

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА У ФОКУСІ ІННОВАЦІЙ: ВІД ДОСВІДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ

Збірник матеріалів циклу
Міжнародних науково-
практичних семінарів

УДК811.161.2'243(0-63)

A 3-415

Редакційна колегія:

Ключковська І. М. (к. пед. н.)

Козловська І. М. (д. пед. н.)

Трумко О. М. (к. філол. н.)

Швець Г. Д. (к. філол. н.)

Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження: Збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів, Львів, 2019. – Львів, 2019. – 135 с.
URL: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/12/Збірник-тез.pdf>

До збірника увійшли матеріали циклу Міжнародних науково-практичних семінарів «Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження» (Львів, 2019). Об'єктом наукового обговорення стали питання методики викладання української мови як іноземної, сертифікації, організації навчального процесу в українознавчих осередках світу та інновацій у навчальнні. Збірник призначений для широкого кола науковців, аспірантів, студентів і викладачів.

Відповідальна за випуск: Ірина Ключковська

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Літературна редакція: Оксана Галайчук, Оксана Горда,
Наталія Мартинишин, Олена Мицько, Ольга Руснак

Відповідальність за зміст несуть автори. Точки зору авторів публікацій можуть не збігатися з поглядами редакційної колегії.



Міжнародний інститут освіти, культури
та зв'язків з діаспорою

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Ірина БАГМУТ СЕРТИФІКАЦІЯ МОВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЇЇ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ: ПОГЛЯД З УГОРЩИНИ	8
Тетяна БЕЦЕНКО КОМПАРАТИВНА ЛІНГВОФОЛЬКЛОРИСТИКА: СПРОБИ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ	12
Тетяна БЕЦЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ЯК РІЗНОВИДУ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	16
Соломія БУК ДЕЯКІ ФАКТОРИ КОРЕКТНОГО ЗІСТАВЛЕННЯ КІЛЬКІСНИХ ПАРАМЕТРІВ ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА)	20
Ніна ВАСИЛЕНКО ВИЗНАЧЕННЯ ОБСЯГУ ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇН- СЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ	23
Галина ВАСИЛЬКЕВИЧ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ТЕКСТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	26

Оксана ГАЛАЙЧУК

МЕТОД ІНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 29

Вікторія ГОЙСАН, Оксана ГОРДА

СФЕРИ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНОМУ
СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЛЬВОВА 33

Оксана ГОРДА

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ДОСВІД МІОКУ 38

Ліна ГЛУЩЕНКО, Мар'яна МОКРІВСЬКА

ЦЕНТР ГРЕЦЬКОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ ІМЕНІ АРСЕНІЯ ЕЛАСОН-
СЬКОГО У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ І. ФРАНКА: ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ГРЕЦЬКОЇ МОВИ ТА
МІЖНАРОДНА СЕРТИФІКАЦІЯ ЗНАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ 42

Назар ДАНЧИШИН

«МУЛЬТИЕТНОЛЕКТ» УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДОВИЩІ
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЛЬВОВА 46

Володимир ДЕМЧЕНКО

СЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ
ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 49

Марта ДРОГОМИРЕЦЬКА

ФОНЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК БАЗОВА
ОДИНИЦЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ 53

Тетяна ЄЩЕНКО

ТЕКСТОВА КАТЕГОРІЯ ЗВ'ЯЗНОСТІ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 56

Руслана ЖАНГАЗІНОВА

ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ (ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ РІЗНИХ РІВНІВ ВОЛОДІННЯ МОВОЮ) 61

Ірина ЗБИР

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОРЕЇ: ДОСВІД, РОЗДУМИ, ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ 65

Ірина ЗОЗУЛЯ

СТВОРЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ, ЩО ҐРУНТУЄТЬСЯ НА РІВНЕВОМУ ПРИНЦИПІ ВИКЛАДАННЯ (ВІД А1 ДО С2) 69

Павло КОПОСОВ

СТАНОВЛЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 75

Тетяна КОХНО

СЛОВНИКОВА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ УМІНЬ ПРОДУКТИВНОГО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ 80

Ганна КРАЄВСЬКА

ТРЕНІНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 83

Віра МЕЛЬНИК, Роман МЕЛЬНИК

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «КРАЇНОЗНАВСТВО» ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 86

Людмила МИХНО

ТЕОНІМ БОГ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ДУМАХ 90

Христина ПІХМАНЕЦЬ

МЕТОДИКИ ТА ТЕХНІКИ УПОРЯДКУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ
ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ДІАСПОРИ 94

Світлана РОМАНЮК

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРИ 97

Ольга СОРОКА

ВІДМІНКИ У КОМУНІКАТИВНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ВІДДОСВІДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ 102

Галина СТЕЧАК

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ТРАДИЦІЙНІ
ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ 105

Олександра ФЕДОРОВА, Ірина МИКИТИН

ЗАНУРЕННЯ В УКРАЇНСЬКЕ МОВНО-КУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СЛУХОВОЇ
РЕЦЕПЦІЇ ІНОЗЕМЦІВ 110

Тетяна ХОРОШКОВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ
В НЕУКРАЇНСЬКОМОВНИХ УЧНІВ 114

Аліна ЧЕРНЯКОВА

ЕТНОКРАЄЗНАВЧІ СТУДІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ
КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ 116

Ганна ШВЕЦЬ

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 120

Лариса ШЕВЧУК

ДО ПИТАННЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ: ВПЛИВ ДІАЛЕКТИЗМІВ	124
--	-----

Марія ЯКУБОВСЬКА, Валентина ДАНЬШОВА

ДИСКУРС ВЗАЄМОДІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ТА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	126
---	-----

Володимир ЯКУБОВСЬКИЙ

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА	130
--	-----

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	132
------------------------------	-----

ВСТУП

Аналіз потреб сучасного суспільства демонструє тенденцію до зростання соціального запиту на вивчення української мови як іноземної. Це спричинено комунікативними потребами іноземних громадян, українців за кордоном, мігрантів, запровадженням програм обміну між українськими та закордонними навчальними закладами та ін.

У такій ситуації пріоритетного значення набуває пошук нових ефективних підходів до викладання мови. З огляду на це, одним із основних завдань для Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою стало проведення циклу Міжнародних науково-практичних семінарів «Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження». У рамках цього проєкту відбулося чотири семінари на теми: «Українська мова як іноземна: пошук інновацій крізь призму досвіду викладання інших мов» (28 березня 2019 р.), «Питання сертифікації української мови як іноземної для дітей: вивчення досвіду інших мов» (29 травня 2019 р.), «Українська мова як іноземна: літературні межі та щоденна комунікація молоді» (7 листопада 2019 р.) та «Українська мова як іноземна у професійній діяльності» (5 грудня 2019 р.)

Учасники цих науково-практичних заходів мали змогу перейняти досвід викладання різних мов із перспективою застосування його в розрізі навчального процесу української мови як іноземної; вивчити мовні потреби дітей та напрацювати ідеї для розробки нових методик, спрямованих на задоволення комунікативних потреб цієї вікової групи; обговорити проблему функціонування української мови в іншомовному середовищі молоді, враховуючи літературні межі та особливості комунікації в повсякденному житті, дізнатися про особливості її використання в дипломатії, перекладацькій, медичній, фінансовій, інженерно-технічній та інших сферах фахового спілкування. Тези доповідей, в низці яких розкрито окреслену проблематику, увійшли до пропонованого збірника.

Упорядники видання частково реалізували й міждисциплінарний підхід, тому збірник містить ще й публікації, які будуть корисними як для викладачів української мови як іноземної, так і для тих, хто викладає чи вивчає сучасну українську літературну мову та українську мову за професійним спрямуванням.

Оксана Горда

к. філол. н., старша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Ірина БАГМУТ

(Київ, Україна – Сегед, Угорщина)

СЕРТИФІКАЦІЯ МОВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЇЇ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ: ПОГЛЯД З УГОРЩИНИ

Метою представлених тез є огляд зв'язку між популярністю вивчення мови як іноземної та її сертифікацією. Визначена мета передбачає інформування про стан викладання української мови в Угорщині, а також огляд угорської сертифікаційної програми з української як іноземної.

Українську мову як іноземну (УМІ) вже декілька десятиріч вивчають у світі на різних освітніх рівнях: від недільних шкіл до університетів. В Угорщині українську як іноземну вивчають у Сегедському [4] та Будапештському [5] академічних університетах, Ніредгазькому університеті [6], а також недільній школі при Державному самоврядуванні українців Угорщини в Будапешті [7].

