professional habits and skills which the future medical specialists will use in work environments and interaction.

LITERATURE

1. Bailey K.M. Practical English Language Teaching: Speaking. Mc Graw – Hill, 2005. 199 p.
2. Bhatia V.K. Analyzing Genre: language use in professional settings. London: Longman, 1993. 246 p.
3. Bhatia V.K. Generic Patterns in Fundraising Discourse. *New Directions for Philanthropic Fundraising*. 1998. 22. P. 95–110.
4. Bhatia V.K. Genre Analysis and World Englishes. *World Englishes*. Blackwell Publishers, 1997. Volume 16, Issue 3. P. 313–319.
5. Bhatia V.K. Genre Analysis Today. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*. 1997. 75–3. P. 629–652.
6. Bhatia V.K. Genre – Mixing in Academic Introductions. *English for Specific Purposes*. 1997. Volume 16, Issue 3. P. 181–195. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00039-7).

7. Bhatia V.K. Towards Critical Genre Analysis. *Advances in Discourse Studies*. Psychology press, 2008. 3 / 10. P. 150–186.
8. Dudley-Evans T., Saint John M.J. Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
9. Glendinning E.H. English in Medicine. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 153 p.
10. Grice T. Oxford English for Careers. Nursing 2. Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2018. 135 p.
11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fourth edition. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
12. Mamone L, Jones J, Shiguang L. Multiple Myeloma: The Case of the Disappearing Band. *Laboratory Medicine*. Volume 49, Issue 1, February 2018. P. 87–91. URL: https://academic.oup.com/labmed/pages/selected_case_studies_2018 (accessed 12.12.2019). DOI: <https://doi.org/10.1093/labmed/lmx045>.
13. Nagy W.E. Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension. Newark: International Reading Association, 2003. 43 p.
14. Swales J.M. Aspects of Article Introductions. Aston ESP Research Report No 1. Language Studies Unit. Birmingham: University of Astonin, 1981. 95 p.
15. Swales J.M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
16. Swales J.M., Feak C.B. Academic Writing for Graduate Students: Essential tasks and skills. Ann Arbor: University of Michigan, 2004. 282 p.
17. Wahed A., Dasgupta A. Hematology and Coagulation. A Comprehensive Review for Board Preparation, Certification and Clinical Practice. Oxford: Elsevier Inc, 2015. 305 p.

REFERENCES

- Bailey, K.M. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. Mc Graw – Hill [in English].
- Bhatia, V.K. (1993). *Analyzing Genre: language use in professional settings*. London: Longman [in English].
- Bhatia, V.K. (1997). Genre Analysis and World Englishes. *World Englishes*. Blackwell Publishers. Volume 16, Issue 3, pp. 313–319 [in English].
- Bhatia, V.K. (1997). Genre Analysis Today. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*. 75–3, pp. 629–652 [in English].
- Bhatia, V.K. (1997). Genre – Mixing in Academic Introductions. *English for Specific Purposes*. Volume 16, Issue 3, pp. 181–195 [in English]. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00039-7).
- Bhatia, V.K. (1998). Generic Patterns in Fundraising Discourse. *New Directions for Philanthropic Fundraising*. 22, pp. 95–110 [in English].

- Bhatia, V.K. (2008). Towards Critical Genre Analysis. *Advances in Discourse Studies*. Psychology press. 3 / 10, pp. 150–186 [in English].
- Duddley-Evans, T. and Saint John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Glendinning, E.H. (2015). *English in Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Grice, T. (2018). *Oxford English for Careers. Nursing 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Harlow: Pearson Education Limited [in English].
- Mamone, L., Jones, J. and Shiguang, L. (2018). Multiple Myeloma: The Case of the Disappearing Band. *Laboratory Medicine. Volume 49, Issue 1, February 2018*, pp. 87–91. Available at: https://academic.oup.com/labmed/pages/selected_case_studies_2018 [Accessed 12 Dec. 2019] [in English]. DOI: <https://doi.org/10.1093/labmed/lmx045>.
- Nagy, W.E. (2003). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association [in English].
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Swales, J. (1981). Aspects of Article Introductions. *Aston ESP Research Report No 1*. Language Studies Unit. Birmingham: University of Aston [in English].
- Swales, J.M., Feak, C.B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan [in English].
- Wahed, A. and Dasgupta, A. (2015). *Hematology and Coagulation. A Comprehensive Review for Board Preparation, Certification and Clinical Practice*. Oxford: Elsevier Inc [in English].

Стаття надійшла до редакції: 15.01.2020

Козка Ірина Кирилівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету (61022, Харків, проспект Науки, 4); e-mail: iryna.kozka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2414-0249>.

Козка Ірина Кирилівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету (61022, Харків, проспект Науки, 4); e-mail: iryna.kozka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2414-0249>.

Iryna Kozka, PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv National Medical University (61022, Kharkiv, 4 Nauky Avenue); e-mail: iryna.kozka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2414-0249>.

Краснікова Світлана Олександрівна, канд. філол. наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету (61022, Харків, проспект Науки, 4); e-mail: s_krasnikova@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7155-4436>.

Красникова Светлана Александровна, канд. филол. наук, профессор, заведующий кафедрой языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального медицинского университета (61022, Харьков, проспект Науки, 4); e-mail: s_krasnikova@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7155-4436>.

Svitlana Krasnikova, PhD in Philology, Professor, Head of the Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv National Medical University (61022, Kharkiv, 4 Nauky Avenue); e-mail: s_krasnikova@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7155-4436>.

ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Корнюш Г.В., канд. пед. наук (Харків)

У статті розглядається питання формування м'яких навичок у контексті викладання іноземних мов студентам закладів вищої освіти. Аналіз наукових і науково-методичних розробок, присвячених питанню розвитку м'яких навичок студентів вищів, зокрема в процесі навчання іноземних мов, доводить, що, незважаючи на те, що м'які навички мають вирішальне значення для забезпечення працевлаштування, вони все ще недостатньо актуалізовані в системі вищої освіти, що обумовлює нагальну потребу вищих навчальних закладів звернути увагу на названу проблему. У даній публікації пропонується кілька шляхів, здатних сприяти розвитку особистісних і міжособистісних навичок у контексті навчання іноземних мов. Окреслено форми організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, групової), а також методи і вправи (дебати, дискусія, кейс-метод, метод проєктів і т.д.), що мають потенціал озброїти студентів ключовими навичками на основі реальних життєвих сценаріїв і навчального досвіду. Підкреслено, що вправи на розвиток усного мовлення, які, без сумніву, дуже корисні на заняттях з іноземної мови, не є єдино можливими для формування м'яких навичок. М'які навички можуть значно покращитися під час читання та вправ на письмо, тому важливою умовою є органічна інтеграція різних видів діяльності і стратегій навчання. Встановлено, що, перш ніж планувати заняття, викладачі мають усвідомлювати, яким чином формуються м'які навички, обрати, які м'які навички вони хотіли б сформувати в студентів, і підібрати відповідні методи навчання з метою моделювання ситуації, за якої м'які навички можуть бути сформовані максимально природно. Особлива увага в представленій публікації приділяється тому, як та які м'які навички можуть бути розвинені в процесі самооцінювання, взаємооцінювання або оцінювання результатів навчальної діяльності викладачем. Стаття завершується кількома рекомендаціями, що стосуються можливих аспектів перспективних досліджень і проблемних ніш у даній області, які потребують подальшого ретельного вивчення.

Ключові слова: вища освіта, м'які навички, навчання іноземних мов, студенти.

Корнюш А.В. Развитие мягких навыков у студентов высших учебных заведений в контексте преподавания иностранных языков. В статье рассматривается вопрос формирования мягких навыков в контексте преподавания иностранных языков студентам высших учебных заведений. Анализ научных и научно-методических разработок, посвященных вопросу развития мягких навыков, показывает, что, несмотря на то, что такие навыки имеют решающее значение для обеспечения занятости выпускников вузов, они все еще недостаточно развиты в системе высшего образования, что приводит к возрастанию потребности высших учебных заведений обратить внимание на указанную проблему. Предлагается ряд путей, способных восполнить этот пробел и содействовать развитию личностных и

межличностных навыков в контексте обучения иностранным языкам студентов вузов. Основное внимание уделяется формам организации учебной деятельности (индивидуальной, парной, групповой), методам и содержанию занятий (дебаты, дискуссия, кейс-метод, метод проектов и т.д.), способных вооружить студентов ключевыми навыками на основе реальных жизненных сценариев и различного учебного опыта. Подчеркивается, что упражнения на развитие устной речи, которые, несомненно, очень полезны на занятиях по иностранному языку, не являются единственно возможными для формирования мягких навыков. Поскольку мягкие навыки также могут быть значительно улучшены во время чтения или письма, ключевым условием является органичная интеграция различных видов деятельности и стратегий обучения. Установлено, что, прежде чем планировать занятие, преподавателям следует понимать, как формируются мягкие навыки, выбрать, какие мягкие навыки они хотели бы выработать у студентов, и подобрать соответствующие методы обучения с целью моделирования ситуации, в которой такие навыки могут быть максимально естественно сформированы. Особое внимание уделяется вопросу оценки того, как и какие мягкие навыки могут быть развиты в ходе самооценивания или взаимооценивания. Статья завершается рядом рекомендаций, касающихся актуальных ниш в данной предметной области, требующих дальнейшего тщательного изучения.

Ключевые слова: высшее образование, мягкие навыки, обучение иностранным языкам, студенты.

Hanna Korniusz. Developing students' soft skills in the context of teaching foreign languages at higher education institutions. The article deals with the methodological issue of building soft skills in the context of teaching modern foreign languages to students of higher institutions. The analysis of the available scientific and methodological research works devoted to the problem of developing students' soft skills, especially in the process of teaching foreign languages, reveals that even though soft skills are crucial for securing employment of graduates they are still underdeveloped in the system of higher education, which results in a growing need for institutions of higher education to address the defined gap. The paper suggests some ways capable of bridging the gap and fostering the development of personal and interpersonal XXI century skills in the process of teaching foreign languages. It focuses on intra-curricular approaches to classroom management (e.g., pairing or grouping students) and methods and content of classroom activities (case study, debates, discussions, project-based learning, etc.), which have the potential to equip students with the core skills through real-life scenarios and different learning experiences. The author emphasizes that speaking and listening activities, being undoubtedly highly beneficial for soft skills development, are not the only ones that can be used to enhance learners' soft skills. Students' soft skills can be significantly improved while reading or writing, so the key point is to organically integrate diverse activities and teaching strategies. Therefore, before planning a class, teachers have to understand how soft skills are developed, choose what soft skills they want their students to learn, and select corresponding instructional methods and tools to model a situation in which soft skills could be naturally acquired. Particular emphasis is also placed on the question of how and what soft skills can be developed during self-assessment or peer-assessment practices. The article finishes with a few recommendations regarding possible aspects of further research.

Key words: higher education, soft skills, students, teaching foreign languages.

Постановка проблеми. У сучасному, стрімко змінюваному світі, охопленому глобалізаційними процесами та інтернаціоналізацією освітнього середовища, м'які навички (soft skills) стають все більш важливими для бізнесового спілкування, будучи диференціатором працевлаштування й гарантією успіху на академічній і професійній арені [8; 10: 3–4]. Так, формування м'яких навичок, попит на які з часом буде лише збільшуватися, повинно стати пріоритетним напрямом підготовки фахівців у закладах вищої освіти, де іноземна мова як дисципліна, що містить масштабний комунікативний компонент, має значний потенціал. Оскільки одним із провідних завдань іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю є сприяння розвитку їхніх професійних комунікативних компетенцій (через викладання курсів іноземної мови професійно-ділового спрямування), викладачі мають бути високо обізнаними з вимогами, які нині висуваються до молодих спеціалістів, та будувати навчальний процес, усвідомлюючи, що сьогодишні роботодавці акцентують увагу не тільки на високому рівні «hard skills» («жорстких» навичок) потенційних робітників, які стосуються професійно значущих, вузькоспеціальних, технічних кваліфікацій, освіти і досвіду роботи, але й на рівні володіння «soft skills» («м'якими» навичками) [3: 375], які тлумачаться як комплекс міжпрофесійних, універсальних, соціальних навичок, що обумовлюють ефективну участь у робочих і академічних процесах, визначають уміння результативно взаємодіяти та стосуються культури побудови комунікації незалежно від професійної спрямованості фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз україномовного наукового дискурсу дозволив установити, що останнім часом інтерес практиків і теоретиків освіти до потенціалу дисциплін вищої школи для формування м'яких навичок помітно зростає, що засвідчують студії А. Безус, І. Гевлича, Л. Гевлич, К. Ковалю, Ю. Федорової, І. Федулової та ін., утім проблема розвитку м'яких навичок у розрізі викладання іноземних мов досі не набула достатньо комплексного висвітлення у вітчизняних науково-методичних працях. Особливої уваги потребує той факт, що безліч цінних ідей стосовно можливостей формування м'яких навичок можна віднайти в численних англійських науково-популярних публікаціях: в особистих блогах зарубіжних освітян,

бізнес-консультантів, фахівців із персоналу або на сайтах освітніх представництв (напр., British Council [9; 11]). Це доводить важливість даного методичного аспекту в самоосвіті й освіті протягом життя (lifelong learning), а також демонструє те, що дане питання розробляється здебільшого практично, а теоретично-наукове його обґрунтування (особливо в контексті вітчизняної вищої освіти) залишається досить побіжним. Тим не менше, в україномовному і російськомовному науково-педагогічному дискурсі сьогодні все ж спостерігається позитивна динаміка, оскільки нині з'являються поодинокі ґрунтовні статті та публікації апробаційного і дискусійного характеру, присвячені дослідженню різних аспектів формування м'яких навичок як компетентнісної вимоги до підготовки майбутніх фахівців у контексті навчання іноземних мов (Ж. Єсмурзаєва, О. Новікова, С. Шилова, О. Супрун, Н. Зайцева та ін.). Для того, аби у викладачів-практиків і теоретиків освіти склалося комплексне й обґрунтоване уявлення про природу й особливості розвитку м'яких навичок в контексті іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти, педагогічна думка має й надалі поповнюватися релевантними вичерпними працями дескриптивного й експериментального характеру.

Метою роботи є окреслення можливих шляхів розвитку м'яких навичок студентів закладів вищої освіти в процесі навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. На початку статті зазначено, що академічні кваліфікації та знання, обмежені спеціальністю, не є достатніми в сучасних умовах конкурентного ринку праці. Проте аналіз наукової літератури з теми дав змогу побачити, що, не вважаючи на високий пріоритет, м'які навички досить рідко включені в навчальні плани і критерії оцінювання успішності. За твердженням авторів British Council, заняття з іноземних мов, особливо ті, де використовується комунікативний підхід, є саме тим ресурсним місцем, де студенти мають усі шанси успішно засвоїти та практикувати м'які навички [11]. Щоб досягнути цієї мети, викладачі іноземних мов мають застосовувати унікальні методи роботи зі студентами, аби сприяти не тільки розвитку умінь працювати з навчально-професійною інформацією, але й стимулювати розвиток комунікативних навичок, умінь і знань. Педагоги повинні приділяти достатньо уваги контенту навчальних

занять і змісту завдань для самостійного опрацювання, а також створенню сприятливих педагогічних умов, за яких формування м'яких навичок відбуватиметься ефективно й природно. Усе це вимагає належного підходу до створення силлабусу, зваженого планування та грамотної організації навчальних занять з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, професійної спрямованості й мікроклімату груп, у яких вони навчаються [4: 367]. Для оптимізації процесу формування м'яких навичок у контексті іншомовної підготовки педагога мають поставити та відповісти на три питання: «Які м'які навички я хочу розвинути в студентів?», «Яким чином у студентів формуються м'які навички?» і «Як мені ефективно змодельювати навчальний процес і навчальну ситуацію, аби в студентів сформувалася певна навичка?». Такі питання сприятимуть кращому розумінню очікуваних навчальних результатів, без планування й окреслення яких неможливо доцільно обрати форми і методи викладання й оцінювання [7: 6–7].

Відзначимо, що існує чимало підходів до тлумачення й класифікації м'яких навичок, і дана стаття не має на меті досліджувати цю наукову нішу. Тим не менш, у власній педагогічній практиці ми послуговуємося найпростішою типологією, за якою «soft skills» поділяються на дві великі групи, які, утім, повсякчас перемежуються: персональні (особистісні) та інтерперсональні (міжособистісні) м'які навички. До категорії персональних м'яких навичок належать самоорганізація й самомотивація (посвідчення позитивного ставлення до робочих і академічних завдань із ініціативністю наполегливо працювати за власним бажанням); здатність підходити до вирішення проблем із холодною головою й знаходити рішення, найбільш вигідне в кожній конкретній ситуації; відповідальність; рішучість (що передбачає зважений підхід і перспективне мислення в прийнятті рішень); здатність працювати в стресових ситуаціях і вміння грамотно розподіляти час, змушуючи його працювати на себе; гнучкість (адаптивність, здатність до навчання, відкритість новому) тощо. До групи інтерперсональних належать навички спілкування; емоційний інтелект; здатність емпатувати; вміння висловлюватися і бути зрозумілим; уміння чути, а не просто слухати; лідерські якості (не стільки як здатність керувати, скільки як уміння мудро мотивувати інших); спроможність працювати в команді; вміння

бути переконливим і впливовим під час виступів, дискусій і переговорів, вдумливо шукаючи рішення, що задовольнить усі сторони; здатність досягати порозуміння з оточуючими тощо.

Як підкреслювалося вище, для формування м'яких навичок у контексті навчання іноземних мов важливо забезпечити відповідні педагогічні умови: серед методично обґрунтованих шляхів розвитку м'яких навичок визначаємо органічну комбінацію форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, групової), збалансоване поєднання видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання), методів і вправ, які відтворюють реальні життєві сценарії і фахово орієнтовані ситуації, а також належну реалізацію процесу само- та взаємооцінювання навчальних досягнень і результатів роботи.

Форми роботи на заняттях та в позааудиторний час, що переслідують мету озброїти студентів названими вище інтерперсональними м'якими навичками, мають включати роботу в парах, малих і великих групах, студенти-учасники яких повинні кооперувати один з одним, а будь-яка індивідуальна робота при цьому має вмщувати інтерактивний компонент. За спостереженнями І. Москери (I. Mosquera), практики групової роботи створюють необхідне середовище для розвитку толерантності та інклюзії в групах студентів, сприяють формуванню організаційних навичок та умінь злагоджено і результативно працювати в групах: доказово й влучно висловлювати свою позицію, переконувати, дослухатися до думки інших, домовлятися, йти на компроміси, поступатися [9], активно слухати й говорити по черзі, зважаючи на певні обмеження в часі, розподіленому між учасниками [11]. Утім, як зазначає Дж. Гармер (J. Harmer), необхідно розважливо підійти до формування пар і груп студентів, які виконуватимуть певне завдання разом, оскільки зазвичай студенти віддають перевагу спільній роботі з тим, хто й у повсякденному житті належить до їхньої зони комфорту [6]. Постійне перегрупування студентів надасть змогу кожному з них контактувати з багатьма іншими, будувати відносини і домовлятися зі студентами з різними темпераментами, точками зору, стилем поведінки, соціокультурним досвідом. Викладачі також мають забезпечити те, щоби студенти спробували різні ролі й, відповідно, різні функції в парах чи групах (лідера, організатора, модератора, виконавця тощо). Парна й групова робота сприяє

розвиткові не тільки низки комунікативних навичок, але й стимулює розвиток емоційного інтелекту, адже, свідомо спостерігаючи за поведінкою й емоціями інших, студенти стають грамотнішими, починають краще розрізняти емоції, правильно їх тлумачити, відповідно на них реагувати й вибудовувати комунікацію відповідно до емоційного стану партнера. Індивідуальні форми роботи на занятті також потребують відповідної уваги та є перспективною ареною формування м'яких навичок, оскільки індивідуальна робота сприяє розвитку персональних наскрізних навичок (відповідальності, організованості, креативності, цифрової і медіаграмотності тощо). Отже, гармонійний розвиток особистісних і міжособистісних навичок можливий завдяки збалансованому включенню в контекст занять різних видів роботи (індивідуальної, парної, групової).

Утім не тільки організаційні форми роботи на заняттях мають потрібний потенціал, а також і власне змістове наповнення курсів. Так, методи організації діяльності студентів і завдання, що їм пропонуються, мають бути спрямованими не лише на розвиток мовних компетенцій, але й на формування відповідних персональних та інтерперсональних навичок. Наприклад, студентам можуть бути запропоновані цікаві завдання в контексті проблемного навчання або моральні дилеми. Одними з найефективніших методичних інструментів побудови м'яких навичок є метод проєктів та кейс-метод, які передбачають виконання низки інтерактивних завдань (визначення предмета і обговорення можливих шляхів вирішення поставленої проблеми, пошук і збір матеріалу, аналіз інформації, обговорення способів оформлення кінцевих результатів, презентація проєкту / висновків) [1; 7: 54]. Очевидно, м'які навички якнайкраще розвиватимуться через безпосередню комунікативну взаємодію, а тому викладачі іноземних мов мають привносити на заняття елементи дискусії, дебатов, застосовувати методи «Мікрофон», «Коло ідей», «Акваріум», «Займи позицію», «Ажурна плитка» тощо, які, будучи комунікативно-проблемними за своєю природою, прищеплюють уміння співпрацювати, дохідливо й переконливо висловлюватися, активно слухати, формувати власну точку зору, працювати разом, навчаючись один від одного. Дієвими методами також є рольове моделювання та стимуляційна гра [2: 46; 7: 56–57]. Рольове моделювання передбачає інтеракцію в парах чи групах за заданим

сценарієм, де студенти діють відповідно до конкретних ролей, а стимуляційна гра знайомить студентів із наближеними до життя умовами перебігу певних соціокультурних, економічних чи політичних процесів, явищ, механізмів або процедур, практично озброюючи їх необхідними знаннями. Окрім того, м'які навички, а також цифрова і медіаграмотність студентів значно покращаться, якщо запропонувати їм підготувати виступ із доповіддю чи презентацією, що спонукатиме студентів до пошуку інформації й критично-порівняльного вивчення різноманітних джерел. Однак не лише вправи на розвиток усного мовлення якнайкраще сприяють формуванню м'яких навичок. На думку А. Аббаса (A. Abbas) [4: 368–369], інтеграція автентичних літературних і музичних творів (віршів, оповідань, драматичних творів, романів тощо) також здатна стимулювати розвиток цих навичок, розвивати емотивність студентів, їхнє творче й критичне мислення, здатність до співпереживання. Окрім говоріння, слухання і читання, схожий потенціал має й письмова діяльність, реалізована, наприклад, через створення есе або дописів у блогах. Творчі письмові завдання стимулюють креативне мислення студентів, їхнє вміння формулювати й презентувати свою точку зору, роблять їх більш упевненими у висловлюванні власної позиції. Одночасно з цим, теми, пропоновані для есе, можуть стосуватися актуальних соціальних і моральних проблем, що вимагатиме від студентів запропонувати шляхи їх вирішення й матиме позитивний вплив на розвиток умінь вирішувати неоднозначні ситуації з позиції громадянина й гуманної особистості.

Особливо виваженого підходу потребує проблема розвитку й урахування м'яких навичок при оцінюванні мовних компетенцій або рівня виконання окремих завдань. Практичний досвід викладацької роботи дозволяє стверджувати, що процес оцінювання студентських робіт може набути сприятливого для формування м'яких навичок характеру. Так, критичне мислення, здатність до емпатії та емоційний інтелект розвиватимуться, якщо викладач іноземної мови надасть студентам можливість оцінити самих себе (self-assessment) та один одного (peer-assessment) у контексті виконання різноманітних індивідуальних завдань, як-от написання есе, листа, виступу з презентацією тощо. Очевидно, спочатку таке оцінювання характеризуватиметься високим ступенем суб'єктивності, але, якщо воно буде базоване на

конкретних, зрозумілих, обґрунтованих критеріях, студенти матимуть змогу навчатися самоаналізуванню та рефлексії, розумінню важливості коректно аналізувати якість роботи інших й інтерпретувати якість кінцевого результату спільної роботи. Утім, аби взаємооцінювання робіт студентами було найбільш продуктивним, слід заохотити їх надавати один одному аргументовані рекомендації стосовно того, що можна покращити чи змінити в роботі, а потім дізнатися, чи були отримані від однолітків пропозиції корисними. Більше того, надання студентам своєрідної автономії в оцінці власних результатів та досягнень інших ще більше інтенсифікує студентоцентрованість навчального процесу, відводячи викладачеві роль організатора, спостерігача і модератора, а студентам – відповідальну функцію оцінника, рецензента, експерта, судді. При парній і груповій роботі важливо звертатися до студентів-учасників із проханням обґрунтувати їхній внесок у спільний результат і пояснити оцінку, на яку, на їхню думку, заслуговує кожен із учасників. Однією з влучних рекомендацій педагогам є настанова оцінювати, наскільки уважно студенти слухають один одного, а також заохочувати й «винагороджувати» студентів, які визнають свої помилки [5]. Ще однією методичною проблемою в напрямі формування м'яких навичок на заняттях з іноземної мови є питання, як коректно оцінити роботу, яку студенти надали пізніше зазначеного строку. Переслідуючи мету розвинути м'які навички, педагогам рекомендується не карати студентів поганою оцінкою, а спитати в них, чому робота не була пред'явлена своєчасно, таким чином спонукавши їх до усвідомлення дійсних причин надання роботи в неналежні строки, та дізнатися, як вони надалі плануватимуть свою роботу, аби більше не допустити подібної ситуації. Такий демократичний підхід має сприятливий вплив на студентську відповідальність, самоорганізацію, самоконтроль, самоуправління та їхнє вміння розподіляти час.

Висновки та перспективи подальших розробок. Отже, у ході проведеного дослідження доведено важливість формування особистісних і міжособистісних м'яких навичок у студентів вищів й сформульовано низку рекомендацій стосовно шляхів їх розвитку в межах іншомовної підготовки через індивідуальні, парні, групові форми роботи, виважену комбінацію й відповідну змістову наповненість різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння,

аудіювання, письма, читання). Перспективним напрямом подальших наукових студій уважаємо вивчення уявлень викладачів і студентів закладів вищої освіти щодо ролі та місця м'яких навичок у контексті іншомовної підготовки, а також компаративну перевірку результативності включення різних методик навчання й оцінки досягнень з акцентом на м'яких навичках на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти України та зарубіжжя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Есмурзаева Ж.Б., Новикова Е.В. Потенциал лингвистических дисциплин в аграрном вузе в развитии soft skills. *Концепт: науч.-метод. электр. журн.* 2019. № V6. URL: <http://e-kon-sept.ru/2019/196053.htm> (дата звернення: 25.01.2020).
2. Матюха Г.В., Соколова А.С. Развитие м'яких навичок при навчанні школярів англійської мови. *Science, Research, Development: monografia pokonferencyjna*. (Роттердам, 30-31 березня 2019). Warszawa: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2019. Вип. "Pedagogy". № 15. С. 45–47.
3. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе. *Известия Саратовского университета: сб. науч. тр. Саратов: Саратовский ун-т, 2017. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Т. б. Вып. 4 (24). С. 374–380. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380>.*
4. Abbas A. Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language (ICEL)*. Indonesia: Bandar Lampung University, 2013. P. 356–371.
5. Briggs S. 30 tips to cultivate soft skills in your students. *Open Colleges. InformED: website*. URL: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/30-ways-to-cultivate-soft-skills-in-your-students/> (дата звернення: 02.02.2020).
6. Harmer J. *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman, 2002.
7. Haselberger D. et al. *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. California: Modes, 2012. 133 p.
8. Losey T. Why learning soft skills and English go hand-in-hand. *EF. The Corporate Training Blog: website*. URL: <https://www.ef.com/wwen/blog/corporate/soft-skills-english/> (дата звернення: 25.01.2020).
9. Mosquera I. Ideas to bring soft skills into the English classroom. *British Council. Teaching English: website*. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/>

- ingrid-mosquera-gende/ideas-bring-soft-skills-english-classroom (дата звернення: 25.01.2020).
10. O'Mahony J. et al. *Soft Skills for Business Success*. Deloitte: Deloitte Access Economics, 2017. 44 p.
11. The Importance of Soft Skills. *British Council*: website. URL: <https://www.britishcouncil.my/english/courses-adults/learning-tips/importance-of-soft-skills> (дата звернення: 25.01.2020).

REFERENCES

- Abbas, A. (2013). Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language (ICEL)*. Indonesia: Bandar Lampung University, pp. 356–371 [in English].
- Briggs, S. (2015). 30 tips to cultivate soft skills in your students. *Open Colleges. InformED*: website. Available at: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/30-ways-to-cultivate-soft-skills-in-your-students/> [Accessed 02 Feb. 2020] [in English].
- Esmurzaeva, Zh. and Novikova, Y. (2019). Potensial lingvisticeskikh disciplin v agrarnom vuze v razvitii soft skills [The potential of linguistic disciplines in the soft skills development in an agricultural university]. *Kontsept [Concept]*. V6. Available at: <http://e-kon-cept.ru/2019/196053.htm> [Accessed 25 Jan. 2020] [in Russian].
- Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman [in English].
- Haselberger, D. et al. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. California: Modes [in English].
- Losey, T. (2019). Why learning soft skills and English go hand-in-hand. *EF. The Corporate Training Blo*: website. Available at: <https://www.ef.com/wwen/blog/corporate/soft-skills-english/> [Accessed 25 Jan. 2020] [in English].
- Matyukha, H. and Sokolova, A. (2019). Rozvytok myakyh navychok pry navchanni shkolyariv anhliyskoyi movy [Soft skills development while teaching the English language to school students]. *Science, Research, Development*. Warszawa: Sp. z o.o. “Diamond trading tour”, *Iss. “Pedagogy”*, 15, pp. 45–47 [in Ukrainian].
- Mosquera, I. (2018). Ideas to bring soft skills into the English classroom. *British Council. Teaching English*: website. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ingrid-mosquera-gende/ideas-bring-soft-skills-english-classroom> [Accessed 25 Jan. 2020] [in English].
- O'Mahony, J. et al. (2017). *Soft Skills for Business Success*. Deloitte: Deloitte Access Economics [in English].

Shylova, S. (2017). Formirovaniye gibkikh navykov sredstvami mikrogruppyovykh form raboty pri obucheniji inostrannomu jazyku v vuze [Developing soft skills through group work within the framework of teaching English at university]. *Izvestiya Saratovskogo univertiteta [Izvestiya of Saratov University]*. Saratov: Saratov State University, Ser. Acmeology of Education. Developmental Psychology, Vol. 6., Iss. 4 (24), pp. 374–380[in Russian]. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380>.

The Importance of Soft Skills. *British Council*: website. Available at: <https://www.britishcouncil.my/english/courses-adults/learning-tips/importance-of-soft-skills> [Accessed 25 Jan. 2020] [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2020

Корнюш Ганна В'ячеславівна, канд. пед. наук, старший викладач кафедри іноземних мов Української інженерно-педагогічної академії (61003, Харків, вул. Університетська, 16); e-mail: annakorniush@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0829-6742>.

Корнюш Анна Вячеславовна, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Украинской инженерно-педагогической академии (61003, Харьков, ул. Университетская, 16); e-mail: annakorniush@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0829-6742>.

Hanna Kornius, Ph.D. in Pedagogics, Assistant Professor, The Department of Foreign Languages, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy (61003, Kharkiv, 16 Universytetska St.); e-mail: annakorniush@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0829-6742>.

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА-МОВНИКА: ЕТНОСПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНТРОПОНІМІВ У НАВЧАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

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

У статті розглянуто лінгвокомунікативну компетентність викладача-мовника щодо професійно коректного звертання до студента-інофона на занятті з російської / української мови як іноземної за повним власним іменем із урахуванням його етноспецифіки: кількості і функцій складників, їхньої юридично закріпленої послідовності та традицій ім'янаречення. Мета дослідження – актуалізувати, привернути увагу викладачів-мовників до етноспецифіки антропонімічної формули, функціонального й соціокультурного значення її складників, до її зв'язку з національною концепцією особистості та мовною картиною світу, до її особливого місця в процесі адаптації та акумуляції студентів-інофонів у новому освітньому просторі. У статті проаналізовано й зафіксовано складники антропонімічних формул мов найчисельніших етносів, що представлені в університетському освітньому просторі (арабських та індійських студентів), виокремлено їхні розбіжності з сучасними офіційними формулами соціальної ідентифікації особистості в Україні, названі типові помилки студентів-інофонів та викладачів-етнокомунікантів, що зумовлені розбіжностями в структурі та функціонуванні антропонімічних формул офіційно-ділового стилю мовлення України та країн студентів-інофонів. У статті використовується поняття етносу задля означення ієрархії цінностей спілкування, яка відбивається у послідовності складників такої формули та маркерах особистого імені; названо факультети нашого університету, для яких актуальним є вивчення національних особливостей антропонімів. У статті проаналізовано відповідність звертання до співкомуніканта вимогам міжкультурної комунікації, намічено подальші шляхи дослідження етноантропонімів у навчально-педагогічному дискурсі – гендерний аспект та зміни в сучасному світовому антропоніміконі.

Ключові слова: антропонімікон, антропонімічна формула, етнос, навчально-педагогічний дискурс, успішність міжкультурної комунікації.

Куплевацкая Л.А., Манивская Т.Е. Лингвокоммуникативная компетентность преподавателя-языковеда: этноспецифика функционирования антропонимов в учебно-педагогическом дискурсе университетского образовательного пространства. В статье исследуется лингвокоммуникативная компетентность преподавателя-языковеда относительно профессионально корректного обращения к студенту-инофону на занятиях по русскому / украинскому языку как иностранному по полному имени собственному с учётом его этноспецифики: количества и функций составляющих элементов, их юридически закреплённой последовательности и традиций

именаречения. Цель исследования – актуализировать, привлечь внимание преподавателей-языковедов к этноспецифике антропонимической формулы, функционального и социокультурного значения ее составляющих в связи с национальной концепцией личности и языковой картиной мира, её особому месту в процессе адаптации и аккультурации студентов-инофонов к образовательному пространству. В статье проанализированы и зафиксированы эти составляющие в антропонимичных формулах многочисленных этносов, представленных в университетском образовательном пространстве (арабских и индийских студентов), выделены их расхождения с современными официальными формулами социальной идентификации личности в Украине, названы общие ошибки студентов-инофонов и преподавателей-етнокоммуникантов, которые обусловлены различиями в антропонимичных формулах официально-делового стиля речи в Украине и стране студента. В статье используется понятие этноса для определения иерархии ценностей общения, которое отражается в последовательности составляющих такой формулы и маркерах личного имени; названы факультеты нашего университета, для которых является актуальным изучение антропонимов. В статье проанализировано соответствие обращения к собеседнику требованиям межкультурной коммуникации, намечены дальнейшие пути исследования этноантропонимов в учебно-педагогическом дискурсе: гендерный аспект и изменения в современном мировом антропонимиконе.

Ключевые слова: антропонимикон, антропонимическая формула, успешность межкультурной коммуникации, учебно-педагогический дискурс, этнос.

Liubov Kuplevatskaya, Tetiana Manivska. Linguocommunicative competence of the linguist teacher: ethnospecificity of anthroponyms' functioning in the learning and pedagogical discourse of the educational space. The article deals with the linguocommunicative competence of a language teacher in relation to a professionally correct contact with a non-native student in the class of Russian / Ukrainian as a foreign language. The focus is on the form of addressing the student in view of ethnospecificity, i.e. using the full personal name and taking into account the number and functions of its constituents, their legally fixed sequence and traditions of naming. The purpose of the research is to draw the attention of language teachers to the ethnospecificity of the anthroponymic formula, functional and socio-cultural significance of its components, to its connection with the national concept of personality and the linguistic picture of the world, to its special place in the process of adaptation and acculturation of foreign students to a different educational of space. The authors identify, describe and analyze the functions of these constituents in the anthroponymic formulas of numerous ethnic groups that are represented in the university educational space (Arabic and Indian students). The article reveals their differences from the modern traditional anthroponymic formulas for the social identification of personality in Ukraine. The authors analyze the correspondence of such a form of address to the requirements of intercultural communication and the limits, behind which the student begins to feel discomfort and even could have a cultural shock. The relationship of anthroponymicons with the linguistic picture of the world, national concepts of personality and mentality of each ethnic group have been noted as well. The modern general trends of the process of changing the world anthroponymicon, lexical and grammatical educational topics in the language of the speciality, during the study of which students need knowledge of practical comparative

anthroponymy, have been named. The article uses the concept of ethos to determine the hierarchy of communication values, which is reflected in the sequence of components of such a formula and markers of a personal name.

Key words: anthroponymicon, antroponymic formula, ethnos, educational and pedagogical discourse, success of intercultural communication.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Глобалізація сучасного суспільства призвела до бурхливого розвитку міжнародних відносин, актуалізувала й підняла на новий рівень дослідження діалогу культур, проблем міжкультурного спілкування. Ці соціальні явища відбилися на підготовці в Україні бакалаврів і магістрів для різних країн зі спеціальностей, яких потребує сучасне світове суспільство. Різноманітність етносів, що представлені в освітньому просторі України та, зокрема, в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна (більше 4000 студентів із 60 країн), ставить практичні питання безпосереднього й невідкладного вирішення проблем повсякденного полікультурного спілкування. Одним із таких практичних питань є функціонування в навчально-педагогічному дискурсі власних імен учасників міжкультурної комунікації (далі – МК): і адресантів, і адресатів. Для іноземних студентів настільки ж неприродним видається звертання до викладача за іменем та по батькові, наскільки українському викладачеві незвичним видається однокомпонентне або багатокомпонентне власне ім'я інофона. Антропонімічна формула (далі – АФ) кожного етносу має свої особливості: тільки кількість структурних компонентів коливається від мононімів (однокомпонентних антропонімів) до п'яти – шести складників офіційного власного імені. Такий мовленнєвий акт міжкультурного спілкування як *звертання до співкомуніканта, письмове фіксування повного імені* в документах із самого початку освітнього процесу потребують професійного вирішення, відповідних лінгвокомунікативних та соціокультурних компетенцій та компетентностей і у викладачів, і у співробітників деканатів. Розв'язання цих проблем стає ключовим у досягненні успішності подальшого міжособистісного міжкультурного спілкування, а коректність і професіоналізм його вирішення сприяє процесу адаптації, акультурації студента-інофона, попереджає розвинення в адресата культурного шоку в новому лінгвосоціокультурному оточенні. Сучасні дослідники процесу

адаптації й акультурації інофонів актуалізували й описали ці складні явища МК [10; 18]. З проблемою специфіки структури та функціонування АФ різних етносів стикаються не тільки викладачі-мовники та предметники, а й співробітники деканатів, які на практиці зустрічаються з безліччю варіантів такої формули при вирішенні завдань створення різного роду банків даних, оскільки задана вимогами українських ділових паперів формула не співпадає з формулами повного імені освітніх мігрантів [19]. Саме на матеріалах одного з таких документів проводились практичні спостереження даного дослідження.

Сучасне розуміння МК як двостороннього процесу, що зумовлений рівнем сформованості міжкультурної компетенції її учасників, вимагає особливої уваги вчених до лінгвокомунікативних компетентностей викладача-мовника як *ініціатора, учасника* й *своєрідного режисера* такої комунікації [11]. Вибір **об'єкту дослідження** зумовлений, перш за все, активним вивченням багатокомпонентного іміджу викладача-мовника, який працює з інофонами [12], та, зокрема, його біхевіористичного складника, в якому поєднуються вербальний, невербальний та паралінгвальний прояви мовленнєвої поведінки викладача в якості адресанта з професійними етикетними компетентностями (О. Вощевська, Л. Гнатюк, О. Гунченко, В. Тимошенко, А. Улишенко тощо). Другою підставою виокремлення означеного вище об'єкту дослідження стала популярність у сучасній лінгвістиці порівняльних спостережень, опису та фіксування національно-культурних особливостей антропонімів із точки зору семантики, традицій ім'янаречення та формули повного власного імені різних етносів (А. Абдурахманова, Д. Доспанова, В. Катеринчук, Т. Мельничук тощо). Отже, **об'єктом дослідження** є лінгвосоціокультурна компетентність викладача-мовника, що працює з інофонами, щодо вирішення такого комунікативного завдання, як звертання до студента-інофона з урахуванням етноспецифіки функціонування антропонімів мов-контактерів у навчально-педагогічному дискурсі університетського освітнього простору.

Правила українського мовленнєвого етикету щодо традиційної трикомпонентної моделі, яка задана нормами офіційно-ділового стилю мовлення *прізвище – ім'я – по батькові*, спричиняє дискомфорт під час роботи з будь-якою іншою формулою повного

власного імені інофона. Комунікативне рішення адаптування антропонімів і незвичною структурою довільно спрощується адресантом, оскільки значущість компонентів повного імені не усвідомлюється. Дослідження такої проблеми не привертало уваги вчених із точки зору МК у навчально-педагогічному дискурсі (далі – НПД). Професійна етика міжкультурного двостороннього спілкування на рівні викладач – студент під час аудиторного заняття вимагає від адресанта свідомого, відповідального ставлення до повного імені адресата з урахування норм мов-контактерів, отже, це дослідження є **актуальним**.

Увага до національних особливостей функціонування офіційної формули іменування в різних етносах, яка є достатньо вивченою й описаною (І. Воронцова, Г. Мадієва, М. Соловійова, Суан Хіонг, В. Супрун, С. Чаплін, Чіонг Тхи, Ян Хуей, Чжан Юй тощо), не розглядалась у НПД з точки зору МК, що дозволяє говорити про **наукову новизну** цієї теми.

Мета дослідження – актуалізувати, повернути увагу викладачів-мовників до етноспецифіки антропонімичної формули студента-інофона, функціонального й соціокультурного значення її складників, до її зв'язку з національною концепцією особистості та мовною картиною світу етносу, що представляє студент, до її особливого місця в процесі адаптації та акультурації до нового освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень. Розглянемо терміни, які використовуються в статті. Поняття *дискурс* виникло в лінгвістиці в 60-ті роки ХХ століття. Дослідження дискурсу згодом склалися в окрему науку дискурсологію зі своїм об'єктом дослідження та метамовою [4]. *Педагогічний дискурс* (далі – ПД) виокремився в 70-ті роки ХХ століття із загального дискурс-аналізу у зв'язку з антропоцентричним напрямом лінгвістичних досліджень (М. Кулхардт, Дж. Сінклер, М. Стабс тощо). Під ПД розуміється «ситуативно й соціально зумовлена мовленнєва діяльність, взаємодія вчителя та учня під час аудиторних занять» [4: 2] (переклад наш – Л. К., Т. М.). Поняття ПД розвинулось у термін *навчально-педагогічний дискурс*, що активно вживається в сучасній лінгвістиці та педагогіці, проте чіткого й загальновизнаного тлумачення немає» [4: 20] (переклад наш – Л. К., Т. М.). Цей термін уживається в його *вузькому* та *широкому* значенні. У нашому дослідженні дотримуємося його вузького значення з урахуванням

хронотопу МК університетського освітнього простору: виявлення мовленнєвої компетентності викладача під час *аудиторного заняття* з іноземними студентами в поліетнічній групі на заняттях із російської та української мов як іноземних (далі РМІ / УМІ). Для наших спостережень суттєвим є твердження Т.А. Ван Дейка, на яке спираються сучасні дослідники НПД: «У дискурсі відбивається менталітет і культура, як національна, так і загальна, індивідуальна й приватна (особистісна)» [2: 47] (переклад наш – Л. К., Т. М.).

Наступні лінгвістичні терміни вживаються загальною антропонімікою, наукою про власні імена людини, яка виокремилась із *ономастики* в 60-70 роки ХХ століття, майже одночасно з НПД, і перетворилась в «один із найпопулярніших напрямків ономастики та лінгвістики» [6: 712] (переклад наш – Л. К., Т. М.). Для розуміння етноспецифіки функціонування антропонімів будь-якого етносу ключовими є поняття *антропонім* та *антропонімкон*. Термін «*антропонім*» трактується по-різному: А. Уфимцева відносить до антропонімів не тільки імена власні, але й імена загальні (прозивні) [16], аргументується це тлумачення тим, що антропоніми – це найменування людини. Але переважна більшість вчених під *антропонімом* розуміють вузьке значення: імена власні, найменування особи, людини [7]. У деяких аналітичних статтях замість традиційного терміну *антропонімкон*, під яким розуміється сукупність антропонімів у тій чи іншій мові, використовується термін *ономастикон* у розумінні того ж «... *кола власних імен*» [17] (переклад наш – Л. К., Т. М.). Окремі науковці стверджують *незмінний* характер національного «ономастикону», його стійкість до вбирання в себе нових антропонімів, а інші – лише його відносну обмеженість [13; 17]. У дослідженні, що пропонується, під терміном *антропоніми* розуміємо *оніми*, що означають власні найменування людей, а для означення сукупності антропонімів окремого етносу вживаємо термін *антропонімкон* як сукупність, систему антропонімів, повних (офіційних) та неофіційних, що постійно змінюється під впливом соціально-історичних чинників.