Нині склалась така ситуація, коли в Україні можна скласти мовний іспит і отримати міжнародно визнаний сертифікат із багатьох мов, окрім української.

Починаючи із 90-х років ХХ століття ті, хто почав викладати українську для іноземців, з нетерпінням чекали держстандарту з УМІ. Але реальна ситуація показала, що тим, хто навчає української за межами України, стандарт сам по собі не так вже й потрібен. В іноземних освітніх системах вже існує багато зразків стандартизації мови за рівнями і ці зразки грамотний лінгвіст-практик може легко застосувати до української мови.

Але наявність держстандарту УМІ в Україні є вагомим і необхідним кроком до такого важливого інструменту популяризації мови як міжнародна сертифікація.

Ті, хто вивчає мову, мають, зокрема (а часто й передусім), споживацький інтерес: яку користь від вивчення мови вони будуть мати в результаті. А результат – це знання мови, яке підтверджено мовним сертифікатом, визнаним у світі. Дуже рідко мову вивча-

ють заради самої мови (особливо, якщо це не мова міжнародного спілкування), бо це потребує надзвичайних розумових зусиль, багато часу та фінансових витрат. А мовний сертифікат дозволяє отримати диплом, вступити до магістратури, мати переваги під час працевлаштування, отримувати доплату до зарплатні тощо.

В Угорщині у мовному сертифікаті з української як іноземної зацікавлені такі категорії осіб: 1) студенти, які вивчають УМІ не за основною спеціальністю (в Угорщині, щоб отримати диплом бакалавра, студент повинен мати не лише необхідну кількість кредитів і захистити дипломну роботу, а й подати мовний сертифікат до навчального відділу; для диплома магістра потрібно подати вже два мовні сертифікати); 2) студенти, які навчаються за обміном (програма ERASMUS); 3) діти громадян Угорщини українського походження, народжені в Угорщині; 4) вихідці з України, кількість яких у Європі з кожним роком зростає. Ті, хто вивчає УМІ в університеті за основною спеціальністю, сертифіката не потребують, бо підтвердженням їхніх знань є диплом.

В Угорщині вже понад 6 років існує сертифікація з УМІ. Це іспит *Origó* [2], координований Будапештським університетом. Він двомовний і передбачає, що екзаменований володіє на певному рівні не лише мовою, яку складає, але й вільно володіє угорською мовою. Завдання складено так, що відбувається постійне переключення між мовами [3]. Іспит складний, але ті, хто володіє й угорською мовою, складають його. Інша річ, що такий іспит абсолютно не підходить для іноземців, які навчаються в Угорщині, знають на певному рівні українську мову і хотіли б отримати мовний сертифікат, визнаний в європейському освітньому просторі.

На нашу думку, зразком для створення сертифікованого іспиту з УМІ міг би стати одномовний іспит ECL [1], який діє з 1992 року (в Угорщині координує іспит Печський університет) і був ініційований Радою Європи. На жаль, серед європейських мов, які можна складати (а це і мови країн Європейського Союзу, і мови країн, які не є членами ЄС, наприклад, сербська і російська) укра-

їнської немає. Вважаємо, що українська держава має ініціювати акредитацію УМІ в цій сертифікаційній системі.

Але передусім у самій Україні має бути створено міжнародний іспит з УМІ, сертифікат якого був би визнаний у світі. Координаційними центрами іспиту в Україні мали б стати заклади вищої освіти, які мають досвід викладання УМІ. За кордоном такий сертифікаційний іспит, створений в Україні, міг би координуватись академічними центрами, адже нині в багатьох європейських університетах є відділення української мови. Також подібний іспит міг би відбуватися на базі самоврядувань українців за кордоном або при дипломатичних місіях.

Потрібно активно долучатись до європейських мовних сертифікаційних програм (іспитів). Справді, акредитація мови у вже наявних сертифікаційних програмах потребує значних фінансових витрат. Однак українська держава має ініціювати цей процес якнайшвидше, бо подібна популяризація української мови у світі буде мати в перспективі значно більше переваг і принесе державі відчутну користь.

Отже, не треба чекати, що спочатку до вивчення УМІ долучиться багато охочих, а потім держава створить для них необхідні інструменти. Треба робити так, як давно вже робить увесь цивілізований світ, – спочатку створити, а далі запропонувати світові усі необхідні інструменти опанування мовою. І тоді не буде такої ситуації, коли ті, хто почав вивчати українську мову, залишають студії і переходять на іншу спеціальність лише тому, що не можуть сертифікувати свої знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. ECL Vizsgarendszer / Екзаменаційна система ECL [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eclexam.eu/>.
2. ELTE Origo Nyelvi Centrum / Мовний центр Origo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.onyc.hu/>.
3. Mintafeladatok. Ukrán. ELTE Origo Nyelvi Centrum / Зразки завдань. Українська мова. Мовний центр Origo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.onyc.hu/mintafeladatok>.

4. Szláv Intézet SZTE / Інститут славістики Сегедського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://szlavisztika.szte.hu/>.
5. Ukrán Filológiai Tanszék ELTE / Відділення української філології Будапештського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://szlavintezet.elte.hu/ukran/ukran_home.shtml.
6. Ukrán Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszék Nyíregyházi egyetem / Відділення української мови та культури Ніредьгазького університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nye.hu/ukran/>.
7. Vasárnapi iskola. Ukrán Országos Önkormányzat / Недільна школа при Державному самоврядуванні українців Угорщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukranok.hu/>.

Тетяна БЕЦЕНКО

(Суми, Україна)

КОМПАРАТИВНА ЛІНГВОФОЛЬКЛОРИСТИКА: СПРОБИ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ

Компаративна лінгвофольклористика – галузь лінгвістики та фольклористики, що займається зіставним вивченням мовностильової, мовнообразної організації текстів уснословесної творчості споріднених і неспоріднених культур. Об'єктом компаративної лінгвофольклористики є мовноструктурна, художньо-образна організація фольклорних текстів, належних до генеалогічно споріднених і неспоріднених мовнокультурних континуумів, їх стильовий та стилістичний аспекти, специфіка мовотворення фольклорного стилю як різновиду художнього у різних культурах, лінгвоестетична, лінгвопоетична колективна діяльність етномовців як особлива царина національної уснословесної творчості, фольклорна комунікація в аспекті мовотворення, словесно-образного моделювання, лінгвосеміотична система різножанрового фольклорного континууму, Предмет компаративної лінгвофольклористики – різнорівневі мовні засоби (фонетичні, словотвірні, лексичні, граматичні), мовнообразні одиниці, що формують текстовий континуум творів народної словесності різномовних культур, лінгвосеміотичні знаки фольклорної стилесистеми споріднених і неспоріднених мовно-культурних континуумів, різножанрові та різнорівневі етномовні одиниці як засоби фольклорної комунікації в різних культурах.

Основними завданнями лінгвофольклористики вважаємо:

- обґрунтування положення про зв'язок, спорідненість, відносну аналогічність, схожість мови (словесно-образного оформлення) фольклорних пам'яток різних культур; встановлення фактів спорідненості, близькості і відмінності у способах реалізації думки у мові фольклору різних культур; виявлення відмінних текстотвірних, мовнообразних,

- мовностильових ознак у зіставлявальних уснословесних текстах;
- розгляд мови фольклорних пам'яток окремої культури (фактів мови фольклорної дійсності) як специфічного семіотичного континууму; виявлення спільного та відмінного в способах, засобах, прийомах, підходах та шляхах семіотичного кодування дійсності, засвідченої в зразках усної народної творчості різних культур;
 - на основі компаративних студій обґрунтування факту мови фольклорних текстів різних культур як чинника життєіснування етносу, як ґрунту та засобу для реалізації творчого потенціалу етномовоносіїв;
 - аргументований доказ факту універсальності мови фольклорних пам'яток різних культур; з'ясування специфіки фольклорної мовної універсальності, засвідченої в текстах відмінних культур, механізмів її дії, аналіз лінгвістичних та позалінгвістичних способів, засобів та різновидів реалізації тощо; з'ясування спільних та несхожих ознак у виявленні мовнообразної, мовностильової універсальності, притаманної окремій етнічній культурі;
 - різноаспектний опис фольклорної семантики, фольклорного словотвору та фольклорної граматики уснословесних пам'яток народної творчості, властивих певній культурі; виявлення спільних та відмінних рис щодо використання означених мовних засобів;
 - інтерпретований компаративний мовностильовий та мовностилістичний аналіз фольклорних текстів як національно-естетичних зразків колективного генія – народу; встановлення спільних та відмінних ознак у різнорівневій мовностилістичній організації порівнюваних фольклорних текстів.

Крім основних, визначаємо низку конкретніших завдань, що впливають безпосередньо із вище зазначених, а саме:

- опис архітекτονіки текстової організації творів усної народної словесності (текстотвірних одиниць зовнішнього – структурно-композиційного рівня) у зіставному аспекті – на прикладі текстів окремого жанру у різних культурах;
- зіставна характеристика поетичного словника текстів усної народної творчості, належних до різних культурних континуумів: опис мовнообразних одиниць (тропів), встановлення закономірностей їх творення та функціонування; виявлення специфіки образотворення, спільного та відмінного у поетизації довколишнього світу, побуту, емоційної сфери етномовців;
- виявлення та аналіз діалектних одиниць, зафіксованих у фольклорних текстах різних жанрів відмінних культур; спостереження за особливостями функціонування діалектних явищ у фольклорних текстах, належних до різних культур; осмислення ролі діалектного континууму в аспекті текстотворення фольклорних зразків; виявлення споріднених діалектних одиниць у текстах усної народної творчості генетично близьких культур;
- зіставне вивчення варіантів фольклорних текстів різних етнічних континуумів в лінгвістичному аспекті;
- встановлення закономірностей текстотворення мовностильового континууму різножанрових фольклорних творів, належних до відмінних культур;
- опис синтаксичних конструкцій, використовуваних для творення фольклорних текстів різних жанрів у відмінних культурах;
- з'ясування специфіки впливу мови фольклору на формування національної літературної мови, її нормативної бази; зіставлення обсягу, особливостей вияву цього впливу на зіставлявані культуромовні континууми;
- здійснення етимологічного аналізу окремих груп лексики (окремих лексичних одиниць), характерних для фольклорних текстів зіставлявальних культур;

- розробка компаративної лінгвофольклористичної лекси-кографії;
- опис терміноапарату компаративної лінгвофольклористики;
- дослідження зв'язків компаративної лінгвофольклористики з іншими галузями філологічної та нефілологічної науки;
- спостереження за специфікою естетики мови фольклор-них пам'яток у текстах різних культур;
- компаративний опис лінгвосеміотичної системи фоль-клорного дискурсу окремих культур як специфічного зна-кового етнокоду; виявлення спільних та відмінних етноко-дових одиниць, їх семантики, естетики;
- спостереження за способами та засобами здійснення/ре-алізації фольклорної комунікації як особливої етномов-ної, етнокультурної, етноестетичної та ін. діяльності.

Отже, компаративна лінгвофольклористика як галузь науко-вих знань покликана вивчати на основі зіставних студій спільні та відмінні різнорівневі мовні особливості побудови текстів народ-ної творчості, їх архітектоніку, специфіку художньо-образної ор-ганізації з метою пізнання природи національного мовомислення і особливостей бачення та ословлення реалій довкілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфре-мов. – К. : Феміна, 1995. – 688 с.
2. Колесса Ф. М. Фольклористичні праці / Філарет Колесса. – К. : Наукова думка, 1970. – 415 с.

Тетяна БЕЦЕНКО
(Суми, Україна)

**ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ
ЯК РІЗНОВИДУ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Лінгвокультурологія – галузь мовознавчої науки, що вивчає вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, способи, засоби і форми, якими «мова зберігає в лінгвокультурах елементи культури й передає їх через тексти в суспільну мовну практику» [1, с. 61]. Сьогодні питаннями лінгвокультурології в Україні займаються С. Я. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Калашник, Л. Мацько, О. Селіванова, в Росії – Н. Арутюнова, В. Костомаров, Ю. Степанов, Т. Толстая, М. Толстой, в Білорусі – В. Маслова, в Польщі – А. Вежбицька, Є. Бартмінський. Сама собою постає потреба у здійсненні лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту. Розв'язання цієї проблеми порушила Л. Мацько. Акад. Л. І. Мацько означила основні напрями (складники) лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту.

Формулювання мети дослідження.

Мета розвідки – схарактеризувати зміст, мету та завдання лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту як різновиду вправ, пропонованого для використання у процесі вивчення української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту полягає у виявленні різнорівневих мовних одиниць, що безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче середовище / джерело, слугують засобами позначення етнічної дійсності, мають чітко виражене національне забарвлення, орієнтують на етноідентифікацію відтворюваних реалій, слугують маркерами національної картини світу; у встановленні культурної (народознавчої) семантики різнорівневих лінгвоодиниць та їх співвіднесеності з

певним етносом; у з'ясуванні народознавчого характеру повідомлюваної в тексті інформації; у пошуку та описові особливостей реалізації в тексті ментальності мовця / автора.

Мету лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вбачаємо у цілеспрямованому виявленні, аналізові та описові різнорівневих мовних одиниць, що співвіднесені з певним етнокультурним простором, є характерною ознакою народного (етнічного) континууму – його духовно-матеріальної дійсності, позначені народномовним (етномовним) колоритом і створюють культурний фон тексту, ідентифікують його з визначенням етнокультурним буттям, забезпечують відтворення національної картини світу і виступають мовно-естетичними знаками національної культури.

Завдання лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту:

- з'ясувати ідейно-тематичну спрямованість текстової інформації в аспекті її етнокультурної аргументації;
- схарактеризувати загальний культурний фон, представлений в тексті; встановити співвіднесеність тексту з певною культурою, етносоціумом, що реалізує культурну дійсність у назвах предметів духовно-матеріальної сутності; мотивувати з погляду традицій певної культури образно-сюжетну канву тексту; виявити мовнокультурний феномен тексту з позицій ментальності автора у контексті доби;
- осмислити стильову та жанрову належність тексту з погляду етнокультурної, мовнокультурної, мовноестетичної дійсності, національних мистецьких традицій, культурно-естетичних настанов, норм;
- пізнати мовнокультурну своєрідність тексту з урахуванням та на основі сфери спілкування і ситуації, на яку орієнтований текст, функцій тексту, фактора адресата, типу мислення, форми та типу мовлення;
- довести лінгвокультурну належність тексту на підставі аналізу його різносистемної мовної організації; виявити засоби та способи відтворення культури (етнодійсності) на прикладі опису мовного матеріалу;

- установити різнорівневі мовні одиниці, що пов'язані з певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним, народнопобутовим, народознавчим контекстом і забезпечують відтворення етнодійсності в тексті; класифікувати та описати лінгвокультуреми; схарактеризувати лінгвокультуреми з урахуванням етимологічних, культурносемантичних, стильових та стилістичних відомостей;
- розглянути мовно-естетичні знаки національної культури, засвідчені в тексті як факти інтелектуально-образної діяльності, як показники творчого духу;
- обґрунтувати вагу лінгвокультурних одиниць у плані формування мовно-етнічної картини світу в художньому творі;
- усвідомлено сприйняти лінгвокультурні одиниці, використані в тексті, як факти мовно-мисленнєвої діяльності індивіда, показники освоєння ним довкілля – рідного чи чужоземного, осмислити майстерність авторського змалювання етноконтинууму на прикладі актуалізації відповідного мовного матеріалу, схарактеризувати вміння митця представити лінгвокультурну дійсність у художньому творі; довести вирішальне значення мовної субстанції, що є тлом, яке створює / відтворює певну етночасопросторову дійсність;
- мотивувати емоційний колорит тексту, співвідносячи його естетику з етнокультурною мовленнєво-етичною, мовленнєво-етикетною традицією певної культури.

Об'єктом лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вважаємо мовнокультурний феномен організації тексту як різнорівневої, різноаспектної цілісності, що є фрагментом етнобуття, фактом етнодійсності, реалією духовно-матеріальної життєдіяльності етномовця (автора, персонажа тощо), предметом – аналіз різнорівневих мовних одиниць, що співвіднесені з визначеним етнокультурним соціумом, виступають характерними складниками його мовно-побутової дійсності, слугують створенню необхідного культурного фону тексту.

Пропонований вид інтелектуально-творчої діяльності зараховуємо до різновиду філологічного аналізу тексту, що також об'єднує його лінгвостилістичний аналіз.