Любомира Гнатюк, досліджуючи *побутове міжперсональне міжкультурне спілкування*, підкреслює, що «лінгвісти не приділяють належної уваги узагальненню вербальних і невербальних виявів *інтерперсональної* комунікації в різносистемних мовах ..., встановленню спільного та відмінного в

такій комунікації», наголошує на актуальності «вивчення етноспецифіки комунікативних правил спілкування» [5: 100]. Метою такого зіставлення польська дослідниця називає «вироблення практичних рекомендацій, які мінімізують дискомфорт інтерперсональних інтеракцій в умовах міжкультурного спілкування» [5: 101]. Мета нашого дослідження співпадає з положеннями цілісної концепції міжособистісної комунікації Л. Гнатюк із виявлення «комунікативних правил у різних лінгвокомунікативних мовленнєвих середовищах як *маркерів меж норми*, що визначають ефективність міжперсональної інтеракції в умовах міжкультурного спілкування» [5: 101]. Досвід аналізу міжперсонального спілкування, запропонований польською вченою, стає в нагоді під час нашого дослідження *навчально-педагогічного* міжперсонального спілкування на рівні викладач – студент в університетському освітньому просторі. Слушним є також зауваження про необхідність в основу вивчення міжкультурного спілкування покласти поняття *етосу*, що введене в обіг В. Манакінім, який розумів під цим терміном «прийняту в межах суспільної групи чи певної культури *ієрархію цінностей*, принципів і постулатів *спілкування*» [14: 273]. В основі *етосу* Л. Гнатюк вбачає «концептуальну картину світу, яка формується під впливом певного національного світобачення» [7: 101]. Саме АФ зі специфікою її складників та їхніх функцій відбиває ієрархію цінностей спілкування, є проявом національного етосу.

Викладення основного матеріалу. Всі ці твердження націлюють увагу дослідження на виявлення особливостей функціонування АФ, що зумовлюються навчальними завданнями міжкультурного спілкування в НПД. Дослідники етноспецифіки функціонування антропонімів дійшли висновку, що кожен народ має свої унікальні традиції ім'янаречення (надання новонародженому імені), які відбиваються в *структурі* антропонімів, *кількості* та *характері* їхніх складників, мотивах іменування тощо. Сам процес надання новонародженому імені, у свою чергу, відбиває етнічну своєрідність суспільства. Отже, існує низка етнокультурно зумовлених формул власного імені (далі – ВІ).

Антропологи вбачають динаміку розвитку світової антропонімічної системи від мононіма до багатоскладового антропоніма. Мононімічна модель вважається найдавнішою [13].

Традиційні офіційні АФ у деяких мовах нараховують до десяти – дванадцяти онімів. Такі формули мають сувору заданість, яка є юридично затвердженою. У більшості народів сучасного світу функціонує двоскладова формула: *ім'я + прізвище*, що фіксується в усіх документах і є засобом ідентифікації особистості в суспільстві. Більш давньою є формула *ім'я + патронім*, що збереглася лише у деяких країнах і розвинулась у трискладову формулу *ім'я + патронім + прапатронім*, поширену в деяких етносів Азії та Африки [13].

У АФ із трьома складниками: *прізвище + ім'я + патронім*, що характерна для сучасного антропонімікону багатьох мов пострадянських країн, спільним обов'язковим складником для будь-якої етноформули залишається лише *особисте ім'я* (далі – ОІ). Отже, відмінності виникають при співставленні з кожною АФ. Деякі етнічні єдності прізвищ взагалі *не мають*: арабські, південно-індійські, ісландські, малайзійські, індонезійські тощо. Такий складник повної АФ має історичний характер, його поява зумовлена соціокультурним та економічним розвитком суспільства. Основна функція прізвища – виокремлення та ідентифікація членів сім'ї, родини. Обов'язковим цей складник є у слов'янській і західноєвропейській АФ, де прізвище передує ОІ, та в британській та американській АФ, де першим стоїть ОІ. В іспаномовних країнах АФ містить два прізвища: батька й матері, а студенти з Еквадору мають ще й по два ОІ. Більшість АФ не містять *патронімів*. Учені, які досліджують АФ, надають важливого значення порядку слідування її складників, особливо місцю особистого імені відповідно прізвища, і вважають, що їхня протилежна послідовність є прикладом культурних розбіжностей західних та східних культур. В АФ західної культури, де передує ОІ, більша увага до індивідуальності, самоцінності людської особистості, і навпаки, в АФ, де передує прізвище, домінує ідея спільності [17]. Таке розуміння послідовності складників дозволяє вченим бачити в АФ прояв національної концепції особистості в мовній картині світу, яка в усіх етносів є антропоцентричною.

Назвемо всі можливі складники АФ етносів, що представлені в університетському освітньому просторі:

– *особисті імена* (має кожна мова), *другі імена* (в'єтнамська мова та деякі іспаномовні країни тощо), *колективні імена* (деякі мови Індії), *імена покоління* (Китай);

– *патроніми, матроніми, прапатроніми* (дідичества) (арабська мова й мови Індії);

– *прізвища* (у слов'янських, західноєвропейських мовах, китайській, корейській, в'єтнамській тощо); *другі прізвища* (деякі іспаномовні країни);

– *маркери ОІ* (Азербайджан, Туркменістан, Узбекистан, В'єтнам, Індія тощо);

– *назва місця народження або проживання* (АФ арабської мови й мов Індії).

Майже повний перелік складників дозволяє описати й зафіксувати етноформулу будь-якої мови, провести порівняльний аналіз, зрозуміти ієрархію складників АФ, що відбиває специфіку етосу та мовної картини світу, етнічної ментальності, у центрі яких завжди концепція особистості.

Розглянемо АФ арабської та індійських мов як найчисельніших етносів в освітньому просторі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Арабська мова – одна з найпоширеніших у світі. Напрямок арабського письма – справа наліво, графічно ВІ не маркуються. Отже, при вивченні будь-якої європейської мови в арабських студентів виникають певні проблеми з написання великої літери, відокремлення слів тощо.

У більшості арабських повних ВІ відсутнє прізвище. АФ складається в своєрідний *ланцюжок* із чотирьох – п'яти компонентів й може налічувати до 10 – 12 онімів. Арабська АФ містить обов'язкові складники, кожний із яких має назву арабською мовою й виконує певні функції. ОІ = *алам* обов'язково пов'язане з ісламською антропонімією. В АФ не завжди ОІ стоїть першим, оскільки етноспецифіка полягає в тому, що у препозиції до ОІ є такий унікальний складник як *кунья* = *спадковий патронім*, який фіксує ім'я ненародженого ще первістка, – своєрідне побажання, щоб народився син саме з таким іменем. Може включати маркер *абу* = батько. Третій складник АФ – *насаб* – висхідний патронім із можливим маркером *ібн* = син, за яким може бути ланцюг із прапатронімів настільки довгий, наскільки серед предків є видатні люди. За *насадом* стоїть *лакаб* = епітет, почесне прізвисько тощо. Завершує ланцюг арабської АФ складник *нісба*, що означає релігійну, політичну, соціальну приналежність, місце народження або проживання. Таких онімів у цьому складнику

може бути кілька. Крім означених вище, активно функціонує морфема *abd* = раб у якості невід'ємної частини ОІ, другою частиною якого стає один із синонімів слова «аллах» або назва його якостей та чеснот: *Абдаллах*, *Абделькадир* тощо [9: 64]. Ця морфема – відбиток головної заповіді ісламу – *такви* (покірності). Цей складник арабської АФ поширений в усіх ОІ ісламському світу: Азербайджані, Алжирі, Єгипті, Індії, Ірані, Йорданії, Лівані, Лівії, Марокко, Нігерії, Палестині, Сирії, Судані, Туреччині, Узбекистані тощо. Досить частотне вживання цього складника в Ізраїлі. Така лінгвокультурологічна особливість сприяє єдності мусульман різних країн, формуванню відчуття братерства. Деякі країни під впливом тісних міжкультурних та міжмовних контактів скоротили традиційну арабську АФ: у більшості країн Магрибу це лише два складники (Марокко, Алжир, Туніс) й інваріант маркеру батьківства – «бен» (бен Ахмад) та свій маркер проживання – аль-Магрибі [9: 64]. Стільки ж складників у ліванському та іранському ВІ та ВІ Ісламської республіки. Від чотирьох складників містить АФ Йорданії, Іраку, Сектору Гази, Судану. Найдовшими виявились ВІ студентів із Бахрейну, Єгипту, Ємену, Лівії (до п'яти складників), де традиції ім'янаречення підтримуються й зберігаються. Використаємо методику попереднього аналізу значущості послідовності складників АФ, запропоновану Чжан Юй, Ян Хуей та М. Соловйовою й отримаємо: Аллах і рід, продовження роду, пам'ять про предків – основа концепції особистості в ментальності арабського світогляду й світосприйняття. Домінанта – араб = раб Аллаха.

Арабська концепція особистості як продовжувача роду тісно пов'язана з етнічним уявленням про обов'язок кожного мусульманина єднати попередніх і майбутніх родичів. Арабська ієрархія цінностей спілкування – етос – повага до старших, до свого роду, до себе як вірного раба Аллаха.

Індія – країна з найбільшою кількістю мов. Державними вважаються англійська та хінді. В Індії 80 % населення сповідують індуїзм, 13 % – іслам і ще кілька релігій, серед яких буддизм та християнство (2 %). Для АФ індійських мов найважливішим є релігійний складник: на першому місці – імена богів: Крішна, Шива, Лакшмі, Сіта тощо. В основі ім'янаречення – віра в те, що дитина буде під захистом саме цього бога. ОІ свідчить, до якої течії буддизму належить його носій. Нижчі касти вживають імена

місцевих божеств. АФ деяких штатів містить численні європейські імена, що є проявом християнської приналежності. Послідовність складників відрізняється в різних штатах та кастах. Наприклад, тамільські формули не мають *прізвищ* і складаються з формули *патронім + ОІ*. У штаті Керала АФ: *прізвище + ОІ + назва касты*. Різняться формули навіть усередині штату, відповідно до регіону: на заході Керала сини додають до формули *патронім*, а дочки – *матронім*. Прізвища є індикаторами касты, готри (підкасты), а не *роду, сім'ї*. Індійському антропонімікону притаманне таке лінгвосоціокультурне явище як *колективне ім'я*, що закріплене за певною територією, певним штатом. У північних штатах ім'я батька стає іменем сина, а прізвища може не бути. В окремих районах Індії (особливо на півдні) та в Індонезії найбільш поширеною є мононімічність, що свідчить про належність до нижчої касты. Маркери статі в індійській АФ має лише один етнос – сігхи. Це такий онім, як Сінгх для чоловіків та Каур для жінок зі значенням лев / левиця. Можливо через значущість сігхів як особливого етносу в суспільстві ці маркери ще мають назву *колективні імена*. Місце маркеру може бути на початку АФ: *Сінгх* Раджні, *Сінгх* Вішав Натх Пратал або завершувати модель: Таранджот *Сінгх*, Сандип *Каур*. Можлива навіть наявність обох маркерів (у чоловіків), ці складники теж не є ні ОІ, ні прізвищами [15].

При навчанні індійських студентів слід брати до уваги, що в їхніх рідних мовах слова не виокремлюються, а пишуться разом. Отже, в індійських студентів, незважаючи на досвід вивчення англійської мови, будуть помилки на виокремлення речення, слова, вживання великої літери тощо.

Офіційна АФ студента-інофона має деякі загальні риси – *маркери ОІ*. Низка певних маркерів відповідає позначенню статі особи. В азербайджанській та туркменській мовах це маркер *огли*; крім цього, в азербайджанській та іранській – *оглу, зада, заде / задех* для чоловічих антропонімів та *гізі, кізі, кихи* – для жіночих. В узбецькій мові схожі маркери: *углі* – маркер чоловічої статі, *кізі* – жіночої. У в'єтнамській мові *ва* – маркер належності до чоловічої статі, *тхи, тхе, тху* – до жіночої. Такі ж за функцією маркери мають інші східні мови.

Місце маркера статі в АФ різниться: в азербайджанській та узбецькій мовах це остання позиція, у в'єтнамській мові маркер

статі знаходиться у постпозиції до прізвища та препозиції до ОІ: Нгуен *Тхи* Бинь. Така послідовність свідчить про національну специфіку – увагу до статі, її значущість в ієрархії цінностей спілкування.

Ще один *маркер* ОІ свідчить про належність його носія до вищих прошарків суспільства. Це такі морфеми, як *бек*, *хан* / *хон*. Маркер функціонує в кількох мовах: *в узбецькій, казахській, туркменській, турецькій та мовах Індії*. Наприклад, *чоловічі* турецькі, туркменські, азербайджанські та індійські антропоніми *Акілбек*, *Русланбек*, *Аліхан*, *Орхан*, *Бадхан*; узбецькі та казахські жіночі антропоніми: *Назірахан*, *Ассембек*.

Компетенції викладача зі структури ВІ студента-інофона дозволять відрізнити представника вищого (*бек*, *хан*, *сінх* тощо) прошарку суспільства чи нижчого (мононіми), дозволять уникати конфліктів у міжетнічному спілкуванні між студентами багатонаціональної групи протягом практичного заняття, враховувати таку належність, демонструвати повагу до студента-інофона та проявляти толерантність: не привертати уваги до невдач у навчанні, виявляти впевненість у спроможності студента опанувати той чи інший навчальний матеріал. Саме такі компетентності призводять до успішності процесу навчання в межах МК.

Теоретики та практики викладання іноземних мов називають початковий етап навчання найскладнішим. Отже інофон, що вступає в новий іншомовний навчальний простір, переживає лінгвосоціокультурну ідентифікацію і з точки зору самовизначення в новому комунікативному просторі, і з точки зору його сприйняття багатонаціональним мовним середовищем, що оточує його в НІД. Таким чином, власне ім'я з його неповторною етноспецифікою ім'янаречення та функцією соціокультурної ідентифікації стає одним із перших мовних засобів складного процесу акультурації й адаптації, потребує уважного ставлення і від адресантів, і від адресатів.

У практиці навчання мов існує давній методичний прийом адаптації інофонів до нового мовного середовища: на заняттях із іноземної мови студент самоідентифікується шляхом вибору собі імені з антропонімікону мови, що вивчається. Така практика існувала за радянських часів під час вивчення будь-якої іноземної мови. Такий прийом був поширений серед китайських студентів і

практикується зараз. Популярними серед дівчат є звичайні деривати (Даша, Лена) й екзотичні ОІ (Аврора, Свобода), що відбиває політичну заангажованість ставлення до мови, яка вивчається. Хлопці, навіть під час вивчення РМІ / УМІ, обирають такі імена, як Джон, Майкл, що виявляє домінування досвіду вивчення англійської мови й особливе ставлення до країн цієї мови. Популярність такого прийому згасає, оскільки вживається такий дериват лише під час аудиторного заняття, у реальній комунікації таке ім'я заважає соціолінгвістичній ідентифікації інофона, формуванню вторинної мовної особистості, метою якої є максимальне досягнення гармонійного співіснування всіх мов, що вивчаються й сприяють формуванню мовної особистості білінгва.

Важливим для МК є розуміння *етосу* окремого етносу в його відношенні до ім'янаречення та АФ: для багатьох східних культур характерне обережне ставлення до озвучування імені, оскільки, згідно з національною традицією, це скорочує вік його носієві (Індія, Китай). І навпаки, у деяких культурах ім'я дається як взірць побудови життєвого шляху. Отже, викладач-етнокомунікант при використанні деривата при звертанні до інофона повинен враховувати ієрархію цінностей спілкування: чи дозволяє мовленнєва етнокультура студента таку зміну повного імені, чи не сприйматиме студент таке звертання негативно. Ігнорування таких важливих для студента особливостей міжособистісного міжкультурного спілкування може завадити успішності МК, сприятиме розвиненню комунікативного шоку.

Висновки. Аналіз структури АФ різних етносів свідчить про те, що послідовність прізвище – ім'я – по батькові не тільки не відповідає більшості АФ мов етносів, що представлені в освітньому просторі України, але й суттєво відрізняються. Більшість робочих програм із мов навчання не передбачають вивчення таких практичних розмовних тем як звертання студента до викладача й будь-якої старшої за віком чи вищої за соціальним статусом особи за іменем та по батькові, звертання до студентів, представників іншого етносу; звертання до співробітників університету, які працюють у межах МК. Лінгвокомунікативна компетентність викладача з національної специфіки АФ конкретного етносу дозволить запобігти помилок спілкування під час звертання до студента-інофона – сплутування назви касти або висхідного патроніму з ОІ студента, наполягання на вживанні

адресатом прізвища, якого в нього немає. При формуванні лінгвокомунікативної компетентності інофона викладач зможе запобігти такої частотної помилки як уживання студентом по батькові (патроніма) замість прізвища викладача й навпаки – прізвища замість патроніма. Розуміння етноспецифіки АФ важливе під час вивчення студентами-медиками, більшість із яких араби або індуси, такої навчальної розмовної теми як «Розпитування про паспортні дані хворого», яка в професійному мовному середовищі поліклініки чи лікарні активізується в практичному заповненні амбулаторної карти хворого [1: 4–8]. Відмінності АФ інофона і пацієнта ускладнюють практику міжкультурного професійного спілкування. Для студентів юридичних спеціальностей такою буде тема «Фізичні особи як учасники цивільних правовідносини», що спрямована на вихід за межі аудиторного заняття в практичну професійну комунікацію і в межах країни навчання, і в подальшій професійній діяльності [8: 42–60]. Для студентів економічного факультету та факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу важливим є вивчення етноспецифіки АФ задля складання текстів контрактів і вивчення тем, що пов'язані з опануванням мови переговорів, мовленнєвого етикету тощо.

Сучасна світова тенденція розвитку антропоніміконів більшості етносів, що спрямована на економію мовних засобів в усному та письмовому мовленні, зумовила зміни світової динаміки розвитку формули власного імені в бік її скорочення й тяжіння до 2-3 компонентних АФ розвинених країн (США, Британії, Німеччини). Міжмовні та міжкультурні контакти різних країн призводять до збагачення національних антропоніміконів за рахунок іншомовних онімів, включення імен футбольних зірок, всесвітньо відомих акторів та героїв фільмів. Серед сучасних світових тенденцій змін АФ можна назвати такі:

– *виключення вживання* назви касты, готриз АФ індійського антропонімікону;

– *скорочення* довгих ланцюжків арабських моделей за рахунок уживання одного патроніма та одного прапатроніма, використання ініціалів замість деяких складників. Наприклад, Омар Осаїд (М. С.) Маджед Махарех;

– *звільнення* деяких етносів середньоазійських країн від радянської русифікації, повернення до національних традицій

ім'янаречення та структури АФ (Казахстан, Узбекистан, Таджикистан тощо). Наприклад, у пострадянських країнах прізвища поступово звільняються від традиційних для російської мови суфіксів -ов / -ев наприкінці прізвища, та -ич наприкінці пароніму, реконструюються традиційні форми прізвищ та маркери статі: Гамарлі Раміг Рауф огли замість Гамарлієв Раміг Рауфович.

Лінгвокомунікативна компетентність передбачає в якості одного з основних складників професіоналізму викладача-мовника компетенції з етноспецифіки функціонування АФ кожного студента, компетенції з доцільності її скорочення з урахуванням вимог НПД та з формування в студента-інофона етично коректного звертання до старших за віком та вищих за соціальним статусом адресатів відповідно до норм мови, що вивчається.

Подальші дослідження шляхів досягнення успішності міжкультурної комунікації на заняттях із УМІ / РМІ можуть бути спрямовані на аналіз *гендерного аспекту* національних антропонімів, оскільки дослідження, що існують, приділяють більше уваги чоловічим антропонімам, виправдовуючи такий вибір «традиційною андрогенною національною картиною світу, де чільна роль у суспільстві відводиться чоловікам» [3: 144] (переклад наш – Л. К., Т. М.). Слушним було б також дослідити вживання в НПД вокативних форм та дериватів, оскільки «деривація на базі антропонімів продовжує набувати розвитку в мовній картині світу» [3: 44] (переклад наш – Л. К., Т. М.), крім того, багатство антропонімікону РМІ / УМІ на неофіційні форми ОІ не відповідає мовленнєвим традиціям більшості східних мов студентів-інофонів, що представлені в сучасному освітньому просторі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеевко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Професійне спілкування: лікар-хворий: посібник для іноземних студентів-медиків (англомовної форми навчання). Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. С. 4–8.
2. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. Л.: Сэйдж пабликэйшн, 1998. 384 с.
3. Воронцова И.И., Чаплин С.Г. Особенности образования антропонимов (сравнительный анализ русской и английской традиций). *Новый филологический вестник. Переводоведение*. 2014. № 3 (30). С. 136–144.
4. Габуллулина А.Р. Понятие «педагогический дискурс» в научной литературе. Учебно-педагогический дискурс: категориальная

- структура і жанрове совеобразіє: дис. ... д-ра філол. наук. Донецьк, 2009. 489 с.
5. Гнатюк Л. Вербальні та невербальні вияви етноспецифіки в міжкультурному міжособистісному спілкуванні. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 3. С. 100–109.
 6. Доспанова Д.У. Антропонимы и некоторые аспекты их изучения. *Молодой ученый*. 2017. № 14. С. 712–714.
 7. Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43065 www.nas.gov.ua> series>3_Zheleznyak12_ (дата звернення: 10.01.2020).
 8. Иванова Т.А., Черненко И.И. Физические лица как участники гражданских правоотношений. *Русский язык юристам: пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев II курса*. Х.: Компания СМІТ, 2013. С 42–60.
 9. Ковыршина Н.Б. Имена собственные в культуре арабов. *Вестник РУДН. Сер. Литературоведение, журналистика*. 2001. № 5. С. 63–66.
 10. 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: збірник наукових праць*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 29. С. 55–69.
 11. Куплевацька Л.О. Професійна лінгвокомунікативна компетентність викладача в контексті міжкультурної комунікації. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. Вип. 34. С. 79–92. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-06>.
 12. Куплевацька Л.О. Складники іміджу викладача вищої школи в контексті міжкультурної комунікації. *Міжкультурна комунікація в університетському освітньому просторі*. Харків, 2019. С. 193–208.
 13. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiyavolgozgradskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta> (дата звернення: 23.12.2019).
 14. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посібн. К.: ВЦ «Академія», 2012. 284 с.
 15. Обзор языкового разнообразия Индии. URL: <https://linguapedia.info/articles/obzor-yazykovogo-raznoobraziya-indii.html> (дата звернення: 25.12.2019).
 16. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. М.: Наука, 1988. С. 108–140.

17. Чжан Юй, Ян Хуэй, Соловьёва М. Национально-культурная семантика русских и китайских антропонимов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-semantika-russkih-i-kitayskih-antroponimov> (дата звернення: 02.02.2020).
18. Oberg R. Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. V. 7. P. 177–182.
19. Richard Ishida. Personal names around the world. URL: <https://www.w3.org/International/questions/qa-personal-names> (дата звернення: 12.02.2020).