Використання лінгвокультурологічного аналізу тексту спрямоване на глибинне пізнання мови як етнореалії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту / Любов Мацько // Культура слова. – 2011. – Вип. 75. – С.56–66.

Соломія БУК
(Львів, Україна)

ДЕЯКІ ФАКТОРИ КОРЕКТНОГО ЗІСТАВЛЕННЯ КІЛЬКІСНИХ ПАРАМЕТРІВ ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ ПРОЗИ ІВАНА ФРАНКА)

У сучасному мовознавстві можна виокремити такі загальні тенденції дослідження мови письменників як лексикографічна параметризація (письменницька лексикографія), увага до кількісної складової опису ідіолекту, застосування комп'ютерних технологій, зокрема створення корпусів їхніх текстів (КТ). Як справедливо зазначає В. Широков, словники у широкому розумінні та корпуси текстів – логічна відповідь на всезростаючу вимогу сучасності, а саме на вимогу інтелектуалізації мережі та можливість опрацювання великих баз даних. «Лінгвістичне забезпечення Мережі зараз насправді відіграє роль ведучого фактора і основного інтерфейсу, що забезпечує взаємодію Людини з Мережею і Людини з Людиною через Мережу. ... Основою такого роду розробок є добре кодифіковані, анотовані і репрезентативні моделі і масиви лінгвістичних даних...» [3, с. 11]. Такими засобами є словники і корпуси.

Лінгвістично анотований корпус текстів великої прози Івана Франка (ВПФ) створено вперше, зокрема розроблено його архітектуру, враховано варіативність творів, різні їх видання. Укладено частотні словники усіх україномовних творів цього жанру І. Франка. Розроблено методику і стратегію комплексної системної лінгвостатистичної дескрипції ідіолекту автора. Важливою складовою цього етапу є відбір творів письменника для уможливлення коректного зіставлення кількісних їх характеристик.

ВПФ охоплює 10 творів, один з яких – польськомовний «Lelum i Polelum» (написаний 1888, надрукований 1979) не має авторського перекладу українською, тому не ввійшов в його україномовний КТ, на відміну від «Для домашнього вогнища», який автор створив спершу польською мовою (1892), а далі переклав

українською (1897). Інші два твори опубліковано за життя автора у двох редакціях: «Петрії й Довбушуки» (1875–1976 і 1909–1912) та «Boa Constrictor» (1884 і 1907), і саме друга з кожного увійшла до КТ ВПФ. Це рішення зумовили декілька факторів:

1) воля автора. Включаємо у КТ ВПФ останній прижиттєвий варіант творів, оскільки вважаємо його останньою прижиттєвою волею автора;

2) мова твору, яку оцінив автор. Сам І. Франко вважав мову першого варіанта «Петрії й Довбушуки» невикористаною та невдосконаленою;

3) вплив на статистичні характеристики тексту ВПФ. Можна було би включити обидва варіанти «Boa Constrictor», проте лексика цих творів повторюється, і це мало би вплив на змінні багатства, повторюваності, різноманітності й унікальності тексту. Різниця в обсязі текстів «Boa Constrictor» 1884 (Boa1) і «Boa Constrictor» 1907 (Boa2) становить: $34\,215\text{ (Boa2)} - 25\,427\text{ (Boa1)} = 8\,788$ слововживань. Для визначення особливостей ідіолекту І. Франка заплановано зіставити КТ ФПФ із Частотним словником художньої прози [2], укладеного на основі текстів з 25 книг 22 письменників (1947–1969 рр.) загальним обсягом 500 000 слововживань. КТ ВПФ з Boa1 становить 497 934 слововживання, тобто різниця з Частотним словником художньої прози становила б 2066 слововживань. КТ ВПФ з Boa2 становить 506 722 слововживання, тобто різниця з Частотним словником художньої прози у 6 722 слововживання, на перший погляд, виглядає суттєво більшою для правомірності зіставлення ЧС ВПФ з Частотним словником художньої прози, проте вона становить тільки 1,4% від 500 000, а, значить, насправді несуттєво впливає на результати статистичних порівнянь. Кількісному зіставленню двох редакцій «Boa constrictor» присвячено окрему працю [1].

4) квантитативна доцільність. КТ ВПФ з останніми виданнями цих творів становить 506 708 лексем, тому він цілком корелює з КТ ЧС сучасної української художньої прози 500 000, різниця в 6 708 слововживань становить лише 1,3% від загального корпусу,

і нею можна знехтувати. Це дає змогу здійснити коректне порівняння даних обох корпусів.

Отже КТ ВПФ, на основі якого здійснено лінгвостатистичні обчислення, має таку структуру:

1. «Борислав сміється» (1880–1881);
2. «Захар Беркут» (1883);
3. «Не спитавши броду» (1885–1886);
4. «Для домашнього огнища» (1892);
5. «Основи суспільності» (1894–1895);
6. «Перехресні стежки» (1900);
7. «Boa constrictor» (1905–1907);
8. «Великий шум» (1907);
9. «Петрії і Довбушуки» (1909–1912).

Частотний словник усіх дев'яти українських романів І. Франка, укладений завдяки електронному корпусу текстів, можна розглядати як статистичну комплексну модель стилю І. Франка, а також як мовно-статистичний портрет його великої прози. На його матеріалі отримано такі параметри, як обсяг словника лексем, індекси різноманітності, винятковості, концентрації, кількість *hapax legomena* та їх відсоткову частку у тексті й словнику, кількість слів з частотою 10 і вище та їх відсоткову частку у тексті й словнику. Ці характеристики зіставлено з відповідними даними Частотного словника сучасної української художньої прози.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бук С. Кількісне зіставлення текстів (на матеріалі редакцій 1884 та 1907 років повісті Івана Франка «Boa constrictor») / Соломія Бук // Українське літературознавство. – 2012. – Вип. 76. – С. 179–192.
2. Частотний словник сучасної української художньої прози: у 2 т. / за ред. Перебийніс В. С. – К., 1981.
3. Широков В. А. Язык. Информация. Система. Трансдисциплинарность в лингвистике / Владимир Анатолиевич Широков. – К.: Palmarium Academic Publishing. 2017. – 280 с.

Ніна ВАСИЛЕНКО
(Черкаси, Україна)

**ВИЗНАЧЕННЯ ОБСЯГУ ФОНЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ
З УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

На початковому етапі навчання іноземних студентів в Україні важливою складовою загальної системи є формування орфоепічних умінь з української мови. Саме в цей період закладаються основні орфоепічні та мовленнєві вміння і навички, які покликані створити міцну базу для оволодіння українською мовою як іноземною. Завдяки цим навичкам реалізуються такі основні завдання: створення правильного уявлення про звукову систему мови; з'ясування основних її понять – звук, склад, наголос; установлення зв'язку між звуковою й графічною системами, знаками усної й писемної форм мови; розвиток слухової й вимовної пам'яті. Тому надзвичайно важливим постає питання визначення обсягу фонетичного матеріалу з української мови для іноземних студентів.

Усі думки щодо питання про фонетичний мінімум, які існують у науковій літературі, зводяться до того, що в ньому має бути достатньо повно представлена фонетична система мови, та він повинен забезпечувати комунікацію цією мовою в тих видах мовленнєвої діяльності, оволодіння якими відбувається на початковому рівні навчання. Це означає, що фонетичний мінімум не повинен бути надмірним, тобто не являти собою громіздку описову систему, яка містить усі відомості про фонетичну систему мови. Обмеження матеріалу фонетичного мінімуму доцільно проводити за рахунок позиційно-комбінаторної фонетики. Такі обмеження матеріалу необхідно узгоджувати з конкретними труднощами, які можуть бути зумовлені не лише специфікою фонетики, яка вивчається, але й особливостями рідної мови студентів. Отже, фонетичний мінімум повинен охоплювати основні протиставлення фонологічної системи мови, яка вивчається, тобто, фонологічний мінімум повинен

дозволяти носіям іноземної мови усвідомити особливості мови, яка вивчається, як окремі випадки загальних закономірностей організації фонетичної системи нарівні з рідною мовою.

Очевидно, що навчання вимови передбачає вирішення двох завдань: подолання впливу фонетичної системи рідної мови та подолання труднощів артикуляційних укладів мови, яка вивчається. Розв'язання цих завдань пов'язане з використанням принципу врахування рідної мови студентів при відборі фонетичного мінімуму, в якому будуть відображені всі труднощі засвоєння нової вимови студентами певних національностей. Такий підхід до побудови методичної моделі навчання орфоєпії на початковому етапі дає можливість студентам оволодіти фонемами української мови та свідомо запобігати неправильній вимові, характерній для представників різних національностей. На відміну від вступних фонетичних курсів загального типу, в яких відбір і послідовність подання фонетичного матеріалу визначається логікою звукової будови мови, яка вивчається, вступні фонетичні курси, орієнтовані на рідну мову (чи мову-посередницю) студентів, є, за визнанням методистів, більш ефективними.