REFERENCES

- Alekseenko, T.N., Vasetskaia, L.I. and Kushnir, I.M. (2019). *Profesijne spilkuvannya: likar-hvory: posibnik dlya inozemnyh studentiv-medikov (anglomovnoi formy navchannja) [Professional communication: doctor-patient. Textbook for foreign medical students (English medium)]*. Kharkiv: V.N. Karazin KHNU, pp. 4–7 [in Ukrainian].
- Dospanova, D.U. (2017). Antroponimy i nekotorye aspekty ikh izuchenija [Antroponymes and some aspects of their study]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 14, pp. 712–714 [in Russian].
- Encyklopediya suchasnoyi Ukrainy [Encyclopedia of the modern Ukraine]*. Available at: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43065 www.nas.gov.ua/series/3_Zheleznyak12_ [Accessed 10 January 2020] [in Ukrainian].
- Gabidullina, A.R. (2009). Ponjatie “pedagogicheskij discours” v nauchnoi literature. Uchebno-pedagogicheskij discours; kategorialnaja structura i zhanrovoe svoeobrazie [Concept of “pedagogical discourse” in scientific literature. Educational – pedagogical discourse: category structure and genre distinctive quality]. *Doctor’s thesis*. Donetsk [in Russian].
- Gnatyuk, L. (2014). Verbalni i neverbalni vyiyavy etnospestifiky v mizhkulturnomu mizhosobystisnomu spilkuvanni [Verbal and nonverbal indexes ethno specifics in intercultural individual communication]. *Naukovi Zapyisky Berdianskogo derzhavnoho pedagogichnoho universitetu [Scientific Notes of the Berdyansk Sovereign Pedagogical University]*, pp.100–109 [in Ukrainian].
- Ivanova, T.A. and Chernenko, I.I. (2013). *Fizicheskie lica kak uchastniki grazhdanskih pravootnoshenij. Russkij jazyk juristam: posobie po nauchnomu stilju rechi dlja studentov-inostrancev 2 kursa [Physical persons as participants of civil law relations Russian language for lawyers: testbook in scientific style for 2-nd year foreign students]*. Kharkiv: SMIT company, pp. 42–60 [in Russian].

- Kovurshina, N.B. (2001). Imena sobstvennye v culture arabov [Proper nouns in the Arabic culture]. *Vestnik RUDN [Bulletin of the RUDN University]. Ser. Literary criticism, journalism*, 5, pp. 63–66 [in Russian].
- Kuplevastka, L.O. (2019). Profesiyna lingvakomunikativna kompetentnist vykladacha v konteksti mizhkulturnoi komunikacii [Professional linguacommunicative teacher's competence in the context of intercultural communication]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 34, pp. 79–92 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-34-06>.
- Kuplevastka, L.O. (2019). Skladnyky imidzhu vykladacha vyschoi shkoly v konteksti mizhkulturnoi komunikacii [Parts of teacher's image in the context on intercultural communication]. *Mizhkulturna komunikaciya v universitetskomu osvitnomu prostori [Intercultural communication in the unified versatility]*. Kharkiv, pp. 193–208 [in Ukrainian].
- Kuplevastka, L.O. and Manivska, T.E. (2016). Osoblivosti lingvokulturnoy adaptacii indijskih studentov u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy v konteksti mizhkulturnoyi komunikacii [Peculiarities of linguacultural adaptation of Indian students at high school of Ukraine in the context of intercultural communication]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 29, pp. 55–69 [in Ukrainian].
- Madieva, G.B. and Suprun, V.I. *Antroponimy kak sredstvo vyrazhenija nacionalnoj kultury [Antroponymes as means of expression of national culture]*. Available at: <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-volgogradskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta> [Accessed 23 December 2019] [in Russian].
- Manakin, V.M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikaciya [Language and intercultural communication]*. Kyiv: "Akademiia" [in Ukrainian].
- Oberg, R. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. V. 7, pp. 177–182 [in English].
- Obzor jazykovogo raznoobrazija Indii [Overview of the linguistic diversity of India]. Available at: <https://linguapedia.info/articles/obzor-yazykovogo-raznoobrazija-indii.html> [Accessed 25 December 2019] [in Russian].
- Richrd, Ishida. *Personal names around the world*. Available at: <https://www.w3.org/International/questions/qa-personal-names> [Accessed 12 February 2020] [in English].
- Ufimsteva, A.A. (1988). Rol leksiki v poznanii chelovekom dejstvitelnosti v formirovanii jazykovoj kartiny mira [Role of vocabulary in the cognition of the reality in the process of formation of the language world picture]. *Rol chelovecheskogo faktora v yazyke. Jazyk i kartina mira [The role of the*

- human factor in language. Language and picture of the world*]. Moscow: Nauka, pp. 108–140 [in Russian].
- Van Deik, T.A. (1998). *K opredeleniju discursa [On discourse definition]*. Leningrad: Sage publication [in Russian].
- Vorontsova, I.I. and Chaplin, S.G. (2014). Osobennosti obrazovaniya antroponomimov (sravnitelnyj analiz russkoj i anglijskoj tradicij) [Peculiarities of antroponyms' formation (comparative analysis of Russian and English traditions)]. *Novyi filologicheskij vestnik. Pervodovedenie [New philological bulletin. Translation studies]*, 3(30), pp. 136–144 [in Russian].
- Zhang Yu, Ian Huei and Solovjova, M. *Nacionalno-kulturnaja semantika russkikh i kitajskikh antroponomimov [National cultural semantics of the Russian and Chinese antroponyms]*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-semantika-russkikh-i-kitajskikh-antroponomimov> [Accessed 02 February 2020] [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 23.02.2020

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 освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, площа Свободи, 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>.

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

Манивская Татьяна Евгеньевна, 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: 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; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

КОМУНІКАТИВНИЙ АКТ ЯК ОСНОВНА ОДИНИЦЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

Авторка статті, наголошуючи на необхідності оновлення змісту мовної освіти іноземних студентів нефілологічних спеціальностей українських ЗВО, здійснює лінгводидактичний аналіз змістового рівня системи навчання української мови як іноземної. У межах сучасної мовноосвітньої парадигми предметним змістом навчання іноземної мови, зокрема УМІ, вважають систему мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних, соціокультурних, мовленнєвоетикетних, риторичних). В умовах панування в сучасній лінгводидактичній парадигмі комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів і свідомо-практичного методу навчання, спрямованих (серед іншого) на забезпечення опанування іноземними студентами змістового складника їхньої мовної освіти, визнано такі одиниці навчання: речення-висловлення, тексти, діалогічні єдності. Потреба в оновленні змістового складника системи навчання української мови як іноземної виникає у зв'язку із вимогами сучасного інформаційного суспільства та новими вимогами до завдань і результатів навчання іноземних мов. З'ясовано, що досягнення порівняно нової теорії мовної комунікації дозволять деталізувати компоненти змісту навчання іноземної мови, що матиме вплив на підвищення якості мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО. У поданій науковій розвідці обґрунтовано запропонований вибір такої одиниці навчання, як комунікативний акт. Авторкою описано структурно-змістові компоненти особистісного, вербально-когнітивного, мовно-позамовного рівнів комунікативного акту як фрагмента процесу комунікації в межах певної комунікативної ситуації. Зроблено висновок про потенційні можливості описаних параметрів комунікативного акту як підґрунтя для оновлення сталих методичних принципів відбору навчального мовного матеріалу.

Ключові слова: дискурс, зміст навчання, іноземні студенти-нефілологи, комунікативний акт, українська мова як іноземна.

Кушнір И.Н. Коммуникативный акт как основная единица обучения украинскому языку как иностранному. Автор статьи, подчеркивая необходимость обновления содержания языкового образования иностранных студентов нефилологических специальностей украинских вузов, осуществляет лингводидактический анализ содержательного уровня системы обучения украинскому языку как иностранному. В рамках современной языковой образовательной парадигмы предметным содержанием обучения иностранному языку, в частности украинскому как иностранному, считают систему языковых средств (фонетических, лексических, грамматических, стилистических, социокультурных, этикетных, риторических). В условиях господства в современной лингводидактической парадигме коммуникативно-деятельностного и межкультурного подходов и сознательно-практического метода обучения, направленных (среди прочего) на обеспечение освоения иностранными

студентами содержательного компонента их языкового образования, признаны такие единицы обучения: предложения-высказывания, тексты, диалогические единства. Необходимость обновления содержательного компонента системы обучения украинскому языку как иностранному возникает в связи с потребностями современного информационного общества и новыми требованиями к задачам и результатам обучения иностранным языкам. Выяснено, что достижения сравнительно новой теории речевой коммуникации позволят детализировать компоненты содержания обучения иностранному языку, что повлияет на повышение качества языкового образования иностранных студентов-нефилологов украинских вузов. В представленной статье обоснованно предложено выбор такой единицы обучения, как коммуникативный акт. Автором описаны структурно-содержательные компоненты личностного, вербально-когнитивного, вербально-вневербального уровней коммуникативного акта как фрагмента процесса коммуникации в пределах определённой коммуникативной ситуации. Сделан вывод о потенциальных возможностях описанных параметров коммуникативного акта как основы для обновления устоявшихся методических принципов отбора учебного языкового материала.

Ключевые слова: курс, иностранные студенты-нефилологи, коммуникативный акт, содержание обучения, украинский язык как иностранный.

Iryna Kushnir. A communicative act as a main unit of teaching Ukrainian as a foreign language. The author, emphasizing the necessity of updating the content of the language education of non-philological foreign students of Ukrainian universities, performs a linguo-didactic analysis of the subject side of the content of the system of teaching Ukrainian as a foreign language to non-philological students. Within the modern linguistic paradigm, the subject content of teaching a foreign language, in particular UFL, is considered a system of linguistic means (phonetic, lexical, grammatical, stylistic, socio-cultural, speech etiquette, rhetorical). In the conditions when the modern linguodidactic paradigm is dominated by communicative-activity and intercultural approaches and the consciously-practical method of teaching, aimed at ensuring that foreign students would master the content component of their language education, the following units of learning are recognized: sentences, expressions, texts, and dialogues. The need for updating the content component of the teaching system of UFL arises in connection with the requirements of the modern information society and new requirements for the tasks and results of teaching foreign languages. It has been found that the achievements of a relatively new theory of language communication will allow refining the components of the content of foreign language teaching, which will have an impact on improving the quality of language education of foreign non-philological students of Ukrainian universities. The submitted scientific research substantiates the choice of such a unit of study as a communicative act, which in the future allows reforming the educational process to attract foreign students to Ukrainian discourses. The author describes the structural-semantic components of the personal, verbal-cognitive, verbal and extraverbal levels of the communicative act as a fragment of the communication process within a certain communicative situation. The conclusion is made about the potentialities of the described parameters of the communicative act as a basis for updating the steady methodical principles of language material selection.

Key words: communicative act, content of study, discourse, foreign non-philological students, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Активне розроблення новітніх технологій навчання української мови як іноземної (далі – УМІ) свідчить про необхідність оновлення навчальних засобів у зв'язку із потребами сучасного інформаційного суспільства та новими вимогами до завдань і результатів навчання іноземних мов. Уважаємо, що не менш важливою в цьому контексті стає необхідність оновлення змісту мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО.

В якості переходу між теоретичним лінгводидактичним узагальненням та відбором змісту навчання до організації освітнього процесу навчання УМІ постає вибір одиниці навчання. Загальновідомо, що в межах панівних у сучасній лінгводидактичній парадигмі комунікативно-діяльнісного та міжкультурного підходів і свідомо-практичного методу навчання, спрямованих на забезпечення оволодіння іноземними студентами змістовим складником їхньої мовної освіти, визнано такі одиниці навчання: 1) у процесі опанування аспектних навичок – речення-висловлення; 2) під час опанування мовленнєвих умінь – тексти та діалогічні єдності. Ми вважаємо, що сучасні психолінгвістичні та лінгвістичні відкриття дозволяють подивитися на текстово-мовленнєві та діалогово-мовленнєві елементи змісту навчання іноземної мови, зокрема УМІ, комплексно, тому ми пропонуємо обрати дискурсивно-комунікативну подію (яку на часі розглядають як комплексний когнітивно-соціокультурно-комунікативний феномен – комунікативний акт) в якості основної одиниці навчання УМІ.

Звернення сучасної лінгводидактики до дискурсного підходу у відборі мовного навчального матеріалу та дослідження феномена «дискурс» у сучасній лінгвістиці засвідчують гуманістичність сучасної освітньої парадигми, зокрема мовної освітньої парадигми, на тлі гуманістичних тенденцій у сучасних науках. Основна площина дослідження дискурсу – соціально-комунікативний та лінгво-соціокультурний простір людини (Р. Харе, Дж. Джиллетт). Такий простір створюють комуніканти, які є членами суспільства та суб'єктами культури і які, відповідно, виконують певні соціальні, культурні ролі (М. Макаров). Іноземні студенти-нефілологи українських ЗВО, залучаючись до таких дискурсів у процесі навчання УМІ, мають розвинути вміння адекватного сприйняття, розуміння та інтерпретації мовленнєвих продуктів нерідного для них лінгвокультурного середовища, а також

одночасно здобути вміння мовно-мовленнєвого кодування шляхом створення комунікативно-відповідних особистих висловлень засобами іноземної (української) мови.

Аналіз останніх досліджень. Перший науковий аналіз дискурсу з'явився у 1940-1950 рр. у роботах Ю. Бюїссанса, Ю. Хабермаса, З. Харріса. Із розвитком наукової думки протягом ХХ ст. учені (Е. Бенвеніст, Г. Гійом, Т.А. ван Дейк, Ж. Дерріда, Я. Петефі, М. Фуко та ін.) виявили та описали основні властивості та функції, типи, сутність і структуру дискурсу. Значного розвитку в українському науковому просторі теорія дискурсу здобула в царинах філософії мови (Ф. Бацевич, Т. Космеда, О. Філоненко), психолінгвістики (Л. Воробйова, С. Куранова), комунікативної лінгвістики (В. Різун, К. Серажим), теорії мовної комунікації (А. Габідулліна, В. Олексенко, Г. Почепцов).

У другій половині ХХ ст. лінгводидактичні акценти зміщено з мовленнєвої діяльності на мовленнєве спілкування, що стало наслідком нових вимог до результатів навчання іноземної мови (формування мовної особистості) і появою потреби у посиленні практичної та соціокультурної спрямованості практичних занять з УМІ. Мовленнєве спілкування стали розглядати як процеси обміну інформацією за допомогою вербальних засобів, спрямовані на встановлення та підтримку взаємозв'язку і взаємодії між мовцями. Виокремили три складники мовленнєвого спілкування: комунікативний (обмін інформацією між учасниками спілкування), інтерактивний (організація взаємодії між мовниками), перцептивний (сприйняття та визнання один одного партнерами у спілкуванні, що є основою взаємного порозуміння) [18: 5]. Як бачимо, разом із гуманізацією мовної освіти [11] змінюються змістові складники системи навчання іноземної мови. Очевидно, що здобутком розвитку теорії навчання іноземних мов у ХХ ст. стало розширення змістових компонентів системи навчання іноземної мови, зокрема УМІ.

У теоретичних роботах лінгводидактів ХХІ ст. (О. Бігич, В. Костомаров, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Ушакова, Г. Швець та ін.) активно використовують не лише термін «спілкування», а й синонімічний до нього термін «комунікація». Глибинний аналіз та опис явища вербальної комунікації здійснено новою науковою цариною – теорією мовної комунікації (В. Манакін, В. Олексенко, О. Семенюк, В. Парашук,

Т. Пристайко). Широке розуміння комунікації ґрунтується на комплексі функцій живої мови: спілкування, повідомлення, впливу, волевиявлення, експресивної та емотивної [3]. Мовну комунікацію ми будемо розуміти як процес, у якому «комуніканти вступають у вербальний контакт засобами мовного та позамовного кодів із приводу референта (об'єкта, про який йдеться), продукуючи та інтерпретуючи повідомлення (дискурс) згідно з комунікативними намірами (інтенціями) та з урахуванням контексту, використовуючи певні комунікативні ресурси (стратегії і тактики) для досягнення комунікативних цілей» [15: 16].

Вважаємо, що висновки лінгводидактики й теорії мовної комунікації дозволять деталізувати компоненти змісту навчання іноземної мови, що матиме вплив на підвищення якості мовної освіти іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО. Тож доцільно розглянути складники вербальної комунікації, які, на нашу думку, мають стати основою для оновлення предметного змісту (у термінології А. Щукіна) системи навчання УМІ. Проаналізуймо такі змістові елементи комунікативного процесу: особистісний рівень – учасники (комуніканти) в соціальній та соціокультурній площині; вербально-когнітивний рівень – комунікативні цілі, які реалізуються через мовленнєві інтенції, стратегії і тактики; мовно-позамовний рівень – дискурс (як втілення мисленнєво-мовленнєвої діяльності учасників комунікативного процесу в мовних формах). Виокремлення зазначених рівнів комунікативного процесу ми пропонуємо здійснити з науково-методичною метою для систематизації та оновлення предметно-змістового складника системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів.

Тож **метою** цієї наукової розвідки є опис структури та змістових складників комунікативного акту як основної одиниці навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів, що слугуватиме основою оновлення змістової площини сучасної мовноосвітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу. А. Щукіним розрізняються предметна та процесуальна сторони змісту навчання. В об'єкті навчання втілюється предметність, а в об'єкті засвоєння – процесуальність. У рамках сучасної мовноосвітньої парадигми змістом навчання іноземної мови, зокрема УМІ, вважають [18: 3]: 1) систему мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних,

стилістичних, соціокультурних, мовленнєвоетикетних, риторичних, мовленнєвокультурних тощо), які є предметним змістом мовної підготовки іноземців; 2) діяльність спілкування (аудіювання, говоріння, читання, письмо) в їхній щільній взаємодії, тобто процесуальний зміст. Зміст мовної освіти іноземців має забезпечити досягнення головної мети, яка «полягає у навчанні спілкування іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного мовного матеріалу» [13: 42]. Зазначимо, що у процесі навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів важливо підтримувати постійний зв'язок діяльності та відповідних мовних засобів, за допомогою яких вона матеріалізується. Тому вважаємо за доцільне в оновленні змісту системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів ґрунтуватися, у першу чергу, на відборі мовних матеріалів.

Лінгвометодичний аналіз вербальної комунікації та співвіднесення цього феномена з новітніми дослідженнями у психолінгвістиці й теорії мовної комунікації дозволить виявити напрями оновлення змістового рівня системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів.

Спілкування людей в реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У процесі спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. На думку С. Ніколаєвої та О. Петрашук, із методичної точки зору, особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів [13: 47].

Як бачимо, для опису змісту навчання УМІ доцільно розглядати не загальний процес мовної комунікації, а його фрагмент у межах певної комунікативної ситуації. Мовленнєву інтеракцію між мовцями (як носіями наборів соціо-когнітивних рис) у конкретному просторі й часі називають комунікативним актом, або комунікативною подією [2]. Таким чином, системотворчим орієнтиром відбору змісту навчання спілкування в актуальних для іноземних студентів-нефілологів навчально-академічній, навчально-практичній, соціально-побутовій та соціокультурній комунікативних сферах має постати інваріантна структура такого

фрагмента процесу мовної комунікації, як комунікативний акт. Тож, опишемо особистісний, вербально-когнітивний та мовно-позамовний рівні типового для навчання УМІ фрагмента процесу вербальної комунікації – комунікативного акту (далі – КА).

Узагальнюючи сучасні психолінгвістичні (П. Зернецький, С. Куранова) та комунікативно-лінгвістичні (Ф. Бацевич, Ю. Пасов, О. Семенюк) тлумачення, визначимо КА як «концептуально та структурно організований мовцями обмін їхньою комунікативною діяльністю в межах вербального контакту, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію» [15: 23]. Науковці також уживають термін «комунікативна подія» як синонімічний поняттю «комунікативний акт», чого і ми будемо дотримуватися в подальшому викладі. У межах теорії мовної комунікації розроблено декілька моделей КА. У результаті аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що найбільш відповідними до системи навчання УМІ є способи моделювання КА, запропоновані Д. Хаймсом і В. Красних. Вважаємо, що ці структурні моделі доповнюють і деталізують одна одну, тому доцільним для вирішення завдань нашого дослідження є синтез виокремлених ученими структурно-змістових елементів та перерозподіл їх за рівнями КА, запропонованими нами.

На особистісному рівні центральним елементом КА визначасмо його учасників, або комунікантів, які перебувають у певних соціальних стосунках. Соціальні стосунки, регламентовані соціальним статусом учасників КА (викладач – студент, студент – студент, лікар – хворий, лікар – лікар), можуть бути симетричними (комуніканти мають приблизно однакові набори соціальних параметрів за віком, за представництвом у певних соціальних установах тощо) й асиметричними (комуніканти відрізняються за тими ж соціальними параметрами).

Важливо, що соціальний статус учасників КА впливає на ступінь формальності у комунікативній взаємодії і відповідний стиль конструювання / розуміння комунікативної події: офіційна інтеракція, у разі формальної комунікативної взаємодії, та конверсаційна, під час неформального міжособистісного спілкування [9]. Наприклад, іноземні студенти-медики стають учасниками офіційної інтеракції, зокрема в ситуаціях комунікативної взаємодії з викладачами на лекціях і семінарах або під час спілкування із хворими на практиці в лікарнях, а

конверсаційної – у комунікативній взаємодії один з одним на семінарських заняттях або на перервах (якщо це студенти інтернаціональної групи і для них спільною мовою є українська). Також соціальний статус учасників КА впливає на вибір відповідних соціально-маркованих мовних засобів: форм звертання (*пане; професорко Наталю; Сергію Петровичу*); граматичних форм (*ти +* одна дієслівної словоформи / *Ви +* множина дієслівної словоформи); синтаксичних конструкцій (*Чи не могли б Ви пояснити? Вам необхідно зробити ЕКГ*) тощо. Соціальна статусність комунікантів впливає і на тональність спілкування [19], яка на мовному рівні може бути експлікованою через емоційно-забарвлені лексеми (*дитинка, хлопчисько*) або синтаксеми (*Залиште всі гаджети в сумках! Ви вже поснідали сьогодні?*).

Вербально-когнітивний рівень КА. У мовленнєвій інтеракції учасники КА реалізують комунікативну мету (за лінгвометодичною термінологією – мовленнєвий намір, або інтенцію), відповідно до соціально-статусних характеристик. Під комунікативною інтенцією будемо розуміти «мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів, тобто здійснити мовленнєвий акт» [3: 101]. В основі мовленнєвого наміру лежать мотив, мета і зміст мовленнєвого висловлювання.

Наприклад, маніпулятивна мета викладача на заняттях з УМІ може бути реалізована через інтенції спонування до дії (*Читайте! Пишіть!*), а іноземні студенти мають розуміти ці інтенції у ситуації комунікативної взаємодії; маніпулятивна мета іноземного студента під час лікарняної практики може реалізуватися інтенцією рекомендації (*Раджу терміново здати аналізи*), а іноземні студенти-нефілологи повинні не лише розуміти подібні інтенції, але й уміти реалізовувати їх за допомогою україномовних засобів у ситуаціях комунікативної взаємодії під час проходження практики. Один КА може мати декілька або цілий комплекс мовленнєвих інтенцій.