Таким чином, фонетичний мінімум для іноземних студентів певних національностей повинен вміщувати такі звукові одиниці та фонетичні правила звукової організації української мови на артикуляційно-акустичному рівні:

- 1) систему голосних і приголосних фонем української мови;
- 2) систему голосних і приголосних звуків, які реалізують фонемами української мови;
- 3) систему корелятивів диференційних ознак фонем (співвідносних звуків);
- 4) основні позиційно-комбінаторні правила звукової будови української мови.

Такий фонетичний мінімум забезпечує викладача фонетичним матеріалом, необхідним і достатнім для створення методичної моделі навчання вимови студентів певних національностей.

У межах цього мінімуму студенти на початковому етапі навчання мають оволодіти необхідною сумою теоретичних знань, оскільки відомо, що наявність хоча б мінімальних загальнофонетичних уявлень сприяє свідомому оволодінню іноземною вимовою. Відповідно до запропонованого фонетичного мінімуму та умов навчання, додаються такі складові необхідної суми знань:

- 1) знання про фонетичну систему української мови;
- 2) знання моторної програми для кожного українського звуку;
- 3) опорні моменти артикуляції українських звуків;
- 4) фонемні, звукові та буквені відповідності, знаки транскрипції;
- 5) національні й індивідуальні труднощі вимови українських фонем.

Отже, у вступному курсі навчання іноземних студентів української мови фонетичний аспект є провідним як за метою навчання, так і в плані організації мовленнєвого матеріалу на заняттях. Визначення фонетичного мінімуму дає можливість сформувати лексичний і граматичний мінімуми, які, у свою чергу, мають бути узгоджені з послідовністю введення фонетичних явищ. Відбір лексико-граматичного матеріалу керується не лише принципами системності, комунікативної націленості та концентричності, але й принципом координації з фонетичним матеріалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Н. Вивчаємо українську мову : елементарний курс для іноземних студентів. Підручник / Ніна Василенко. – Черкаси : 2017. – 150 с.
2. Василенко Н., Мельникова Л., Деньга О. Вивчаємо українську мову : лексико-фонетичний курс для іноземних студентів. Підручник. (І частина) / Ніна Василенко, Людмила Мельникова, Олена Деньга. – Черкаси : 2017. – 210 с.
3. Василенко Н. Методичні вказівки для студентів-іноземців з практичної фонетики / Ніна Василенко. – Черкаси : ЧДТУ, 2003. – 23 с.

Галина ВАСИЛЬКЕВИЧ

(Львів, Україна)

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ТЕКСТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Грунтовне вивчення мови не можливе без пізнання її культурного контексту. Найбільш ефективним на сьогодні є застосування саме міждисциплінарного підходу через вивчення культурного тексту краєзнавчої тематики у процесі викладання української мови як іноземної. Центральним сегментом міжкультурної комунікації є текст як складна мовна одиниця мовленнєвого акту, що є і засобом комунікації, і носієм інформації, а також – засобом навчання. Текст української культури як інформаційний носій постає загалом у різних виявах: розмовному, різностильовому писемному, історичному, археологічному, етнографічному, фольклорному, кінематографічному, що дає можливість поступово інтегрувати знання з різних галузей і покращити процес засвоєння живої мови. Такий інтегрований міжпредметний підхід через культуру до мови забезпечує творчі перспективи для навчального процесу і формує в іншомовця цілісну парадигму уявлень про національну культуру.

Культурологічний підхід моделює навчальний текст національної культури в різних жанрово-мистецьких формах – писемному тексті, мистецькій картині, археологічному артефакті, кінематографічній стрічці чи музичній композиції. Залучення різнорідних текстів насамперед по-різному моделює реальну мовленнєву ситуацію на конкретну тему, а також підсилює сприйняття інформації завдяки емоційному наповненню.

Використання різнопланових текстів передбачає застосування так званої емоційної амплітуди, адже експресивна наповненість образів є водночас як і джерелом, так і продуктивним шляхом для засвоєння живої мови. Інтеграція культурного тексту в навчальний процес дозволяє залучати максимум інформації з

різних галузей знань, водночас поєднуючи різні функції: освітню, виховну і світоглядну. Аудіо- і відеолінгвальні види спілкування покращують навчальний ефект засвоєння тексту. Переглянутий фрагмент художнього фільму чи документального відеосюжету розширює інформаційні межі текстового культурного простору і дає студентам значно більше комунікативних можливостей як для засвоєння інформації, так і для її відтворення в мовленні – і відповідно формування комунікативної компетенції.

Такий різноплановий культурологічний аспект не лише інтенсивно і якісно збагачує мовленнєвий запас студента-іншомовця, а й загалом на соціокультурному рівні розширює його світогляд про духовну й матеріальну культуру українців. Культурологічний аспект розгортає перед студентом-іншомовцем текст у різних виявах – і зображально-мистецькому, і науково-публіцистичному. Тексти української культури про різні види народного мистецтва глобально окреслюють сучасну картину духовно-матеріального життя українців, що формувалося впродовж не одного століття. Саме культурний текст якнайповніше огранює ментальність українців, виявляє тяглість народної традиції і ознайомлює студента на мовно-експресивному рівні з національною ідентичністю. Тож прочитані, прослухані, промовлені і написані різностильові тексти інкорпорують студента у світоглядний мовний світ українців.

Культурний текст дозволяє цікаво поєднувати минулий і сучасний дискурси української культури. Представлені студентам-іншомовцям різні грані культури українців (історія, археологія, література, різні види народного прикладного мистецтва), а також різні реєстри мовлення (літературний і живий мовленнєвий) ілюстративно врізноманітнюють і полегшують процес засвоєння української мови в руслі від культури до мови.

Тексти, що репрезентують різні види народного мистецтва українців, насамперед найкраще окреслюють загальну картину духовної й матеріальної культури України. Такий підхід забезпечує широкі перспективи для навчального процесу. Передусім можли-

вість ознайомлення з різними гранями народної культури розширює світоглядний простір іншомовців. По-друге, мова в обраному ракурсі фігурує в багатому соціокультурному контексті, що дозволяє іншомовцеві значно глибше пізнати мову, яскраво збагатити палітру власного словникового запасу. Аналіз культурних текстів різних рівнів: і візуального, й акустичного – і картини, і фільми, і зображення, і тексти, прослухані й написані, створює загальну канву власне українських значень, що є основою етнонаціонального мислення.

Тож інтегрований ракурс вивчення культурного тексту в іншомовній аудиторії покращує навчальний ефект синкретизму засвоєння знань у процесі вивчення української мови як іноземної, а також дає можливість студентам-іншомовцям сформувані цілісне уявлення про українську культуру.

Оксана ГАЛАЙЧУК

(Львів, Україна)

МЕТОД ІНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У сучасному світі для вивчення англійської мови, окрім перевірених часом вдалих методів і шкіл, запропоновано безліч авторських підходів. До таких належить, наприклад, **метод Пімслера (орієнтований на комунікування, а, відповідно, одне заняття триває пів години і відбувається одразу двома мовами – рідною та англійською), метод Іллі Франка** (спрямований на розширення словникового запасу. Спосіб: учень читає розбитий на уривки текст художньої літератури з дослівним перекладом і словником. Наступним кроком є читання того самого уривку, але вже без допоміжного матеріалу), **метод Олександра Драгункіна** (для запам'ятовування англійських слів використовується рідномовна для учня транскрипція), метод Хелен Дорон (базується на чотирьох основних принципах: регулярне (оптимально – двічі на день) прослуховування аудіофайлів; мотивація; маленькі групи по 4–8 чоловік; вивчення мови як розвага) та ін.

Цікавим для вивчення англійської мови є метод інтервального повторення, який базується на первісному запам'ятовуванні і подальшому повторенні вивченого матеріалу через певні, не однакові за тривалістю інтервали. Наприклад, запам'ятавши якесь слово, ми повторюємо його, скажімо, не кожного дня, а постійно збільшуючи часові проміжки.