Очевидно, що усвідомлення та вибір необхідної мовленнєвої інтенції, з іншого боку, регламентовані комунікативними потребами учасників КА. Із погляду теорії мовної комунікації всі комунікативні потреби можна розподілити на такі загальні групи:

1) пізнавальні, або інформаційні (вираження / передавання / отримання думок або інформації); 2) оцінні (вираження оцінок і ставлень); 3) афективні (вираження емоцій та почуттів); 4) ефектні (вираження способів комунікативної взаємодії – партнерства, маніпуляції, конфлікту тощо) [15]. Якщо комунікативні інтенції відображають комунікативні потреби, то можемо актуальні для іноземних студентів-нефілологів комунікативні наміри систематизувати за переліченими групами.

Загальні інтенції зумовлюють вибір загальних комунікативних стратегій. Слідом за Ф. Бацевичем та М. Макаровим під комунікативною стратегією розуміємо оптимальний шлях реалізації інтенції мовця, спрямований на досягнення головної мети комунікативної взаємодії, який складається з декількох етапів: когнітивні процеси усвідомлення / розуміння комплексу параметрів комунікативної ситуації, вибір і контроль дієвих ходів спілкування (тобто мовленнєвих актів) і гнучкої їх видозміни залежно від перебігу комунікативної події, вибір необхідних мовно-мовленнєвих засобів [2; 12]. Зазначимо, що, на відміну від КА, який є теоретично виділеною комплексною (мовно-когнітивною, мовно-соціальною та мовно-культурною) одиницею організації та здійснення комунікативної взаємодії у певній ситуації спілкування, мовленнєвий акт – це «елементарна мовленнєва дія мовця, яка полягає у вимовлянні певного висловлення» [10: 98].

Упорядкування комунікативних стратегій оптимізує комплектацію змісту системи навчання УМІ. Доцільно розподілити необхідні для навчання іноземної мови стратегії на головні та допоміжні відповідно до функціональної значущості первинних і вторинних мотивів спілкування (за класифікацією О. Ісерс). Головними визначено когнітивні (або семантичні) стратегії, наприклад стратегія впливу на думки, поведінку комунікантів, а допоміжні стратегії забезпечують ефективну організацію комунікативної взаємодії [5]. Серед допоміжних виокремлено такі групи: 1) комунікативно-ситуаційні (прагматичні), які спрямовані на самовираження; 2) конверсаційні (діалогові), які виконують функцію контролю мовленнєвих актів щодо відповідності темі спілкування, керування ініціативністю комунікантів тощо; 3) риторичні, які допомагають обирати комунікативно адекватні мовні засоби, наприклад, для

привертання уваги, зосередження уваги тощо [5]. Комунікативні стратегії відповідно до кожної з них реалізуються номенклатурою мовленнєвих тактик конструювання необхідного КА. Стратегії і тактики співвідносяться між собою, як рід і вид. Якщо комунікативні стратегії визначають генеральний задум і цілі побудови КА, то мовленнєві тактики – це засоби реалізації стратегії за допомогою відповідних наборів мовленнєвих дій і мовних одиниць [18].

Вважаємо, що знання комунікативних стратегій і тактик, які є необхідними для побудови КА, характерних для типових комунікативних ситуацій в актуальних для іноземних студентів сферах спілкування, допоможе викладачам коректно відбирати матеріали для навчання УМІ, а студентам допоможе правильно зрозуміти учасників комунікативної ситуації і попереджати власні комунікативні невдачі. На сучасному етапі розвитку лінгводидактичної теорії УМІ триває процес каталогізації необхідних комунікативних стратегій і тактик відповідно до рівнів володіння мовою (A1 – C1).

Знання всіх описаних вище структурно-змістових елементів особистісного та вербально-когнітивного рівнів КА в узагальненому вигляді зберігаються у пам'яті носіїв мови як когнітивно-структурні й одночасно когнітивно-вербальні та мовно-культурні явища: «сценарії, фрейми, стереотипи, концепти» [15: 28]. Сценарій – сукупність сталих уявлень про регулярно відтворювані процеси розгортання того чи іншого виду КА [7]. Фрейм – стереотипно відтворюваний жанр мовленнєвої взаємодії комунікантів, набір мовленнєвих засобів, задіяний мовцями в типових комунікативних ситуаціях [15]. Стереотип – найбільш узагальнений, спрощений, інертний образ певного предмета або явища [17]. Концепт – своєрідний квант змісту свідомості мовця, який є максимально абстрагованою ідеєю предмета, когнітивно опрацьованою і представленою у свідомості в сукупності всіх своїх зв'язків [14]. Деякі науковці (В. Косьміна [8], І. Кушнір [20]) аргументують використання таких одиниць лінгво-ментального плану для організації навчання УМІ сучасних студентів із кліповим мисленням. Зважають на переваги перелічених вище когнітивно-вербальних і мовно-культурних одиниць (під час формування соціокультурної компетентності) для розвитку «у студентів уміння відбирати, класифікувати, систематизувати

необхідний мовний матеріал залежно від мети й ситуації спілкування; удосконалювати та втілювати компенсаторні вміння; створювати когерентний дискурс і вибирати необхідні мовні стратегії для його реалізації» [8: 77]. Вважаємо, що така пропозиція може стати частиною загальних принципів структурування змісту системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів, тому що соціокультурна компетентність є складником загальної комунікативної компетентності.

Як було зазначено раніше, предметно-знаковим носієм КА є дискурс. Іншими словами, він є продуктом комунікативного процесу і комплексним поєднанням особистісного, вербально-когнітивного і мовного рівнів КА. Дискурс – це комплексний конструкт, який кристалізує всі елементи комунікативної події засобами мови, тому ми відносимо його до *мовно-позамовного рівня КА*.

Феномен дискурсу активно досліджують зарубіжні й українські студії теорії мовної комунікації (Ф. Бацевич, С. Куранова, О. Семенюк, В. Парашук), функційно-прагматичного аналізу мови (М. Баган, І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуйванюк), комунікативної лінгвістики тексту (Ф. Бацевич, М. Бахтін, Л. Ревалєвшакова, Г. Почепцов, Ю. Степанов). Новітня інтерпретація феномена дискурсу відштовхується від генетичної, системно-структурної та комунікативно-функціональної мовознавчих парадигм. Разом із представниками теорії мовної комунікації розглядатимемо дискурс як глобальну одиницю організації мовного коду.

Будемо виходити з того, що КА можна узагальнено класифікувати, з одного боку, за соціально-статусними параметрами, як персональні або інституційні [6], а з іншого боку, за видами мовлення, згідно з А. Щукінін [18] (монологічним (яке за своєю внутрішньою сутністю опосередковано, через дискурсивні тексти, є діалогічним / полілогічним); діалогічним; полілогічним). Іноземні студенти-нефілологи у процесі навчання УМІ залучаються до інституційних професійних дискурсів, але, наприклад, у ситуаціях мовленнєвої взаємодії студентів між собою під час семінарських занять у межах університету або в науково-академічному спілкуванні, опосередкованому Інтернетом, відбувається залучення до персональних дискурсів. Із метою узагальненого аналізу в кожному дискурсі також виокремлюють

такі параметри, як співвіднесеність із темами, хронотопом і ситуативним або мовним контекстом.

Теми є предметним змістом дискурсу і одночасно відображенням об'єкту комунікативної взаємодії (про що говорять учасники КА?). Лінгводидакти в межах кожної теми виокремлюють ситуації спілкування, які також стають предметом обговорення на заняттях з мови [18], зокрема з УМІ. Теми та ситуації є змістовим елементом системи навчання іноземної мови і традиційно розподіляються за актуальними комунікативними сферами (навчально-академічною, професійно-науковою, соціально-побутовою, соціокультурною) відповідно до рівня володіння мовою.

Хронотоп як єдність часових і просторових характеристик – це «ворота» до сфери смислу [1], «тобто для розуміння смислу вербальної взаємодії слід брати до уваги (окрім інших її характеристик) час і місце, де вона відбувається» [15: 25].

Будь-який різновид дискурсів має такий семантично-смісловий компонент, як контекст – «експліцитно або імпліцитно виражені смисли, які реально існують як частина ситуації, відображаються в певному дискурсі й актуальні для конкретного КА» [15: 26]. Виокремлюють власне лінгвістичний контекст (безпосереднє вербальне оточення певної лінгвістичної одиниці) та екстралінгвістичний контекст – зовнішні чинники, які впливають на зміст висловлювання, наприклад, жести, міміка, положення і стан комунікантів та навколишніх об'єктів.

Усі дискурси підлягають класифікації іще за таким параметром, як мовленнєвий жанр, який слідом за Ф. Бацевичем, ми будемо визначати в якості тематично, композиційно і стилістично усталених типів КА, об'єднаних метою спілкування, задумом мовців, із урахуванням соціально-особистісних характеристик учасників комунікативної взаємодії, контексту та всіх аспектів комунікативної ситуації [2].

Інституційні дискурси, зокрема професійні, аналізують за параметрами, виокремленими В. Карасиком [6]: учасники; хронотоп; цілі; цінності та ключові концепти; стратегії; тематика; різновиди і жанри; прецедентні тексти; дискурсивні формули. Наш попередній аналіз КА як основної комплексної одиниці комунікативної взаємодії дозволяє розширити ці параметри, які систематизовано в таблиці 1.

Таблиця 1
Структурно-змістові компоненти навчального комунікативного акту

РІВ-НІ	<i>Особистісний</i>	<i>Вербально-когнітивний</i>	<i>Мовно-позамовний</i>
З М І С Т О В І Е Л Е М Е Н Т И	<u>комуніканти:</u> – комунікативні потреби (інформаційні, оцінні, афективні, ефектні); – соціальний статус кожного (віковий, академічний, професійний); – соціальні стосунки між комунікантами (симетричні / асиметричні)	– комунікативні інтенції (інформаційні, оцінні, афективні, ефектні); – комунікативні стратегії (когнітивні / комунікативно-ситуаційні, конверсаційні, риторичні); – мовленнєві тактики; – лінгвоментальні одиниці: сценарії, фрейми, стереотипи, концепти	<u>дискурс:</u>
			<u>різновиди:</u> – за соціальною статусністю (персональний / інституційний); – за видами мовлення (монологічний, діалогічний, полілогічний)
			<u>структура:</u> – тема / метатеми; – мовленнєві жанри; – хронотоп; – ситуативний контекст; – мовні лексико-синтаксичні структури

Важливо зазначити, що представлені в таблиці 1 елементи є інваріантними для всіх різновидів КА, і відповідно, для всіх типів дискурсів як мовно-позамовної форми комунікативної взаємодії. Вважаємо, що аналіз дискурсів, до яких залучатимуться іноземні студенти українських ЗВО у процесі навчання УМІ, необхідно здійснювати з урахуванням описаних у цій статті параметрів.

Дискурсивна природа тексту як висловлювання реалізується через зв'язок з екстралінгвістичними – прагмалінгвістичними, соціокультурними, психологічними чинниками (М. Бахтін, Ф. Бацевич, Т. Дрідзе, П. Зернецький, В. Красних, М. Попович).

Аналіз дискурсивної основи тексту та діалогічних єдностей дозволить розуміти їх не лише як продукт мовленнєвої діяльності носіїв мови, але як фрагмент комунікативного процесу, який «зупинили», тобто зафіксували в мовній формі [2]. Нижню межу комунікативно-дискурсивної одиниці задано реченням-висловленням, верхню – автором [4]. Але зазначимо, що ізольоване від контексту речення втрачає комунікативну значущість. Отже, текст-дискурс має мовний і позамовний рівні, які постійно корелюють між собою через категорії зв'язності та цілісності.

На нашу думку, для розкодування тексту-дискурсу (що є особливо важливим під час навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО) недостатньо зрозуміти його інформаційний план, який втілюється через семантику лексем та граматично-синтаксичні зв'язки між словами та реченнями. Дискурсивний аналіз тексту також дозволить зрозуміти комунікативні наміри мовця-автора та його комунікативну роль (зв'язок із когнітивно-комунікативною та соціальною позатекстовою площинами), тему та, якщо це діалогічна єдність, ситуацію (співвіднесеність із реальним комунікативним процесом у соціально-побутовій, соціокультурній, навчально-академічній сферах спілкування) тощо.

Висновки. Одиницею навчання іноземної мови, зокрема УМІ, можна обрати лише мовні форми, які співвідносяться з комунікативною ситуацією. Тож вважаємо за доцільне розглянути традиційні для методики навчання УМІ мовно-мовленнєві одиниці (текст, діалогічна / полілогічна єдність, речення) крізь призму феномена дискурсу.

Відбір змісту навчання у загальному вигляді здійснено та представлено відповідно до сучасних стандартів [16] за всіма рівнями володіння українською як іноземною (A1 – C2), через мінімізовані каталоги-переліки комунікативних сфер, тем і ситуацій спілкування; умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності; типів монологічних і діалогічних текстів; типових комунікативних ролей; комунікативних намірів; мовних засобів фонетичного, лексичного, словотвірного, морфо-синтаксичного рівнів мови, а також їхніх функційно-стилістичних властивостей. Зроблений нами опис структурно-змістових елементів КА може стати підґрунтям для формулювання оновлених принципів відбору

змістових матеріалів системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів українських ЗВО.

Таким чином, в якості **перспективи подальших наукових досліджень** обираємо науково-методичний аналіз традиційних принципів відбору мовно-змістових елементів системи навчання УМІ іноземних студентів-нефілологів та формулювання додаткових новітніх принципів з орієнтиром на структурно-змістові компоненти такої одиниці навчання, як комунікативний акт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування. *Антологія світової літ.-критичної думки ХХ ст.* Львів: Літопис, 2001. С. 406–415.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов. *Смысловое восприятие речевого сообщения.* Москва: Едиториал УРСС, 1976. С. 34–45.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
6. Карасик В.И. Структура институционального дискурса. *Проблемы речевой коммуникации.* Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
7. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Москва: Рипол классик, 2002. 320 с.
8. Косьміна В.Ю. Формування концептів у навчанні студентів із кліповим мисленням. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. № 35. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-06>.
9. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: курс лекцій. Москва: ИТДГК Гнозис, 2001. 270 с.
10. Куранова С.І. Основы психолінгвістики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 208 с.
11. Кушнір І.М. Філософські засади сучасної компетентнісної лінгводидактичної парадигми. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків:

- ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. № 33. С. 76–88. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07>.
12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва: Гнозис, 2003. 280 с.
 13. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
 14. Місінкевич О. Концепт культури як одиниця ментальної інформації у мовній картині світу. *Мовознавство*. 2014. Вип. 1. С. 54–57.
 15. Семенюк О.А., Парашук В.Ю. Основы теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ, 2010. 240 с.
 16. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ: Фірма «ІНККОС», 2020. 186 с.
 17. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца XX века*. Москва: Прогресс, 1995. С. 35–73.
 18. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пос. для преподавателей рус. яз. как иностр. Москва: Рус. яз. Курсы, 2012. 784 с.
 19. Hymes D. The concept of communicative competence revisited. *Thirty Years of Linguistic Evolution*. John Benjamins Publishing, 1992. P. 31–58.
 20. Kushnir I. Frame teaching methods in training Ukrainian as a foreign language. *Надмоцце и приспособяване: Сборник доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии (24–25 април 2017 г.)*. София (Болгария), 2017. Том II. С. 347–355.

REFERENCES

- Bacevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyiv: Akademiya [in Ukrainian].
- Bahtin, M. (2001). *Vyslovlyuvannya yak odyncyu movlennyevogo spilkuvannya [Speech as a unit of speech communication]*. *Antologiya svitovoyi lit.-krytychnoyi dumky XX st. [Anthology of world literary-critical thought of the twentieth century]*. Lviv: Litopys, pp. 406–415 [in Ukrainian].
- Bigych, O.B., Borysko, N.F., Boreczka, G.E. et al. (2013). *Metodyka navchannya inozemnyh mov i kultur: teoriya i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]*. Nikolayeva, S.Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Dridze, T.M. (1976). Interpretacionnye karakteristiki i klassifikacija tekstov [Interpretation characteristics and classification of texts]. *Smyslovoe vosprijatie rechevogo soobshhenija [The semantic perception of a speech message]*. Moscow: Editorial URSS, pp. 34–45 [in Russian].

- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. *Thirty Years of Linguistic Evolution*. John Benjamins Publishing, pp. 31–58 [in English].
- Issers, O.S. (2008). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]*. Moscow: Izdatelstvo LKI [in Russian].
- Karasik, V.I. (2000). Struktura institucionalnogo diskursa [Institutional discourse structure]. *Problemy rechevoj kommunikacii [Speech communication problems]*. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, pp. 25–33 [in Russian].
- Kljuev, E.V. (2002). *Rechevaja komunikacija [Speech communication]*. Moscow: Ripol klassik [in Russian].
- Kosmina, V.Yu. (2019). Formuvannya konceptiv u navchanni studentiv iz klipovym myslennyam [Formation of concepts in teaching students with video thinking]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 35, pp. 70–79 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2019-35-06>.
- Krasnyh, V.V. (2001). *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii [Fundamentals of psycholinguistics and communication theory]*. Moscow: ITDGG Gnozis [in Russian].
- Kuranova, S.I. (2012). *Osnovy psiholingvistyky [Fundamentals of psycholinguistic]*. Kyiv: VCz “Akademiya” [in Russian].
- Kushnir, I. (2017). Frame teaching methods in training Ukrainian as a foreign language. *Nadmoshhie i prisposobjavane [Supremacy and adaptation]*. Sofia (Bulgaria), II, pp. 347–355 [in English].
- Kushnir, I.M. (2018). Filosofski zasady suchasnoyi kompetentnisnoyi lingvodydaktychnoyi paradygmy [The philosophical foundations of the modern competence linguo-didactic paradigm]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 33, pp. 76–88 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2018-33-07>.
- Makarov, M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of Discourse Theory]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
- Metodyka navchannya inozemnyh mov u serednih navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]*. (1999). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Misinkevych, O. (2014). Koncept kultury yak odynycya mentalnoyi informaciyi u movnij kartyni svitu [The concept of culture as a unit of mental information in the linguistic picture of the world]. *Movoznavstvo [Linguistic]*. Kyiv, I, pp. 54–57 [in Ukrainian].

- Semenyuk, O.A. and Parashhuk, V.Yu. (2010). *Osnovy teoriiy movnoyi komunikaciyi [Fundamentals of the theory of language communication]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Shukin, A.N. (2012). *Obuchenie rechevomu obshheniju na russkom jazyke kak inostrannom [Teaching of speech communicate in Russian as a foreign language]*. Moscow: Rus. jaz. Kursy [in Russian].
- Standartyzovani vymogy: rivni volodinnya ukrayinskoyu movoyu yak inozemnoyu A1–C2. Zrazky sertyfikacijnyh zavdan [Standardized requirements: proficiency in Ukrainian as a foreign A1–C2. Examples of certification tasks]*. (2020). Kyiv: Firma “INKOS” [in Ukrainian].
- Stepanov, Ju.S. (1995). *Alternativnyj mir. Diskurs. Fakt i princip prichinnosti [Alternative world. Discourse. Fact and principle of causality]*. *Jazyk i nauka konca XX veka [Language and science of the late twentieth century]*. Moscow: Progress, pp. 35–73 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 01.03.2020

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>.

МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цуркан М.В., канд. філол. наук (Чернівці)

У статті з'ясовано зміст поняття «метод навчання», зокрема подано його трактування у філософії, психології та лінгводидактиці. Проаналізовано наукові дослідження щодо виникнення того чи іншого методу навчання іноземної мови як в зарубіжній, так і вітчизняній дидактиці, а також описано роль кожного методу у формуванні та становленні мовленнєвої особистості, у тому числі іноземного студента-медика. Зазначено, що метод навчання української мови як іноземної – це спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату. Охарактеризовано основні методи навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, а саме: прямий метод, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, граматико-перекладний метод, сугестивний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод. Зауважено, що жоден із перелічених методів не є універсальним, тому лише сукупність виокремлених методів сприятиме досягненню мети та завдань навчального процесу, зокрема оволодінню іноземними студентами-медиками українською мовою. Підкреслено, що добір методів навчання української мови як іноземної студентів-медиків залежить від обраних підходів і принципів вивчення дисципліни, специфіки теоретичного і практичного матеріалу, який повинен засвоїти іноземний студент упродовж навчання в закладі вищої освіти, педагогічної майстерності й досвіду роботи викладача тощо. Закцентовано увагу на тому, що представлені в дослідженні методи навчання є ефективними лише за умови їх інтегрованого впровадження в освітній процес, оскільки кожен означений метод спрямований на формування тих чи інших умінь і навичок суб'єкта навчання, які є складниками професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

Ключові слова: іноземний студент-медик, метод навчання, професійно-комунікативна компетентність, українська мова як іноземна.

Цуркан М.В. Методология обучения украинскому языку как иностранному в медицинском учреждении высшего образования. В статье выяснено содержание понятия «метод обучения», в частности представлена его трактовка в философии, психологии и лингводидактике. Проанализированы научные исследования о возникновении того или иного метода обучения иностранному языку как в зарубежной, так и отечественной дидактике, а также описана роль каждого метода в формировании и становлении речевой личности, в том числе иностранного студента-медика. Отмечено, что метод обучения украинскому языку как иностранному – это способ реализации образовательной, развивающей и воспитательной цели обучения, направленный на организацию эффективного образовательного процесса, основной задачей которого является

достижение желаемого результата. Охарактеризованы основные методы обучения украинскому языку как иностранному в медицинском учреждении высшего образования, а именно: прямой метод, сознательно-сопоставительный метод, сознательно-практический метод, грамматико-переводной метод, суггестивный метод, аудиолингвальный метод, аудиовизуальный метод. Замечено, что ни один из перечисленных методов не является универсальным, поэтому лишь совокупность выделенных методов будет способствовать достижению целей и задач учебного процесса, в частности овладению иностранными студентами-медиками украинским языком. Подчеркнуто, что подбор методов обучения украинскому языку как иностранному студентов-медиков зависит от выбранных подходов и принципов изучения дисциплины, специфики теоретического и практического материала, который должен усвоить иностранный студент в течение обучения в заведении высшего образования, педагогического мастерства и опыта работы преподавателя и т.д. Акцентировано внимание на том, что представленные в исследовании методы обучения являются эффективными только при условии их интегрированного внедрения в образовательный процесс, поскольку каждый определенный метод направлен на формирование тех или иных умений и навыков субъекта обучения, которые являются составляющими профессионально-коммуникативной компетентности иностранного студента-медика.

Ключевые слова: иностранный студент-медик, метод обучения, профессионально-коммуникативная компетентность, украинский язык как иностранный.

Maria Tsurkan. Teaching methodology of Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education. The author clarifies the content of the concept of "a method of teaching" and presents its interpretations in philosophy, psychology, and linguodidactics. The article contains an analysis of scientific research on the emergence of various methods of language teaching both in foreign and domestic didactics, as well as descriptions of the role that each method plays in the formation and establishment of the speech personality, including that of the foreign medical student. A method of teaching Ukrainian as a foreign language is a way of realization of educational, developmental and disciplinary aims of teaching that is intended for the organization of an effective educational process, the main task of which is the achievement of the desired result. The author defines the main methods of teaching of Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education, namely: the direct method, conscious-comparative method, grammar translation method, suggestive method, audio-lingual method, and audio-visual method. It has been noticed, that none of the listed methods is universal, therefore only the totality of the above methods will promote the achievement of the aims and tasks of the educational process, in particular mastering of the Ukrainian language by foreign medical students. Selection of methods of teaching Ukrainian as a foreign language to foreign medical students depends on the selected approaches and principles for studying the discipline, the specificity of the theoretical and practical material, which must be mastered by a foreign student during studying at an institution of higher education, as well as on the pedagogical mastery and working experience of a teacher, conditions of implementation of the educational process, available means of teaching, etc. The teaching methods presented in the study are effective only subject to their integrated introduction in the educational process, as each appointed method is intended

to form particular practical skills and abilities of a subject of study, which are key components of professional communicative competence of a foreign student as a future highly-qualified and competitive specialist of the medical branch.

Key words: foreign medical student, professional communicative competence, Ukrainian as a foreign language, teaching method.

Постановка проблеми. Надання освітніх послуг іноземним громадянам – один із актуальних напрямів діяльності українських закладів вищої освіти (ЗВО). Зазначений вид роботи ЗВО потребує розроблення нових ефективних методичних систем викладання всіх навчальних дисциплін, оскільки рівень якості професійної підготовки іноземних студентів залежить від правильно обраних педагогічних підходів, принципів, методів, прийомів, технологій, форм і засобів навчання. Особливу роль у освітньому процесі інокомунікантів відіграє оволодіння ними українською мовою, адже від уміння спілкуватися українською залежить тривалість процесу адаптації та входження іноземців в україномовне суспільство. Тому основним завданням методистів і викладачів цієї дисципліни є добір найбільш ефективних методів навчання мови як способів досягнення освітніх цілей.

Мета статті – з'ясувати зміст поняття «метод навчання», охарактеризувати основні методи навчання української мови як іноземної в медичному ЗВО.

Аналіз останніх досліджень. Метод як дидактичну категорію описали у своїх дослідженнях педагоги (А. Алексюк, О. Біляєв, А. Вербицький, З. Курлянд, М. Фіцула, П. Щербань та ін.), лінгводидакти (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, В. Загороднова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, М. Пентиліук, А. Попович, О. Семенов та ін.). Методи навчання української мови як іноземної поодинокі описано в працях С. Костюк, О. Пальчикової, Ж. Рагіної, Л. Суботи та ін., тому **актуальність нашої розвідки** зумовлена потребою визначити пріоритетні способи навчання української мови іноземних студентів-медиків і обґрунтувати їх (методів) роль у формуванні особистості інокомуніканта.

Поняття «метод» у філософії трактують як «систематизований спосіб досягнення теоретичного та практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі й законів

функціювання її об'єктів» [15: 373]. У психології під методом розуміють «спосіб організації діяльності, що обґрунтовує нормативні засоби здійснення наукового дослідження. Шлях дослідження, що випливає з загальних теоретичних уявлень про сутність досліджуваного об'єкта» [16: 248–249]. У сучасній лінгводидактиці «метод» розглядають як «складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна; як багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів здобуття знань» [12: 119]; «комплекс дій того, хто навчає, і того / тих, хто навчається, які поєднуються в єдину навчальну діяльність, і служать для вирішення певних методичних завдань і досягнення конкретної навчальної мети» [14: 139–140].

Виклад основного матеріалу. З'ясування сутності поняття «метод» є важливим для нашого дослідження, оскільки забезпечує правильність вибору шляхів реалізації методичної системи навчання української мови як іноземної майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.

Метод навчання української мови як іноземної трактуємо як спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання, спрямований на організацію ефективного освітнього процесу, основним завданням якого є досягнення бажаного результату.

У методиці викладання іноземних мов найбільш ефективними методами навчання вважають такі методи, як *прямий метод, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, граматико-перекладний метод, сугестивний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод*. Жоден із перелічених методів не є універсальним, тому лише сукупність виокремлених методів сприяє досягненню мети навчального процесу. У процесі навчання української мови як іноземної в медичному ЗВО також упроваджуємо вищезазначені методи, однак варто відзначити те, що одні з них лише частково забезпечують вирішення поставлених завдань (сугестивний, граматико-перекладний), інші ж методи є доречними впродовж вивчення і засвоєння всього навчального матеріалу.

Свідомо-зіставний метод був провідним у навчанні іноземних мов до 60-х років ХХ століття. Найбільш ґрунтовно його описав у своїх дослідженнях Л. Щерба, який вважав, що вивчення іноземної

мови через свідоме порівняння явищ рідної мови та мови, що вивчається, має не тільки практичне значення, але й поглиблює знання, формує повагу до інших народів [17: 101–102]. Також цей метод охарактеризовано в працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, О. Лурія, І. Рахманова, С. Рубінштейна, на основі яких виокремлено методичні засади його застосування, зокрема усвідомлене засвоєння мовного матеріалу та особливостей його використання в процесі говоріння; вивчення мовленнєвих явищ шляхом зіставлення та порівняння мовних одиниць із метою встановлення, насамперед, відмінностей між ними, а також для з'ясування специфіки зіставляваних мов загалом і виявлення відношень контрасту на всіх мовних рівнях. Упровадження свідомо-зіставного методу в процесі навчання іноземної мови після 60-х років стало менш активним, оскільки на думку Й. Салістри, З. Ратнікова, В. Бистрова, Г. Цибарта та інших учених, зіставна методика спрямована на опанування теоретичних знань про мову, а не на формування комунікативних умінь.

Навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти передбачає застосування свідомо-зіставного методу під час вивчення різних лексико-граматичних тем, адже викладач, пояснюючи той чи інший мовний матеріал, звертає увагу іноземних студентів на відмінності в українській та англійській мовах.

Важливим у методиці навчання іноземної мови є *свідомо-практичний метод*, який розробив психолог і лінгводидакт Б. Беляєв. Дослідник зауважував, що навчання – творчий процес взаємодії між тими, хто навчає і навчається; основна увага звернена на розвиток іншомовного комунікативного мислення студентів; одночасний розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності; усвідомлене вивчення мовного матеріалу та його використання в комунікативних ситуаціях; систематичне формування практичних навичок і умінь [3]. Лінгводидакти Т. Капітонова та Л. Московкін вважають, що особливостями цього методу є те, що навчання здійснюється принципово без застосування перекладу; в основі навчання – усне мовлення, використання максимальної кількості наочного матеріалу; рекомендований час для теоретичних пояснень – 15%, мовленнєвої практики – 85 % [6: 111].

Застосування означеного методу в навчанні української мови як іноземної студентів-медиків є актуальним, оскільки специфіка

освітнього процесу в медичному закладі вищої освіти передбачає активне свідоме цілеспрямоване спілкування студента з українським пацієнтом під час проходження практики в медичних установах. Свідомо-практичний метод є одним із найбільш ефективних методів навчання, які забезпечують формування професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика, адже в його основі передбачено раціональне поєднання теорії та практики, тобто використання засвоєного мовного матеріалу в мовленнєвій діяльності.

Прямий метод (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Єсперсен) спрямований на абсолютне вилучення рідної мови чи мови-посередника з процесу вивчення іноземної мови, а натомість скеровує викладача на розвиток усного мовлення студентів шляхом засвоєння лексичних одиниць і конструкцій за допомогою наочності, пояснень, синонімів, антонімів, ряду спільнокоренових слів, з'ясування морфемного складу слова, використання мовленнєвих зразків і моделей тощо. Метою застосування цього методу навчання української мови як іноземної є «вироблення мовної здогадки та інтуїції, коли студент не намагається перекласти з рідної мови на мову, що вивчає, а свідомо відтворює вивчений матеріал, коригуючи його залежно від мети, умов мовленнєвої ситуації чи позиції співрозмовника» [7: 9]. Н. Гез та Г. Фролова висловили думку про те, що творці прямого методу (В. Фістор, Ф. Франке, П. Пассі, Ш. Швейцер, Г. Вендт та ін.) виступали проти примату друкованого тексту та застиглих правил граматики, які не відповідали розмовному мовленню; відсутності уваги до вивчення фонетики; ізольованого вивчення слів; використання перекладу [5: 23].

Означений метод навчання зорієнтований на вивчення фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу через імітування мовлення викладача, складання словосполучень і речень за аналогією до пропонованих зразків. Також цей метод спрямований на активізацію ініціативного говоріння, метою якого є формування навичок усного мовлення, серед яких уміння починати розмову, підтримувати її або навпаки правильно завершити відповідно до цілей комунікативної ситуації. Як зауважує Б. Бистрова, «ініціативне говоріння передбачає здатність широко використовувати репліки під час розмови, ставити

запитання та відповідати на них, логічно будувати монологічне висловлювання» [4: 209].

У процесі навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти впровадження зазначеного вище методу можливе лише в окремих випадках, а саме тоді, коли вивчення нових лексем відбувається шляхом демонстрації конкретних понять, предметів, явищ, дій тощо, зображення яких повністю збігаються із попередньо сформованими у свідомості іноземних студентів образами та категоріями.

Аудіолінгвальний метод, розроблений лінгвістом-структуралістом Ч. Фрізом і методистом Р. Ладо в США (40-50-ті рр. ХХ ст.), належить до неперекладних методів, який почали впроваджувати у вітчизняній лінгводидактиці в 70-х роках ХХ ст. В основі цього методу передбачено багаторазове прослуховування тексту та повторення різних мовних конструкцій із метою формування автоматизованих навичок використання тих чи інших мовних структур. У процесі застосування означеного методу пріоритетними видами мовленнєвої діяльності є слухання (аудіювання) і говоріння. Відповідно до наукових положень, представлених вищезазначеними науковцями, основним завданням початкового етапу навчання іноземної мови є засвоєння мовних структур – різних видів речень і словосполучень. Володіти іноземною мовою, зазначають дослідники, – значить вміло користуватися її цілісними конструкціями, добираючи в процесі спілкування необхідний мовний матеріал.

Як бачимо, впровадження цього методу в методику навчання іноземної мови спрямоване на відтворення готових зразків без опори на мовний досвід і вивчення граматичних правил. Основну роль у процесі вивчення мови відіграють викладач, зазвичай, носій цієї мови, та аудіозаписи мікро- та макротекстів, які студенти спочатку слухають, потім механічно відтворюють і відпрацьовують у різних контекстах.

Застосування аудіолінгвального методу в навчанні української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти є ефективним під час засвоєння первинних мовних одиниць (усталених етикетних форм вітання, прощання, подяки, прохання тощо), а також основних вимог і принципів побудови діалогу як ключової комунікативної одиниці (питальних чи стверджувальних конструкцій, мовних кліше загального та професійного мовлення

тощо), що забезпечує спочатку адаптацію в іншомовному суспільстві, а відтак якісне ведення майбутньої професійної діяльності. Недоліками описаного методу, як зазначає В. Безлюдна, є відсутність зворотного зв'язку з носієм мови, а також неможливість у повсякденному спілкуванні обмежуватися тільки завченими фразами і зворотами [2: 218].

Паралельно з аудіолінгвальним методом навчання української мови як іноземної варто, на нашу думку, використовувати *аудіовізуальний, або структурно-глобальний метод* (П. Губерін, Р. Міші, Ж. Гугенгейм), який, окрім слухового сприйняття, передбачає розвиток зорового запам'ятовування мовного матеріалу, що сприяє інтенсивному засвоєнню іноземної мови.

Означений метод спрямований на використання відеоматеріалів під час пояснення та засвоєння мовних структур. Перегляд і прослуховування відеозаписів ведення діалогу (у нашому дослідженні спілкування лікаря з пацієнтом чи його родичами), відеороликів, фільмів, передач тощо сприяє активізації процесів комунікативного мислення шляхом створення штучного середовища, в якому той, хто вивчає іноземну мову, швидше вибудовує у своїй свідомості логіко-семантичні зв'язки на основі побаченого та почутого матеріалу. У процесі вивчення іноземної мови за допомогою аудіовізуального методу важливу роль відіграє й те, що студент, аудіовізуально сприймаючи мовленнєву ситуацію, одночасно спостерігає за мімікою та жестами мовця, зміною його емоцій і настроїв, що в свою чергу слугує додатковим інструментом усвідомлення експресивних відтінків тих чи інших мовних структур, правил їх доречного використання в певній комунікативній ситуації, а також первинних умінь прогнозування реакції слухача на висловлену мовцем репліку.

Упровадження аудіовізуального методу в навчання української мови іноземними студентами-медиками вважаємо необхідним та актуальним, адже описаний метод допомагає іноземному студентові почути, побачити та відчувати специфіку мови та мовлення, подолати мовно-психологічний бар'єр шляхом слухового та візуального занурення в спеціально створене мовленнєве середовище, в якому іноземець спочатку бере опосередковану участь, а потім за допомогою викладача повторює та відтворює мовні конструкції, згодом механічно застосовує їх у певній комунікативній ситуації.

Сугестивний метод (від лат. *Suggestio* – навіювання) уперше запропонував застосовувати в освітньому процесі болгарський учений Г. Лозанов у другій половині ХХ ст. Педагогічні та теоретичні аспекти застосування цього методу в навчальному процесі також описані в дослідженнях С. Гончарова, Г. Китайгородської, С. Ніколаєвої, С. Пальчевського, О. Пехоти та інших, які стверджували, що сугестивний метод навчання уможливило оволодіння іноземною мовою за короткий термін. В основі цього методу, як зазначив Г. Лозанов, гіпотеза про неусвідомлювану психічну активність, яка в безпосередньому зв'язку з усвідомлюваною активністю особистості є носієм не тільки інтенсивних тенденцій, а й вторинно-автоматизованої діяльності, що зумовлює будь-яке навчання та будь-який розвиток людини [8: 109]. За твердженням С. Пальчевського, «навчальні принципи сугестопедії передбачають відчуття радості від навчання, яке відбувається в стані психологічного комфорту, використання сугестопедом (викладачем) поряд із усвідомленими реакціями і функціями школяра (студента) його парасвідомої активності, організацію навчально-виховного процесу на рівні не використовуваних за умов традиційного навчання резервів учня (студента)» [10: 29].

Упровадження сугестивного методу в процес вивчення української мови іноземними студентами-медиками буде доцільним під час подання лексичного матеріалу шляхом участі студентів у рольових іграх, слухання ними пісень, полілогів, перегляду театралізованих сцен тощо. Усі ці види діяльності здійснюються в повільному темпі, часто супроводжуються музикою, перекладом, невербальними засобами, що допомагає усунути психологічні бар'єри, страх помилитися, скутість, які часто виникають у ситуаціях навчання, встановити довірливі стосунки між викладачем і студентами, спонукати студентів до сприйняття лексем на розмовному рівні. Необхідно зазначити й те, що використання цього методу в навчальному процесі дозволяє іноземним студентам засвоїти великий обсяг інформації, перебуваючи в стані релаксації (розслаблення), що в свою чергу сприяє інтелектуальному зосередженню іноземця та підвищенню потенціалу його розумової працездатності, а також знімає стрес, напруженість, знижує втому. Описаний метод буде використано під час проведення окремих практичних занять, на яких

передбачено роботу з автентичними текстами, серед яких українські пісні, поезія тощо.

Граматико-перекладний метод (І. Мейдингер, Г. Оллендерф, Б. Сокіл) передбачає вивчення мови як системи шляхом зіставлення будови та граматичних категорій двох мов і запам'ятовування їх еквівалентів. Варто зауважити, що метою цього методу є не лише дослівний переклад, а відтворення думки в цілому. На думку Б. Сокіл, «основним способом розкриття граматичного значення і форм слова в граматико-перекладному методі є переклад на рідну мову учнів (студентів), а сам процес навчання розпочинається із зазубрювання правил побудови речень, словотвору, а також поєднання слів (...). Навчання скеровується лише на аналітичну діяльність учнів (студентів), на перехід від усвідомленого засвоєння граматичних правил до формування на їхньому ґрунті мовленнєвих умінь і навичок, а також широке використання рідної мови як підґрунтя для оволодіння іноземною мовою» [13: 15].

Вивчення української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти за допомогою граматико-перекладного методу вважаємо доцільним під час засвоєння лексичного значення слова, причому ватро звернути увагу студентів на те, що мовні одиниці, з яких складається текст, зазвичай ужиті в ньому у своїх контекстуальних значеннях, однак ці лексеми мають й інші значення, подані в різних словниках. Застосування означеного методу буде ефективним тоді, коли викладач передбачить усі можливі труднощі, що виникають в іноземних студентів-медиків у процесі перекладу мовних структур, особливо спеціальної лексики, наукових термінів; запропонує різні варіанти перекладу тих чи інших конструкцій. Залежно від рівня мовної підготовки студентів, викладач добирає тексти (оригінальні неадаптовані або навпаки тільки адаптовані) різних жанрів і відповідних рівнів складності з метою використання елементів компонентного аналізу, тобто визначення лексичних і граматичних значень мовних одиниць шляхом їх зіставлення від простого до складного, однозначного до багатозначного, прямого до переносного. Основними недоліками граматико-перекладного методу навчання, як зазначає З. Бакум, є те, що навчання мови зводиться до вивчення її граматичної структури, превалюють пасивні форми роботи, занадто багато часу відводиться перекладу, що створює немало перешкод для формування комунікативних умінь і навичок [1: 231].

Комунікативний метод (зарубіжні вчені: І. Бім, В. Літлвуд, Ю. Пассов, Г. Піфо, Г. Уїдоусан; українські науковці: З. Бакум, А. Богуш, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.) – один із найважливіших методів навчання мови, оскільки інтегрує в собі будь-які інші методи як компоненти комунікативної технології навчання, що спрямована на реалізацію завдань як неперекладних, так і перекладних методів. В основі зазначеного вище методу – формування комунікативної компетентності іноземних студентів як складника професійно-комунікативної компетентності фахівця будь-якої професійної діяльності.

Розробник комунікативного методу Ю. Пассов зазначив, що цей метод орієнтований на організацію процесу навчання шляхом моделювання реальної комунікативної ситуації з врахуванням основних закономірностей спілкування [11: 36]. С. Ніколаєва підкреслює, що застосування означеного методу в навчанні іноземної мови спрямоване на формування комунікативної компетенції студентів – здатності користуватися мовою в залежності від конкретної ситуації [9: 276], що, на нашу думку, і є визначальною ознакою комунікативного методу як такого, що використовується в методиці викладання мов більшості країн світу.

Упровадження комунікативного методу в процес навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти є ефективним, оскільки моделювання реальних професійно-комунікативних ситуацій сприяє формуванню в студентів практичних умінь і навичок активного комунікування, яке, як зазначено вище, є запорукою успішного ведення професійної діяльності та участі іноземних фахівців у міжкультурному спілкуванні з метою задоволення особистісних інтересів і потреб.

Аналіз вищезазначених методів свідчить про те, що найбільш ефективними в навчанні української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти є комунікативний, аудіовізуальний, свідомо-зіставний, свідомо-практичний методи, однак й інші описані методи не варто повністю вилучати з методики навчання зазначеної дисципліни, оскільки на окремих етапах вивчення та засвоєння матеріалу ці методи забезпечують вирішення того чи іншого навчального завдання.

Висновки. Отже, добір методів навчання української мови як іноземної студентів-медиків залежить від окресленої мети, обраних підходів і принципів вивчення дисципліни, специфіки

теоретичного і практичного матеріалу, який повинен засвоїти іноземний студент, педагогічної майстерності й досвіду роботи викладача тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та впровадженні системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь інокомунікантів, а саме навичок ведення професійного діалогу як основи здійснення майбутньої професійної діяльності. У процесі виконання вправ будуть застосовані комунікативний, аудіовізуальний, свідомо-практичний і свідомо-зіставний методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
2. Безлюдна В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.). Рівне, 2018. 514 с.
3. Беляев Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
4. Бистрова Б. Переваги застосування прямого методу викладання іноземних мов у процесі її вивчення. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. К.*, 2009. Вип. 17. С. 207–213.
5. Гез Н. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
6. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 271 с.
7. Касьяненко Т. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації. *Культура народів Причорномор'я*. 2013. № 257. С. 7–10.
8. Лозанов Г. Основы суггестологии. София, 1973. 225 с.
9. Ніколаєва С. Основы сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2008. 285 с.
10. Пальчевський С. Суггестопедагогіка: новітні освітні технології: навч. посібник. К.: Кондор, 2005. 351 с.
11. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. М.: Просвещение, 2004. 324 с.
12. Практикум із методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум,

- О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
13. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 14–18.
 14. Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
 15. Філософський енциклопедичний словник. К.: Абрис, 2002. 744 с.
 16. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
 17. Щербя Л. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учебное пособие для студентов филологических факультетов. М.: Академия, 2002. 160 с.