Для оптимального досягнення результату запам'ятовування застосовують спеціальну формулу інтервального повторення $Y = 2X + 1$. Згідно з цією формулою, Y – це день, коли інформація почне забуватися, забування йде поступово і дорівнює Y -дні. X – день останнього повторення після заучування. Наприклад, якщо заучування відбулося позавчора (один день тому), то повторення необхідне не сьогодні, а тільки на третій день. Після повторення

на третій день, наступний раз припадає на сьомий ($Y = 2 \times 3 + 1$) і так далі [2].

Вже згадана формула не єдина у своєму роді. Різні учені пропонують різні інтервали, погодившись в одному: інтервальне повторення матеріалу – дієва методика.

Поштовхом до дослідження людської пам'яті та розробки алгоритмів запам'ятовування стали експерименти німецького психолога Германа Ебінгауза. У 1885 році вчений провів ряд досліджень, за результатами яких розробив криву забування, яка показувала, наскільки швидко ми забуваємо нову інформацію (Рис. 1) [1].

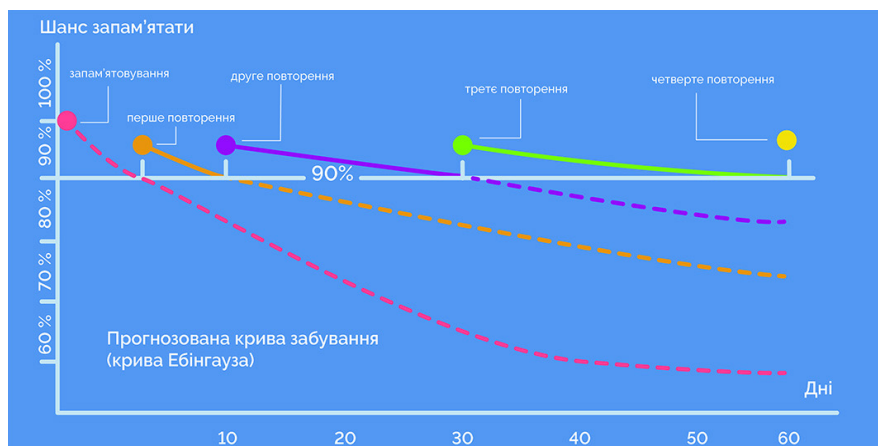


Рис. 1. Інтервальне повторення за шкалою Ебінгауза

Згодом учені розпочали серію досліджень з метою виокремити найоптимальніші інтервали для повторення. Наприклад, у 2014 р. порівнювали дві групи студентів: перша група впродовж чотирьох тижнів вивчала іноземні слова з однаковими інтервалами повторення, а для другої – ці інтервали збільшували. На фінальному тесті кращі результати показала друга група. Отже, найдієвішою виявилася методика з інтервалами, що зростають поступово, хоча дискусія щодо періодів інтервалів продовжується [1].

За принципом вивчення і повторення діють т. зв. англійські картки. Вивчивши певне слово, учень повинен повторити його за кілька хвилин, потім за годину, згодом – за кілька годин і так далі, відповідно до вибраного інтервалу.

Імовірно, не менш продуктивним буде метод інтервального повторення, якщо застосувати його для вивчення української мови як іноземної. Також можна укласти картки українською мовою і тією, яка є рідною для учня.

Взявши за основу картки з англійської мови, спробуємо розробити зразок для української за подібним принципом. Наприклад, орієнтуємось на рівень знання української мови A2, а рідною мовою учня є португальська. Вибираємо тему «Продуктовий ринок» і створюємо умовні картки для слова «малина».

Продуктовий ринок
малина [malyna]



**Я хочу купити 1 кілограм
малини**

Ya khochu kupyty 1 kilohram
malyny

Mercado de alimentos
Framboesas



**Quero comprar 1 quilo de
framboesa**

Користуючись, для прикладу, формулою $Y = 2X + 1$ (а її можна застосовувати індивідуально до здібностей кожного окремого учня), де X = хвилина, перше повторення здійснюємо через три хвилини, згодом – через 7 хвилин, потім – через 15 і т. д., до повного закріплення слова у пам'яті учня.

Отже, метод інтервального повторення як один із дієвих сучасних методів, можна успішно застосовувати під час вивчення української мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Повторення як запорука ефективного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvitanova.com.ua/posts/1455-povtorennia-iak-zaporuka-efektyvnoho-navchannia>.
2. Як правильно вчити слова за допомогою карток : метод інтервального повторення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://englishstudent.net/blog/2017/07/05/>.

Вікторія ГОЙСАН, Оксана ГОРДА
(Львів, Україна)

СФЕРИ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ В ІНШОМОВНОМУ СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЛЬВОВА

Результати соціолінгвістичних досліджень, проведених в останні роки, свідчать про тенденції до зростання престижу та підтримку розширення функціонального потенціалу української мови як державної [1, с. 173].

А які тенденції спостерігаємо у площині функціонування української мови як іноземної? Відповідь на це питання частково дає дослідження «Престижність української мови у середовищі студентів-іноземців Львова», яке провів Міжнародний інститут освіти культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» 10–25 квітня 2019 року.

Дослідження ґрунтується на соціологічному опитуванні студентів-іноземців I – V курсів денної форми навчання трьох львівських вишів (Львівського національного медичного університету ім. Данила Галицького, НУ «Львівська політехніка» та Львівського національного університету ім. Івана Франка). Метод опитування – анкетування (самозаповнення у присутності інтерв'юера). Загалом опитано 400 студентів.

Структурно анкета складалася з трьох частин: «Мотивація вивчення української мови», «Методи вивчення української мови» та «Сфери використання української мови». Особливості функціонування української мови як іноземної розкриває третя частина.

Зокрема опитування показало, що більшість студентів-іноземців у Львові розмовляє українською та найчастіше робить це, коли спілкується з українцями (75,8%) (див. рис. 1). Водночас частина з них використовує українську в комунікації зі земляками, які з певних причин перебувають в Україні (27,6%), та громадянами інших країн (26,2%) (див. рис. 1).

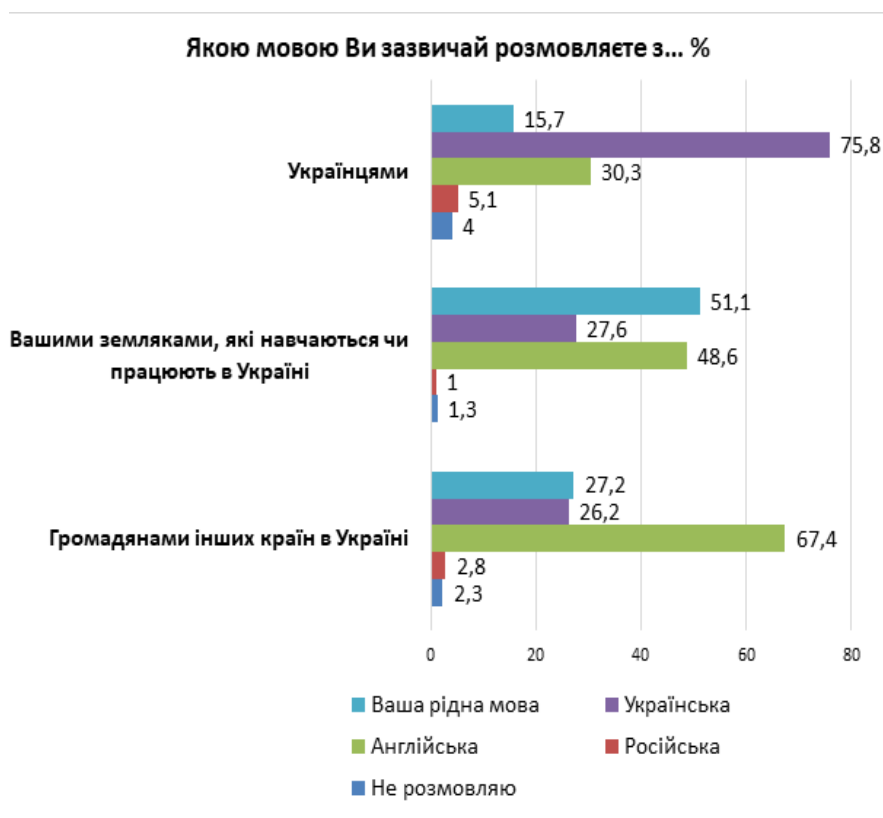


Рис. 1. Використання української мови у спілкуванні з українцями та носіями інших мов, %

Більше ніж половина з числа опитаних студентів-іноземців спілкуються українською щодня (55%), а частина респондентів (12%) ще й щодня слухає музику (див. рис. 2) та вдосконалює свої знання з української, читаючи україномовну літературу (9%), переглядаючи відео чи фільми (5%) і відвідуючи концерти українських виконавців (2%). Крім того, львівські студенти-іноземці цікавляться українськими постановками в театрах. Правда, відвідують вистави не щодня, а раз чи два на рік (31%), раз чи два на місяць (14%), раз (3%) та кілька разів (1%) на тиждень (див. рис. 2).