REFERENCES

- Bakum, Z.P. (2010). *Ukrainska mova yak inozemna: lnhvodydaktychni problemy*. *Filolohichni studii [Ukrainian as a foreign language: Linguo-didactic problems. Philological studies]*. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Scientific Bulletin of Kryvyi Rih National Pedagogical University]*. Kryvyi Rih, 5, pp.226–232 [in Ukrainian].
- Beljaev, B.V. (1965). *Ocherky po psykhologii obuchenija inostrannym jazykam [Essays on psychology of teaching of foreign languages]*. Moscow: Prosveshchenije [in Russian].
- Bezlyudna, V.V. (2018). *Teoriya i praktyka profesynoi pidhotovky maybutnih uchyteliv inozemnyh mov u vyshhyh pedahohichnyh navchalnyh zakladah Ukrayiny (1948–2016) [Theory and practice of professional preparation of future teachers of foreign languages at higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016)]*. Rivne [in Ukrainian].
- Bystrova, B.V. (2009). *Perevahy zastosuvannya priamoho metodu vykladannya inozemnykh mov u procesi yiyi vyvchennya [Advantages of application of the direct method of teaching of foreign languages in the process of its studying]*. *Humanitarna osvita v tekhnichnyh vyshhyh navchalnyh zakladah [Humanities education in technical higher education institutions]*. Kyiv, Vol. 17, pp. 207–213 [in Ukrainian].
- Hez, N. (2008). *Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannykh jazykov [History of foreign methods of teaching foreign languages]*. Moscow: Izdatelskij tsentr “Akademija” [in Russian].
- Horoshkina, O.M., Karaman, S.O., Bakum, Z.P., Karaman, O.V. and Kopus, O.A. (2015). *Praktykum z metodyky navchannya movoznavchyh*

- dystsyplin u vyshhiy shkoli [Practicum of methodology of teaching linguistic disciplines at higher school]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kapitonova, T.I. and Moskovkyn, L.V. (2006). *Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoj podgotovki [Methodology of teaching Russian as foreign language at the stage of pre-institution preparation]*. St. Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Kasyanenko, T. (2013). *Vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi: pryncypy optymizaciyi ta innovatsiyi [Teaching of Ukrainian as a foreign language: principles of optimization and innovation]*. *Kultura narodov Prichernomorja [Culture of the peoples of the Black Sea region]*, 257, pp. 7–10 [in Ukrainian].
- Lozanov, H. (1973). *Osnovy sugestologhii [Foundations of suggestology]*. Sofija [in Russian].
- Nikolaieva, S. (2008). *Osnovy suchasnoyi metodyky vykladannya inozemnyh mov (skhemy i tablyci) [Foundations of modern methodology of teaching foreign languages (schemes and tables)]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Palchevskiy, S.S. (2005). *Suhestopedahohika: novitni osvritni tehnolohiyi [Suggestive pedagogy: modern educational technologies]*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- Passov, E.I. (2004). *Kommunykatyvnyj metod obuchenija inozazychnoj rechi [Communicative method of teaching foreign languages]*. Moscow: Prosveshchenije [in Russian].
- Shapar, V.B. (2007). *Suchasnyy tlumachnyy psyholohichnyy slovnyk [Modern interpretive psychological dictionary]*. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Shcherba, L.V. (2002). *Prepodavanije jazykov v shkole: Obshchije voprosy metodiki [Teaching of languages at school: General issues of methodology]*. Moscow: Akademija [in Russian].
- Shynkaruk, V.I. (2002). *Filosofskyy entsyklopedychnyy slovnyk [Philosophy encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
- Sokil, B. (2007). *Metody vyvchennya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi ta yih harakterystyka. [Methods of studying Ukrainian 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].
- Tarnopolskyy, O. (2019). *Metodyka vykladannya inozemnyh mov ta yih aspektiv u vyshhiy shkoli [Methodology of teaching foreign languages and their aspects at higher school]*. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelya [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2020

Цуркан Марія Валентинівна, канд. філол. наук, доцент кафедри суспільних наук та українознавства Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (58002, Чернівці, пл. Театральна, 2); e-mail: maria-ts77@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2866-1743>.

Цуркан Марія Валентиновна, канд. філол. наук, доцент кафедри общественных наук и украиноведения Высшего государственного учебного заведения Украины «Буковинский государственный медицинский университет» (58002, Черновцы, ул. Театральная, 2); e-mail: maria-ts77@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2866-1743>.

Maria Tsurkan, PhD in Philology, Associate Professor, Higher State Educational Establishment of Ukraine “Bukovynian State Medical University” (58002, Chernivtsi, 2 Theatralna Sq.); e-mail: maria-ts77@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2866-1743>.

**PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK
OF TEFL RESEARCH. PART 8. FOREIGN LANGUAGE
SYNTAX ACQUISITION:
WH-QUESTIONS**

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

The paper presents the results of the experimental data analysis concerning the said issue. Within a long observation period, the author researched three groups of subjects of various ages and backgrounds, using varied types of elicitation procedures (scrambled sentence technique, question reconstruction, oral interviews and translation). It was established that at the initial stage of foreign language acquisition (FLA), adults progress faster than children in the native language acquisition (NLA), which the author explains by their larger intellectual resources. In relation to *wh*-questions, the procedures common to both the NLA and FLA include the use of formulaic expressions, overgeneralization, archi-forms, and alternating forms (*be* instead of *do*, *do / does / did* instead of *be*, *does* instead of *did*, *did* instead of *do*, mixed use of several operators together), double auxiliary marking, double marking (mostly with irregular verbs in the *Past Simple* and considered a lexical retrieval error rather than reflecting any underlying grammar rule). Basing upon a high degree of the data resemblance in both the NLA and FLA, the author concludes that the *wh*-questions acquisition is a rule-governed procedure having a substantial degree of similarity in the said processes, irrespective of the fact, whether English is learned as a native or a foreign language. The difference between the NLA and FLA seems to be in the acquisition of *there is / are* structures. They have never been reported as a separate acquisition problem in the NLA. However, they seem to present a special difficulty in the FLA. It was found that such structures might be a problem even after the learners had mastered the *do*-inversion, which is considered the final stage in the NLA. In the FLA, however, the learners continued to use the first-stage structures even at the *do*-stage of *wh*-question acquisition. That might be explained by the learners' intuitive unwillingness to accept *there* as the subject of the sentence, which results in their frequent omission of it during the *wh*-movement.

Key words: alternating forms, archi-forms, double marking, foreign language acquisition, formulaic expressions, native language acquisition, overgeneralization, *there is / are* structures, *wh*-questions.

Черноватий Л.М. Педагогічна грамати́ка як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 8. Засвоєння синтаксису іноземної мови: спеціальні запитання. Наводяться результати аналізу експериментальних даних досліджень у згаданій сфері. Протягом довгого періоду спостережень автор дослідив три групи випробуваних різних вікових груп із різними соціальними характеристиками, використовуючи різноманітні способи одержання матеріалу дослідження (складання речень із їх фрагментів, реконструкція питальних речень, усна співбесіда та письмовий переклад). Встановлено, що на початковому етапі засвоєння іноземної (англійської) мови

© Chernovaty L.M. 2020

(ЗІМ) дорослі прогресують швидше, ніж діти в процесі засвоєння рідної (англійської) мови (ЗРМ), що автор пояснює більшими інтелектуальними ресурсами дорослих. Спільними рисами засвоєння спеціальних запитань є вживання мовленнєвих формул, надгенералізація, архіформи та альтернативні форми (вживання *be* замість *do*, *do/does/did* замість *be*, *does* замість *did*, *did* замість *do*, змішане вживання кількох операторів одночасно), подвійне маркування допоміжних дієслів, просте подвійне маркування (переважно стосується неправильних дієслів у *Past Simple*, що автор розглядає як збій у виклику слова із лексикона, а не як прояв дії будь-якого граматичного правила). Виходячи із високого ступеня подібності таких результатів у ЗІМ та ЗРМ, сформульовано висновок про те, що зміст засвоєння спеціальних запитань ґрунтується на певних правилах і є дуже схожим в рідній та іноземній мовах. Різниця між двома процесами полягає у засвоєнні структур *there is/are*, яке досі не розглядалося як окрема проблема у ЗРМ. Однак видається, що вони є такою в ЗІМ. Встановлено, що згадані структури можуть спричинювати труднощі навіть після оволодіння інверсією з допоміжним дієсловом *do*, що вважається заключним етапом засвоєння спеціальних запитань у ЗРМ. Однак у ЗІМ випробувані продовжували вживати структури першого етапу навіть на цій заключній стадії. Це може пояснюватись інтуїтивним небажанням випробуваних сприймати *there* як підмет речення.

Ключові слова: альтернативні форми, архіформи, засвоєння іноземної мови, засвоєння рідної мови, мовленнєві формули, надгенералізація, подвійне маркування, спеціальні запитання, структури *there is/are*.

Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 8. Усвоение синтаксиса иностранного языка: специальный вопрос. Приводятся результаты анализа экспериментов в упомянутой сфере. Описаны результаты длительных наблюдений трех групп испытуемых разного возраста и социальных характеристик с использованием разных методов (реконструкция предложений и составление их фрагментов, собеседование и письменный перевод). Установлено, что на начальном этапе усвоения иностранного (английского) языка (УИЯ) взрослые прогрессируют быстрее, чем дети при усвоении родного (английского) языка (УРЯ), что автор объясняет более обширными интеллектуальными ресурсами взрослых. Общими чертами усвоения специальных вопросов является применение речевых формул, сверхгенерализация, архиформы и альтернативные формы (употребление *be* вместо *do*, *do/does/did* вместо *be*, *does* вместо *did*, *did* вместо *do*, смешанное употребление нескольких операторов одновременно), двойное маркирование вспомогательных глаголов, простое двойное маркировки (в основном касается неправильных глаголов в *Past Simple*, что автор рассматривает как сбой в вызове слова из лексикона, а не как проявление действия какого-либо грамматического правила). Исходя из высокой степени сходства таких результатов в УИЯ и УРЯ, сформулирован вывод о том, что содержание усвоения специальных вопросов основывается на определенных правилах и очень похоже в родном и иностранном языках. Разница между двумя процессами заключается в усвоении структур *there is/are*, которое до сих пор не рассматривалось как отдельная проблема в УРЯ. Однако представляется, что в УИЯ они такой являются. Установлено, что

упомянутые структуры могут вызывать трудности даже после овладения инверсией со вспомогательным глаголом *do*, что считается заключительным этапом усвоения специальных вопросов в УРЯ. Однако в УИЯ испытуемые продолжали употреблять структуры первого этапа даже на этой заключительной стадии. Это может объясняться интуитивным нежеланием испытуемых воспринимать *there* как подлежащее предложения.

Ключевые слова: альтернативные формы, архиформы, двойное маркирование, речевые формулы, сверхгенерализация, специальные вопросы, структуры *there is / are*, усвоение иностранного языка, усвоение родного языка.

Problem statement. *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 aim. The *object* of this part of the series is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the *subject* being the characteristics of the FLA. It aims to analyse the latter with the purpose of its further comparison with the NLA. This is the eighth (see, the full list in [4]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [1], where the author, basing on the research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

As it was mentioned in the previous papers of the series (see [4]), the development of an effective PG should be based on a sound psycholinguistic theory of the FLA. This kind of PG has to take into consideration the specifics of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, especially in the spheres where the NLA and FLA features are different. In our earlier articles (see the list in [4]), we started reviewing the strategies, procedures, and processes at the simple sentence stage in the NLA. Specifically, in one of our previous contributions [4], we analysed the syntax acquisition (*yes-no-* and *wh-* questions among other structures) in the NLA. In this paper, we are going to review the acquisition of *wh-* questions in the FLA and compare it with the same process in the NLA.

Analysis of current research. There have been some studies focused on the *wh-* questions acquisition [3; 5; 9; 10]. One of them concluded that rates of non-inversion error do not differ by *wh-* word, auxiliary or number, but by lexical auxiliary subtype and by

wh-word +lexical auxiliary combination [2]. Other authors [8] indicate that the native language is not a predictor of the foreign-language learners' production patterns, but the linguistic properties of the target language do predict learners' accuracy and inversion profiles.

Presentation of the main material. To verify those conclusions, we have conducted our own original research, which is described below.

Subjects. Three groups: Group – 11 adults, factory engineers – 7 males and 4 females, age ranging from 27 to 50, all started learning English mostly from the zero level. The period of observation – two years. The subjects had had regular classes (2 times by 2 hours a week) 10 months a year followed by a two-month break. Group 2 – 10 children, secondary school students, age – 10-12. Regular classes at school (4 hours a week). Started mostly from the zero level. The period of observation – 8 months. Group 3 – 5 adults, students of an evening English course, age: 14-41, 2 males and 3 females. Regular classes (2 times by 3 hours a week). Upper elementary / lower intermediate level. The period of observation – 7 months.

Elicitation procedure. Written translation from the native language into English, scrambled sentence technique, question reconstruction, oral interviews.

Hypothesis. Because of the Language Universals, the acquisition of *wh*- questions in English as a foreign language (FLA) would be generally similar to its acquisition as a native language (NLA).

Results. At the beginning of the FLA *adults seem to progress faster* than children in the NLA, which can be easily explained by their larger intellectual resources. At this beginning stage, adults acquire several types of questions, beginning with *What is*, *Where is*, and *What colour is*, which they use as formulas, without any transformations. This has been proven both by the quantitative and qualitative analyses. The test scores at the initial level are very high. The subjects of Group 1 showed 80 –100% accuracy with the exception of several of them, whose results were nevertheless higher than 50% in tests 2 and 3 (2 and 4 months after the beginning of study respectively). At the same time, the formulaic character of *wh*-questions at this stage is well proven by the use of archi-forms (the selection of one member of a class of form to represent others in the class) in some of the subjects' speech. For example, subject 5 (S5) attempted to use *wh*-questions instead of *yes / no* questions: *What is he a teacher?* (instead of *Is he a teacher?*), *What is Robert's wife student?* (*Is Robert's wife a student?*), *What is*

college teacher? (*Is she a college teacher?*), *What is he a teacher?* (*Is he a teacher?*). Generally, the *What is* archi-form was very popular with many subjects: S2 – *What is name daughter?* S1 – *What are name children?* S3 – *What is going to?* S4 – *What is this?* (*Who is this?*). S6 – *What is kind of doctor?* S8, S9 – *What is can?* (*Who can?*). After the introduction of *there is / are* structures, the picture abruptly changed for the worse. In test 4 only one subject showed 100% accuracy (S7). The rest kept using correct structures only with *where* and *what*, while slipping to stage 1 structures with *there is / are* (e.g. *How many flowers in the vase?*). Subject 5 started using *What is this?* as an archi-form for all types of *wh*-questions, ranging from *Where is this?* and *What is there?* to *How many knobs are there?* and even *What colour is the sink?* She also used the formulaic *Where are room?* (*What kind of rooms are there in your flat?*), while answering this same question as if it were formulated in the correct way, i.e. starting enumerating the rooms in the flat. Subject 4 adopted a surprising strategy of using *yes / no* questions instead of *wh*-questions: *Is there in the kitchen?* (instead of *What is there in the kitchen?* – twice), *Are there wall cupboards?* (*Where are the wall cupboards?*), *Is there over the cupboard?* (*What is there over the cupboard?*). This contradicts the once widely shared belief that the *wh*-movement operation is always performed first as compared to the subject-auxiliary inversion [6]. In all those examples, the subjects did perform the latter inversion, while failing to perform the *wh*-movement.

A. *Generalization* takes place exactly as it happens in the acquisition of English as a native language. First, the subjects used some formulaic expressions in the correct way (e.g. *Who works here?*). Until stage 4, when they started using the inversion with *do*, such expressions worked very well, but then the subject started using sentences of the *Who does work here?* type, which shows that the *do*-inversion rule had already been acquired. Other examples are: *Why we don't must ask the teacher?* (*Why mustn't we ask the teacher?*), *Who does write letters?* (*Who writes the letters?*), *Who did you tell?* (*Who told you?*), *Who did translated this book?* (*Who translated this book?*), *Who did you said this?* (*Who said this to you?*). Later on, the subjects differentiated the questions to the subject from the other *wh*-questions and stopped committing errors of that type.

B. *Archi-forms* are present at each stage. As soon as the operator *do* had been introduced, the subjects started mixing it up with the operators they had acquired before, and which they had been using quite well.

The period of archi-forms was characteristic virtually of all subjects. Sometimes their use was systematic (i.e. those were archi-forms proper), other times it was not (in which case those were alternating forms). There were several patterns in the use of archi-forms presented below.

(1) The use of *be* instead of *do*: S1 – *Where is you live? Are you want to talking? Are you like a party?* S3 – *Where are you usually relax? How often is she come here?* S4 – *What are do your friends? What is the director do now? Are you like she (= her) work?* S6 – *What are they usually have for lunch? What are now does your friend? When is you stand up (When do you get up)? When are stand up your friend? When are you breakfast (When do you have breakfast)? When are your friend's breakfast?* S8 – *How are the workers feel? What are they usually have for lunch?* S11 – *Are you wish tell with the director? (Do you want to talk to the director?) Where are you stay? Where she is read it does? (When does she read them?).*

(2) The use of *do / does / did* instead of *be*: S8 – *What does he doing? (twice);* S11 – *Do you tell going to today? (Who are you going to talk with today?).*

(3) The use of *does* instead of *did*: S1 – *When does she came? How long does she live in London? How often does she came? How many times does she telephone this week?* S3 – *How long does she lived...? How many times does she telephone? When does she came? (twice).*

(4) The use of *did* instead of *do*: S3 – *How many letters did you usually write a day?*

(5) The mixed use of several operators together: S3 – *Why we are don't must ask?* S4 – *Can do you talking with him?* S11 – *Where is they are having lunch?* S8 – *What for we must are going have bus? (What are we going to have the bus for?) Why must I am asking?* S6 – *When I am must get off? Why I must it is ask? When I must do telephone them?*

C. Like in the NLA, there were cases of *double auxiliary marking*. S2 – *Is there on the bookshelves is some the brushes? (Are there any brushes on the shelf?)* S10 – *Where is they having lunch?* Similar to NLA, the cases of *double auxiliary marking* did not happen often.

D. The cases of *double marking* were more numerous (the same picture is in the NLA). Like in the NLA, here we find that the majority of such cases occurred with irregular verbs in the Past Simple: S3 – *Where did you found this book? Who did you said this? Why didn't you went? How often did you saw TV? How many letters did you wrote a day?* S8 – *When did she came? Why didn't you came? How often did*

she came? It supports the hypothesis of some authors [7] who explain this phenomenon by performance factors rather than by the underlying rule structure. In their opinion, in choosing the wrong form of the verb, the acquirer retrieves it because it had been acquired as a separate word, and not as a part of the paradigm. Thus, it is considered to be a lexical retrieval error rather than reflecting any underlying grammar rule.

Subject 3 used *does* as an archi-form for *did*, i.e. she regularly applied it (alongside with *did*) as the Past Tense operator. She used it both with irregular and regular verbs: *When does she come? How long does she lived? How many times does she telephoned?* The last two examples are not typical of the NLA and might be explained by adults' attempts to find the correct rule resorting to logic. The same goes about the two sentences used by S7: *Where does she lives? Where does she works?*

The difference between the NLA and FLA seems to be in the acquisition of *there is/are* structures. They have never been reported as a separate acquisition problem in the NLA. However, they seem to present a special difficulty in the FLA. It turned out that such structures might be a problem even after the learners had mastered the *do*-inversion, which is considered the final stage in the NLA. In the FLA, however, the learners continued to use the first-stage structures (of the *how-many-books-on-the-table* type) even at the *do*-stage of *wh*-question acquisition. That might be explained by the fact that the learners, using their logic, cannot accept *there* as the subject of the sentence and very often omit it during the *wh*-movement. Because the operator (*is/are*) was acquired by them as an integral part of *there is/are* structure, it is lost in the process of *wh*-movement as well. The *wh*-question formation presumably involves several operations, among which are those of marking, copying, attachment, deletion, and movement. For example, to form the question (e.g. *How many people are there in the hall?*), one probably has to perform the following operations with the declarative sentence (*There are twenty people in the hall*): 1) mark the unknown element in the sentence (*twenty*); 2) attach the *wh*-element to it (*how many*); 3) mark all the elements related to the *wh*-element (*people*); 4) attach those elements to the *wh*-element (*how many people*); 5) move the *wh*-element with all attached elements to the front of the sentence (*how many people*); 6) copy the operator (*are*); 7) move the operator in front of the subject (*how many people are there*); 8) delete the operator after the subject (*how many people are*

therein the hall?). In the process of all these operations, there may happen all kinds of errors, registered in the subjects' speech: S5 – *Has got Andrew and Mary children?* (wrong attachment); S6 – *How many go stop can?* (*How many stops can I go?*) (wrong movements); S1 – *Why is looking he at as?* (wrong attachment); S8 – *How many will be days-off next month?* (no attachment, omission of *there*). Perhaps the most typical illustration of those operations malfunctioning was the translation of one sentence (*What are the engineers going to do?*) by most of the subjects: S1, 3, 7 – *What are going to work the engineers?*; S6 – *What are going to work an engineers?*; S8 – *What are going made engineers?*; S9 – *What is going to do the engineers?*; S10 – *What going to do engineers?* All those sentences are good examples of wrong attachment and the subsequent wrong movements, as a result of which the subject is moved to the end of the sentence. In the case of *there is/are* structures, we may assume that the action stops after the *wh*-movement, which (in combination with the loss of *there is/are* component) results in sentences like *How many people in the hall?*

To check the assumption that *there is/are* structures present a special difficulty in the FLA acquisition (at least for the learners with the Ukrainian or Russian native languages) we constructed a special translation test, which consisted of 5 parts: Part 1 – *be / can / may / must* inversion; Part 2 – the *Present Progressive* structures inversion; Part 3 – the *Present / Past / Future Simple* structures inversion; Part 4 – *there is/are* inversion; Part 5 – *there is/are* plus *modal* inversion. Below follow the results of the test (all subjects of all groups participated): Part 1 – 75% accuracy; Part 2 – 95%; Part 3 – 95%; Part 4 – 23%; Part 5 – 5%. The errors in Parts 4 and 5 are exclusively related to the omission of *there* (or *there is/are*), the wrong order of words (because of the wrong movements) or the combination of both.

Conclusions. Those results give us sufficient grounds to state that in the FLA, *there is/are* structures present a special difficulty for the learners and are acquired the latest of all. Otherwise, the acquisition of *wh*-questions in the acquisition of English as a native and a foreign language seems quite similar.

Prospects of further research. The conclusions on the similarity of the NLA and FLA are preliminary, as they have to be verified on a larger group of subjects, as well as on the material of other grammar structures, which is the prospect of 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. Vol. 33. Issue 1. P. 519–557.
3. Argyri E., Sorace A. Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2007. Vol. 10. P. 77–99.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 6. Native language syntax acquisition: yes-no- and why-questions. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. Вип. 34. С. 246–257. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2017-30-18>.
5. Contemori C., Carlson M., Marinis T. On-line processing of English *which*-questions by children and adults: a visual world paradigm study. *Journal of Child Language*. 2018. Volume 45. Issue 2. P. 415–441.
6. Erreich A., Valian V., Winzemer J. Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*. 1980. Vol. 2. P.157–179.
7. Martsos M., Kuczaj S.A. Against the transformational account: a simpler analysis of auxiliary overmarkings. *Journal of Child Language*. 1978. Vol. 5. P. 337–345.
8. Pozzan L., Quirk E. Second language acquisition of English questions: An elicited production study. *Applied Psycholinguistics*. 2014. Vol. 35. Issue 6. P. 1055–1086.
9. Roesch A.D., Chondrogianni V. “Which mouse kissed the frog?” Effects of age of onset, length of exposure, and knowledge of case marking on the comprehension of *wh*-questions in German-speaking simultaneous and early sequential bilingual children. *Journal of Child Language*. 2016. Volume 43. Issue 3. P. 635–661.
10. Valian V., Casey L. Young children's acquisition of *wh*-questions: the role of structured input. *Journal of Child Language*. 2003. Volume 30. Issue 1. P. 117–143.