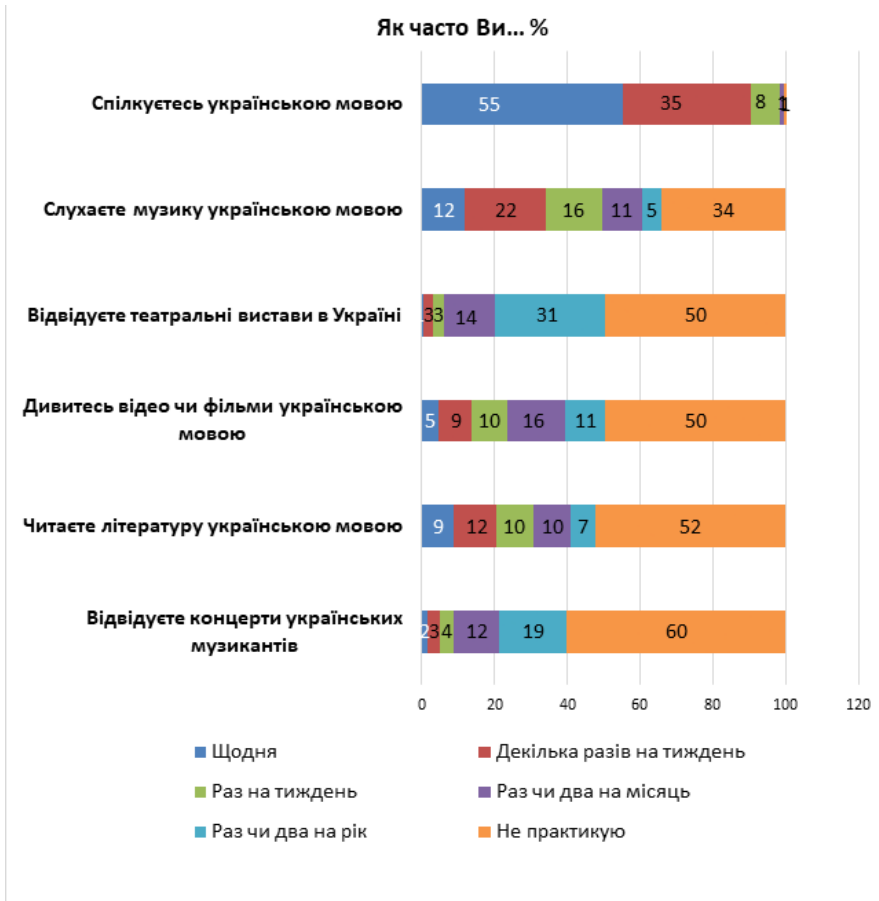


Рис. 2. Частотність використання української мови, %

Найчастіше студенти-іноземці спілкуються українською мовою в магазинах і супермаркетах (90,2%), дещо рідше – у закладах громадського харчування (82,2%), громадському транспорті (81,8%) і закладах охорони здоров'я (68%). Трохи більше ніж третина опитаних використовує українську в університеті (35,6%) і дещо менше – в інтернеті (28,1%) та в місцях свого проживання (27,6%) (див. рис. 3).

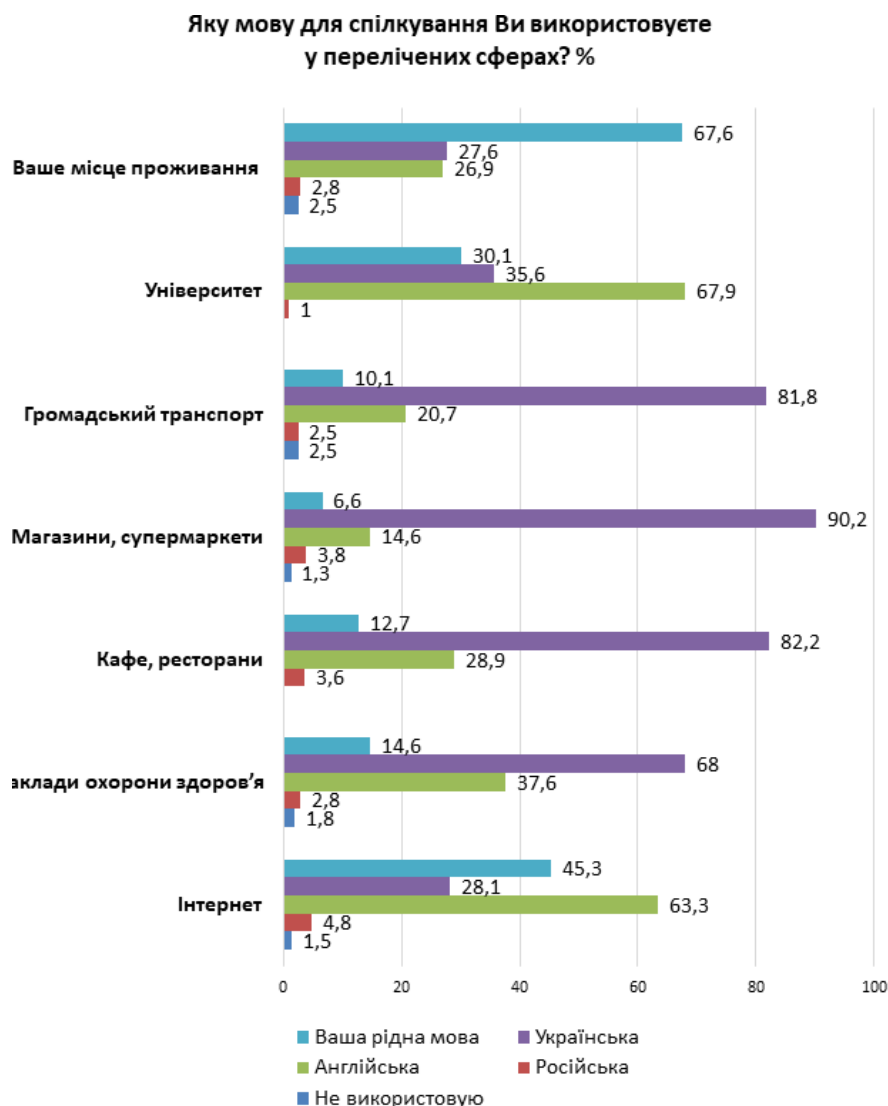


Рис. 3. Сфери використання української мови, %

Отже, як показує аналіз результатів соціологічного дослідження, українська мова функціонує у середовищі студентів-іноземців

Львова. Найпопулярнішою площиною її функціонування є сфера обслуговування, на другому місці – освіта, медицина та побут. Збільшення сфер функціонування української як іноземної та розширення меж зазначених сфер, у яких її використовують іншомовці, залежить, на нашу думку, від державної мовної політики в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фудерер Т. О. Престиж української мови та ставлення до двомовності за оцінками мовців різних вікових груп [Електронний ресурс] / Т. О. Фудерер, О. М. Данилевська // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. – Т. 22. – № 1. – 2019. – С. 173 – 181. – Режим доступу : <http://philmessenger.knlu.edu.ua/article/view/170233>.

Оксана ГОРДА
(Львів, Україна)

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ДОСВІД МІОКУ

Інтегроване навчання у процесі викладання іноземних мов дедалі більше стає популярним підходом, що дає змогу допомогти іншомовцям через опанування чужої для них мови пізнати культуру народу, мову якого вони вивчають, і створити цілісну картину про його ментальність, традиції, систему цінностей, етикет, культурні здобутки та ін.