REFERENCES

- Ambridge, B., Rowland, C., Theakston, 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 (1), pp. 519–557 [in English].
- Argyri, E. and Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, pp. 77–99 [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. (2018). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 6. Native language syntax acquisition: yes-no- and why-questions. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviyazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 34, pp. 246–257 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2017-30-18>.
- Contemori, C., Carlson, M. and Marinis, T. (2018). On-line processing of English *which*-questions by children and adults: a visual world paradigm study. *Journal of Child Language*, 45 (2), pp. 415–441 [in English].
- Ereich, A., Valian, V. and Winzlermer, J. (1980). Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*, 2, pp. 157–179 [in English].
- Martsos, 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].
- Pozzan, L. and Quirk, E. (2014). Second language acquisition of English questions: An elicited production study. *Applied Psycholinguistics*, 35 (6), pp. 1055–1086 [in English].
- Roesch, A.D. and Chondrogianni, V. (2016). “Which mouse kissed the frog?” Effects of age of onset, length of exposure, and knowledge of case marking on the comprehension of *wh*-questions in German-speaking simultaneous and early sequential bilingual children. *Journal of Child Language*, 43 (3), pp. 635–661 [in English].
- Valian, V. and Casey, L. (2003). Young children’s acquisition of *wh*-questions: the role of structured input. *Journal of Child Language*, 30 (1), pp. 117–143 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 26.02.2020

Черноватий Леонід Миколайович, докт. пед. наук, проф. 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, проф. 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>.

DRAMATIZATION AS A WAY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS

Shcherbina V.V., Ph.D. in Philology (Kharkiv)

The article is devoted to the analysis of drama activities as a way of developing students' communicative skills at all stages of teaching English. Drama activities are an essential component of interactive games. Demand for interactive games containing dramatization and for dramatization itself is constantly growing making teachers use new methods and educational styles.

Drama activities can be an efficient way of forming and developing any language skills. All sorts of activities containing acting can help teachers to create communicative situations, which are close to real life. Properly arranged, these games can help the teacher to introduce new vocabulary or a grammar structure, to simplify the teacher's explanation as well as motivate learners and keep them involved and active during the whole language class. Dramatization may function in various forms and may be used at different stages of teaching a foreign language class. Acting out short dialogues at beginner and elementary levels can be a good way of practicing new grammar structures. The *triad* teaching format offered by N. McIver can be beneficial for mixed-ability groups.

The article proves that the language material used for drama activities can be divided into two groups – *real* and *dramatic or imaginary*. Examples from everyday experience can be used to create familiar communicative situations. Such exercises have a practical nature as the learners demonstrate the interaction between people and different services. *Close-to-real-life* situations are combined with some imaginary or dramatic components. Activities based upon imaginary situations contribute to learners' better cooperation and provide the opportunity for creating an atmosphere of friendliness and mutual understanding. The exercises based on imaginary situations often require the preparation of lengthy role cards.

The dramatization of famous paintings and songs forms another group of communicative activities, suitable for all levels of proficiency. An *open, long-term* drama activity can maximize creativity and motivation as well as provide an opportunity to develop flexibility in using a foreign language.

The drama activities offered in the article are easily adaptable to any language material or teaching format.

Key words: communicative skills, dramatization, interactive games, motivation, teaching format, *Triads*.

Щербина В.В. Інсценування як засіб розвитку комунікативних навичок. Стаття присвячена аналізу вправ з інсценування як засобу розвитку комунікативних навичок студентів на різних етапах занять з іноземної мови. Інсценування розглядається як важлива складова інтерактивних ігор. Показано, що потреба в інтерактивних іграх, які містять інсценування, постійно зростає, змушуючи викладачів використовувати нові методики та навчальні стилі. Вправи із інсценування можуть бути ефективним засобом формування та розвитку

лінгвістичних навичок. Показано, що всі види вправ, що містять елементи театральної гри, можуть допомогти викладачам створювати комунікативні ситуації, які є близькими до реального життя. Інсценування коротких діалогів на початковому та елементарному рівні навчання може бути діючим засобом засвоєння нових граматичних структур. Навчальний формат *Триада*, впроваджений Н. Макивером, може бути корисним для груп, що містять студентів із різним рівнем володіння мовою.

Стаття свідчить про те, що мовний матеріал, який використовується для вправ з інсценування, може бути розподілено на дві групи – *реальний* та *уявлюваний* або *драматичний*. Приклади з повсякденного досвіду можуть бути використані для створення знайомих студентам комунікативних ситуацій. Ситуації, близькі до реального життя, можуть комбінуватися з уявлюваними або драматичними компонентами. Інсценування відомих картин та пісень становить іще одну групу комунікативних вправ, придатних для студентів усіх рівнів володіння мовою. Показано, що відкриті, довготривалі вправи з інсценування сприяють збільшенню креативності та мотивації та водночас надають можливість розвивати гнучкість у використанні іноземної мови.

Запропоновано низку вправ з інсценування, які можуть бути легко адаптовані до будь-якого виду мовного матеріалу та навчального формату.

Ключові слова: інсценування, інтерактивні ігри, комунікативні навички, мотивація, навчальний формат, *Триада*.

Щербина В.В. Инсценирование как способ развития коммуникативных навыков. Стаття посвящена анализу упражнений, содержащих инсценирование как способ развития коммуникативных навыков студентов на разных этапах занятий по иностранному языку. Инсценирование рассматривается как важная составляющая интерактивных игр. Упражнения по инсценированию могут быть эффективным способом формирования и развития лингвистических навыков. Доказано, что все виды упражнений, содержащих элементы театральной игры, могут помочь преподавателям создавать коммуникативные ситуации, близкие к реальной жизни. Инсценирование коротких диалогов на начальном и элементарном уровне обучения может быть действенным способом усвоения новых грамматических структур. Учебный формат *Триада*, предложенный Н. Макивером, может быть полезным для групп с разным уровнем владения языком.

Показано, что языковой материал, который используется для упражнений по инсценированию, можно разделить на две группы – *реальный* и *воображаемый*, или *драматический*. Примеры из повседневного опыта могут быть использованы для создания знакомых студентам коммуникативных ситуаций. Ситуации, близкие к реальной жизни, могут сочетаться с воображаемыми или драматическими элементами. Инсценирование известных картин и песен представляет еще одну группу коммуникативных упражнений, входящих для студентов с разным уровнем владения языком. Открытые, долгосрочные упражнения по инсценированию способствуют росту креативности и мотивации и дают возможность развивать гибкость в использовании иностранного языка.

Предложен ряд упражнений, которые могут быть легко адаптированы к любому виду групповой работы.

Ключевые слова: инсценирование, интерактивные игры, коммуникативные навыки, мотивация, *Триада*, учебный формат.

The topicality of the research. Everyone likes playing games. People have always been fond of playing regardless of their age, profession or disposition. Most games include some sort of dramatization. If we look at the process of teaching a foreign language more attentively, we can notice how much dramatization it includes. As soon as students learn how to ask general questions and produce answers, dramatization begins. As the communicative approach to language teaching is gradually replacing the traditional teaching format, the demand for interactive games containing dramatization and for dramatization itself is constantly growing, making teachers adopt new methods and educational styles. We teach English in a non-English speaking surrounding, therefore the teacher has to create such communicative situations, which can help students to use foreign words in their natural context. The best thing that may be done in this case is to organize games which are more natural and relaxed than traditional exercises.

Taken seriously, dramatization can be helpful at any stage of the foreign language teaching. Properly arranged these activities can help the teacher to introduce new vocabulary or a grammar structure. Dramatization can help to simplify the teacher's explanation as well as motivate learners and keep them involved and active during the whole language class. "Creative acting and creative mime represents a huge potential for emotional involvement that is a meaningful and memorable use of language", points out A. Wright [11: 18].

It is natural for a human to be fond of everything moving, changing and amusing, therefore students are likely to enjoy all sorts of dramatization exercises which can allow them to express themselves in acting and keep them from getting bored. Drama activities can be an efficient way of forming and developing any language skills. J. Hadfield underlines that such activities can be used by teachers "as a creative technique for grammar practice which will motivate students by making what could be a routine and repetitious activity into something novel and exciting" [1: 51]. Dramatizing all sorts of everyday situations, students get the opportunity to experience a foreign language rather than just learn it. Acting makes students express feelings, therefore even small and primitive dialogues, that students create and dramatize, involve various emotions, which help students to sustain their interest in the learning process as well as motivate and encourage them.

The degree of scientific research on the issue. Dramatization as a method of foreign language teaching as well as a component of interactive games has been the object of research in the studies of many linguists, both native and foreign ones. The research done by P. Lutzker, who combines teaching with designing programs for language teachers, is devoted to the use of various forms of dramatic training in the teaching process. P. Lutzker points out that “learning to express oneself creatively is a highly individual process, deeply rooted in one’s inner emotional life” [3: 134]. In the researcher’s opinion, drama activities allow students to take their initiative as a part of developing their creative thinking. Dramatization can be combined with story-telling activities and creative writing. Students can be involved in creating stories, discussing and performing them. The stories can be transformed in the connection with grammar and lexical material given in the English class. The researcher points out that in a language class “such artistic projects can have long-term transformative effects on students both in terms of their relation to the foreign language and in their perception of themselves” [3: 141].

L. Stepanek, whose interests range from teaching English at Masaryk University Language Center and designing teaching material, to coordinating language soft skills programs, has worked out the interdisciplinary and creative approach of teaching English, based on the combination of his academic background and drama education. L. Stepanek emphasizes that such a combination “shows the possibility to engage students in the creative situations in which they can always succeed” [9: 101]. The researcher underlines the necessity to teach a new grammar structure or some new vocabulary in *close-to-real-life situations*, which are habitual and familiar for students. Short drama activities, completed by students, are aimed at refreshing the students’ existing knowledge. Such exercises help them to realize their creative potential and become more confident in their communicative skills.

The researcher M. Sciamarelli, who has been working for 21 years as a teacher, designer of teaching materials and consultant for publishers, considers dramatization to be a component of *project-based learning*. In M. Sciamarelli’s opinion, such an approach allows teachers “to reach all students and get them engaged in many different ways, thus giving them ownership of their learning by making them lifelong learners” [8: 114]. M. Sciamarelli points out, that dramatic techniques, made up by teachers and their students together, can be especially exciting and rewarding. A drama exercise can be especially beneficial

in mixed-ability groups, as low-level students have roles and are at the same time to take part in a performance and practice their speaking and listening skills.

A task-based approach, created by P. Moor, seems to be especially beneficial for those teachers, who consider all sorts of talking in class to be the most important activity students can be involved in. "Oral task should be something which is worth doing in itself" [5: 24]. Dramatization can guarantee "the topics of universal interest that will work well in most classroom situations" [5: 24]. In P. Moor's opinion, *utterly unrealistic* topics can motivate students better than those that reflect real-life language. It goes without saying that the more imaginary the communicative situation is, the more acting it requires. In this case the teaching format is changed more often and dramatization is viewed as a very important method of teaching speaking skills.

In the article "Speaking Activities: Five Features" P. Nation names the main features, "which help to achieve the learning goal of speaking activity as well as motivate students and encourage them" [6: 109]. The adoption of roles by learners allows them to use a wide range of vocabulary and grammar structures. This method may help to get more variety into speaking activities as well as class work.

Analyzing various kinds of group work, N. McIver points out that such kinds of group work as *Pyramids* and *Mingles* are viewed as the most suitable format for organizing dramatization activities though both of them seem to be rather chaotic and challenging for teachers [4: 23].

S. Woodward's book "Fun with Grammar" offers a great number of communicative activities that can be used by foreign language teachers for making their classes informative as well as exciting and enjoyable. According to the linguist's approach, described in the book, "grammar class is always an opportunity for fun" [10: 5]. It is impossible to imagine funny situations without dramatization. It is pointed out that all the explanations "can be enlivened by funny sentences, dramatizing, demonstrations or pantomimes" [10: 5]. The activities, described in the book, involve students' interaction and are worked out for the whole group, therefore they shouldn't be done alone. The teacher is responsible for mixing up the class, preparing the material, giving instructions and monitoring progress, made by learners.

In F. Klippel's point of view, most of role plays and simulations contain some kind of dramatization. Such activities are based on the principle of *message-oriented communication*. The term, created by

C. Black and W. Butzkamm is used “to refer to those rare and precious moments in foreign language teaching when the target language is actually used as a means of communication” [2: 3]. F. Klippel underlines the necessity of using spontaneously developed communicative situations in a foreign language class. The ability to dramatize is the core of such exercises. The teachers can start with simple dialogues, containing “predetermined responses by the learners” and gradually concentrate on more complicated “skill-getting” activities [2: 4].

The aim of this article is to define the role of drama activities 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.

The simplest variants of dramatization have been used by foreign language teachers for many years. Both the old and modern course-books are full of dialogues which can be just read or learned by heart and dramatized. Dramatization may function in various forms and may be used at different stages of a foreign language class. No matter how primitive it may seem, such activities may be beneficial if it is used for beginners or learners with elementary level. Taken creatively those easy exercises can be modified into something more exciting. If the teacher doesn’t want the learners to be bored, acting can be introduced for having phonetic drills, memorizing vocabulary, practicing grammar structures as well as revising and testing. All sorts of activities containing acting components can help teachers to create communicative situations in which the language seems to be useful. Dialogues at beginner and elementary levels can be first organized in pairs. It is a good way of practicing new grammar structures following given models. The triad structure, offered by N. McIver, can be used for all levels of proficiency. This teaching format can be especially beneficial for mixed-ability groups as it provides an opportunity for every learner to use the language. Drama activities, done in triads, gives learners a chance to be creative. Students can use familiar vocabulary and grammar structures as well as include in their acting something that goes beyond class work.

Taking into account different preferences in learning styles the language material used for drama activities can be divided into two big groups – real and dramatic or imaginary. The teachers can use

examples from everyday experience to create familiar communicative situations and dramatize them. Those drama activities look more like simulations. The classroom easily becomes a restaurant, a shop, a hotel or a railway station. Such situations obviously have a practical nature as the learners demonstrate the interaction between people and different services. The learners' interest will be aroused if *close-to-real-life* situations are combined with some imaginary or dramatic components.

The game ***Lost in the Fog***, aimed at revising the topic *Travelling by Air*, is played as the whole class drama activity in which the classroom becomes a big airplane.

Step 1: The students are given role cards with the description of characters they are going to play. The number of roles can vary. The main characters are: one or two pilots, a mechanic, a flight attendant, several passengers, and an air traffic controller.

Step 2: The teacher explains the task and asks the students to imagine that the airplane is lost in the fog without radar. The passengers are in danger. The pilot tries to save the passengers and to land the plane safely. During the dramatization, the pilot is to keep his or her eyes closed as he (she) can see nothing in the fog.

Step 3: The controller's task is to guide the pilot. The flight attendant and the mechanic help to handle different problems the passengers have during the flight. There may be situations with a nervous elderly woman, a frightened child or aggressive behavior of an ill-bred passenger, who may threaten other passengers. The game gives all the students a reason for speaking. At the beginner level, the activity demands simple questions and answers but it can be easily adapted to a higher level of proficiency and transformed into an exciting story with a dramatic plot. The game is suitable for revising target vocabulary and practicing model verbs and conditional sentences.

The dramatization ***Who can find Mary Smith?*** is another example of a problem-solving activity. The game requires additional preparation as it is based upon an imaginary plot. Students should be given enough time to get acquainted with the story and realize what their roles include. The events take place in Baker Street in Sherlock Holmes' living-room.

Step 1: The students are given two cards – a role card and a card with the information concerning Mary Smith and a keyword. Two students get the roles of Sherlock Holmes and Doctor Watson.

Step 2: The teacher explains the task. Mary Smith has disappeared. The members of her family and her friends are trying to find her.

The detective and his friends ask questions and analyze the information they get. If the question is asked correctly, the keyword is given to the detectives.

Step 3: When all the keywords are found, the detectives explain where Mary Smith is staying at the moment and what should be done to find her. The presence of famous fictional characters motivates students and contributes to creating a mysterious atmosphere.

Drama exercises based upon imaginary situations often require preparation of lengthy role cards. J. Hadfield points out, that lengthy role cards “are almost mini-reading exercises in their own right, and students may find it helpful to make a few notes on the important points” [1: 4].

The dramatization ***Rescue Fictional Characters*** is the combination of problem-solving activity and ranking exercise. It can be challenging as it requires additional preparation and knowledge of the world literature.

Step 1: The students are given the cards with the names of the fictional characters they are to present.

Step 2: The teacher explains the situation: the planet, inhabited by fictional characters, is doomed. All life is going to perish in a few days. A spaceship from the Earth can rescue only seven fictional characters and take them to the Earth.

Step 3: The selection committee is to choose which characters are worth saving. They have to make up criteria which they would use and listen to the arguments given by the fictional characters.

The game ***Addressing the World from Mars*** is good for practicing Future tense structures as well as topic-based vocabulary.

Step 1: Students are divided into two groups. The first one represents the crew of spacemen who reached Mars. The second group represents the planet Earth.

Step 2: The teacher explains the task. The Astronauts are to tell the inhabitants of the Earth what they have found on Mars, what they are going to do, what to build, to create and grow.

Step 3: The inhabitants of the Earth are to prepare their questions to find out all the details they are interested in.

Dramatizing famous paintings and songs forms another group of communicative activities, suitable for all levels of proficiency. The teacher divides the class into two groups. The first group selects the well-known paintings, act them out and then ask the second group to recognize which paintings have been shown. The students can be also asked to make up a story, preceding the events shown in the painting.

The story is dramatized, and the students are to guess what painting the story relates to. The activity *Mime the Song* is a good way of having fun.

Step 1: Students are divided into two groups. The teacher explains the task.

Step 2: The first group receives a copy of a famous song. The students read the song attentively and start miming it a sentence by sentence.

Step 3: The representatives of the second group have to guess what song is mimed. If their guessing is correct, they are to mime another song to the first group. Students can be also asked to mime proverbs, sayings or famous quotations.

Caring and sharing exercises are focused on individual learners. Students are asked to express their feelings, likes and dislikes. Speaking about oneself can be rather difficult. Judging other learners' feelings and attitudes may seem impossible for shy and introverted people. In this situation, drama activities appear to be especially essential and helpful. Asking students to play roles the teacher can avoid any kind of embarrassment or misunderstanding. The game *Soap opera* is a good example of open long-term drama activity. This exercise can maximize challenge, creativity, and motivation.

Step 1: The teacher and students discuss what they know about soap operas, their features, and characters. The teacher explains that they are going to create a soap opera and then asks students to choose the characters they want to play and create their images.

Step 2: The teacher explains that the images the learners created will be their guiding models in discussing all topics or problems arising in the class. The students should keep in mind that they speak and act on behalf of the created characters. This sort of dramatizing may last within a term or even for the whole year. It leads to more language flexibility and cooperation.

To sum up, it can be said that drama activities are aimed at successful communication. Properly arranged dramatization can be regarded as a creative teaching format as well as a way of practicing any language skills. Exercises based upon acting can focus on learners' personalities and can include *close-to-life* situations. Drama activities based upon imaginary situations contribute to learners' better cooperation and provide the opportunity of creating an atmosphere of friendliness and mutual understanding. Flexible by its nature

dramatization can help the students to use their knowledge flexibly and to adjust to any communicative situation that can arise. No matter what learning style the teacher may prefer dramatization is an integral part of any language class. Long-term open drama activities can be especially beneficial as they help the teacher to structure the class as well as to create a relaxing and enjoyable atmosphere.

Further research in this area is to be devoted to the analysis of creative writing activities as a way of encouraging and motivating students.

LITERATURE

1. Hadfield J. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 128 p.
2. Klippel F. *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 202 p.
3. Lutzker P. Practicing creative writing in high school foreign language class. *Creativity in the English language classroom* / ed. by A. Maley. London. British Council, 2015. P. 134–142.
4. McIver N. How do I organize my students into groups. *Іноземні мови*. Київ, 2001. № 4. С. 22–23.
5. Moor P. A Task-based approach to oral work. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 24–31.
6. Nation P. Speaking activities: five features. *Reading in Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. P. 100–123.
7. Rodney H. *Creativity in Language Teaching*. New York: Routledge, 2017. 284 p.
8. Sciamarelli M. Teaching children with mascot-inspired projects. *Creativity in the English language classroom* / ed. by A. Maley. London. British Council, 2015. P. 98–104.
9. Stepaneck L.A Creative approach to language teaching; a way to recognize, encourage and appreciate students' contributions to language classes. *Creativity in the English language classroom* / ed. by A. Maley. London. British Council, 2015. P. 98–104.
10. Woodland S. Fun with Grammar. Communicative activities for Azar Grammar Series. London: Prentice-Hall International Limited, 1997. 340 p.
11. Wright A. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 270 p.

REFERENCES

- Hadfield, J. (2006). *Classroom Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

- Klippel, F. (1984). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press [in English]
- Lutzker, P. (2015). Practicing creative writing in high school foreign language classes. *Creativity in the English language classroom*. London. British Council, pp. 134–142 [in English].
- McIver, N. How do I organize my students into groups. *Inozemni Movy [Foreign Languages]*. Kyiv, 4, pp. 22–23 [in English].
- Moor, P. (2006). A Task-based approach to oral work. *Reading in Methodology*. Cambridge University Press, pp. 24–31 [in English].
- Nation, P. (2006). Speaking activities: five features. *Reading in Methodology*. Cambridge University Press, pp. 100–123 [in English].
- Rodney, H. (2017). *Creativity in Language Teaching*. New York: Routledge [in English].
- Sciamarelli, M. (2015). Teaching children with mascot-inspired projects. *Creativity in the English language classroom*. London. British Council, pp. 104–115 [in English].
- Stepanek, L. (2015). A Creative approach to language teaching; a way to recognize, encourage and appreciate students' contributions to language classes. *Creativity in the English language Classroom*. London. British Council, pp. 98–104 [in English].
- Woodland, S. (1997). *Fun with Grammar. Communicative activities for Azar Grammar Series*. London: Prentice-Hall International Limited [in English].
- Wright, A. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge University Press [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2020

Щербина Вікторія Володимирівна, канд. філол. наук, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій 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 Вікторія Владимировна, канд. філол. наук, доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій Національної академії Національної гвардії України (61001, Харків, площа Захисників України, 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, Philology, Department of Translation and Strategic Communications, National Academy of the National Guard of Ukraine (61001, Kharkiv, 3 Zakhisnykiv Ukrainy Square), e-mail: independent2014@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2717-3855>.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

Мова публікацій: українська, англійська 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 указують країну).

4. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – 2000 знаків, українською та російською мовами по 1800 знаків.

5. Через один інтервал друкуються **анотації** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) двома іншими мовами (українською, російською або англійською). 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 **ненумерований 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@ukr.net у **форматі .doc** (в 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.

Збірник **індексується** у DOAJ, Google Scholar, Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено на сайті https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 36

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

О.О. Тітаренко
В.О. Мовчан

Підписано до друку 30.04.2020.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 11
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.