Ідеї інтеграції змісту та форм навчання сьогодні вже не є інновацією у світовому освітньому просторі, оскільки зародилися ще у 30-х роках XX ст. в Америці, де набули великої популярності [1, с. 231]. Проте вони залишаються провідними в освітніх процесах багатьох країн світу, зокрема Фінляндії, де реалізація інтегрованого навчання починається ще в дошкільних закладах освіти. Віднедавна інтеграція змісту навчання стала основним принципом концепції Нової української школи [2]. Не втрачає актуальності інтегративний підхід й у процесі викладання української мови як іноземної, а в умовах дії нового закону України «Про освіту» [3] та з огляду на ініціативу закріпити в цьому законі норму про те, що держава сприяє вивченню української мови та її популяризації, а також популяризації нашої культури за кордоном, його актуальність лише посилюється.

Саме на цьому підході вже багато років фокусує свою увагу колектив Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, працюючи над низкою навчальних проєктів, спрямованих на вивчення української мови як іноземної.

Наші освітні проєкти, призначені для іншомовної аудиторії, що вивчає українську мову як чужу та українську мову як успадковану, в яких застосовано інтегрований підхід – це:

1. Вже реалізовані:

1.1. Сайт «Крок до України» – матеріали для вчителів, студентів і дітей (розробки для проведення уроків, тексти для читання і

слухання, інтерактивні курси, ігри, майстер-класи та багато ін.), що допоможуть ефективно та безкоштовно вивчати українську мову та пізнавати самобутні традиції українців, історію України, українську літературну спадщину тощо).

1.2. Міжнародна літня школа україністики «Крок до України».

Це двотижневий інтенсивний курс з вивчення української мови, який також передбачає культурно-мистецькі заходи: навчальні екскурсії та квести; зустрічі з відомими українцями; майстер-класи з народознавства; перегляд українських фільмів; відвідування театрів і музеїв та індивідуальний проєкт – спеціальне завдання, яке учасники виконуватимуть упродовж навчання у школі та презентують, завершивши курс.

1.3. Навчальна література. Підручники «Крок 1», «Крок 2», «Мандрівка Україною», «Автостопом по Україні» та ін.

1.4. Конкурси. Творчі конкурси виховного та патріотичного характеру як вид навчальної технології спрямовані на розвиток навичок самостійної роботи учнів та студентів. Участі в конкурсі передують підготовка, пов'язана з пошуком інформації, активізацією чи набуттям навичок висловлюватися українською мовою, декламація творів українських авторів, написання текстів українською мовою на запропоновану тематику тощо.

Досвід розробки методики та проведення творчих конкурсів для дітей та молоді діаспори відображений у реалізованих нами проєктах «Українські дітки у світі читають Кобзар», «Лис Микита з усього світу», «Життя – Тобі...» і є потужним мотиваційним фактором для вивчення української мови та пізнання України.

2. Нові:

2.1. Веб-ресурс «Український освітній всесвіт: інтерактивна карта та форум українознавчих суботніх та недільних шкіл за кордоном». Це необхідний інноваційний інструмент для налагодження комунікації, співпраці педагогів і громадських діячів та підвищення ефективності освітньо-виховного процесу в українознавчих суботніх та недільних школах. Такі заклади є основою

для виховання українця за кордоном, який може співпрацювати з Україною та поширювати правдиву інформацію про неї в країнах проживання.

На потребі розробки веб-ресурсу наголосили педагоги із 36 країн світу під час Першого світового форуму українознавчих суботніх та недільних шкіл (17–22 серпня 2018 року), оскільки сьогодні ще немає бази контактів таких закладів українознавчого спрямування.

На карті буде відображено такі елементи: 1) назву школи; 2) тип школи (суботня, недільна тощо); 3) координати школи (країна, населений пункт, вулиця, будинок); 4) контакти (посилання на сайт, сторінки у соцмережах, електронна адреса); 5) керівник; 6) контактна особа.

2.2. Тематичний блок навчально-методичних матеріалів «Ключ до України». Комплекс складається з навчального посібника «Ключ до України. Міста і люди» та проєкту «Україна модерна: мистецькі прогулянки з МІОКом».

Видання **«Ключ до України. Міста і люди»** є прикладом навчальної моделі «3 в 1», в якій інтегровано завдання, спрямовані на вивчення української мови як іноземної та пізнавальні матеріали з історії України й української культури (літератури, музики, театру, мистецтва, науки тощо).

Основне завдання посібника – розвиток комунікативних навичок і вдосконалення читання.

Він складається з 13 розділів, у яких подано матеріали про великі міста України. Розробка охоплює різножанрові тексти про українські культурні пам'ятки світового значення, зокрема внесені до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, відомих людей, цікаві події, а також легенди та уривки з художніх творів. Матеріали для читання доповнено різнотипними дотекстовими й післятекстовими вправами, спрямованими на закріплення лексичного матеріалу та збільшення словникового запасу іншомовців, а також комунікативно зорієнтованими інтерактивними завданнями творчого характеру, рекомендованими для роботи у групах і парах.

Тексти за складністю відповідають рівню B2. Педагог, який працюватиме з ними зможе адаптувати їх до потреб своєї аудиторії.

Додатком до посібника буде проєкт **«Україна модерна: мистецькі прогулянки з МІОКом»**, який відкриває імена найзнаковіших сучасних українських митців: літераторів, художників, композиторів, музикантів, режисерів, акторів. Проєкт містить низку відеоінтерв'ю, а також комплекс розроблених відповідно до них вправ, що можуть бути використані для розвитку аудіювання.

Надалі на прохання низки українознавчих шкіл за кордоном плануємо розробити до посібника «Ключ до України. Міста і люди» ще й додаток християнського спрямування.

2.3. Конкурс «Леся – Українка і Ми – Українці» (з нагоди 150-ліття від дня народження).

Приклади реалізованих і започаткованих МІОКом проєктів засвідчують не лише актуальність, а й потенціал інтегративного підходу до викладання української мови як іноземної та підтверджують його ефективність в освітніх мовних практиках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бескорса О. Інтеграція на уроках англійської мови в початковій школі в контексті концепції нової української школи [Електронний ресурс] / Олена Бескорса // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2017. – Вип. 6. – С. 230–238. – Режим доступу : <http://pptma.dn.ua/files/2017/6/25%20Beskorsa%20230-238.pdf>.
2. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України [Електронний ресурс] / Наталія Божко // Молодь і ринок. – 2018. – № 7. – С. 84–89. – Режим доступу : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/140424/137496>.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Ліна ГЛУЩЕНКО, Мар'яна МОКРІВСЬКА

(Львів, Україна)

**ЦЕНТР ГРЕЦЬКОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ ІМЕНІ АРСЕНІЯ ЕЛАСОНСЬКОГО
У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ І. ФРАНКА:
ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ГРЕЦЬКОЇ МОВИ ТА МІЖНАРОДНА
СЕРТИФІКАЦІЯ ЗНАННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ**

Після того, як Україна стала незалежною державою у 1991 році, у навчальну програму відділу класичної філології Львівського національного університету імені Івана Франка було введено вивчення новогрецької мови. До цього часу новогрецьку мову студенти вивчали на відділах класичної філології Радянського Союзу тільки у Московському, Ленінградському та Тбіліському університетах. У Київському національному університеті імені Т. Г. Шевченка неоелліністів з дипломами вчителів новогрецької мови з 1958 р. готували на російському та українському відділеннях філологічного факультету. На відділенні класичної філології у Київському національному університеті імені Т. Г. Шевченка новогрецьку мову почали вивчати з 1993 р. [2, с. 30].

Центр грецької мови та літератури імені Арсенія Еласонського у Львівському національному університеті імені Івана Франка було засновано у жовтні 2000 року. Підґрунтям для його створення стали «давні традиції вивчення давньогрецької мови на західних теренах України, зумовлені прагненням зберегти православну віру, існування у Львові численної грецької громади впродовж XVI-XVII ст. та в наш час, великої української діаспори у сучасній Греції, глибокі традиції в галузі класичної філології та перекладу з класичних мов у Львівському університеті, поживлення економічних, політичних та культурних відносин між Грецією та Україною після набуття нею незалежності, прагнення до ближчого знайомства та взаємозбагачення наших культур наших народів» [1, с. 350].

Центр було названо на честь єпископа з Еласони Арсенія, який став першим ректором львівської «елліно-слов'янської школи» і під керівництвом якого 1591 р. було складено та видано першу

в Україні греко-слов'янську граматику під назвою «Адельфотес». Природно, що основним напрямком діяльності Центр визначив вивчення грецької мови та координацію грецьких студій у Львівському університеті імені Івана Франка, Національному університеті «Львівська політехніка» (військовий інститут), лінгвістичній гімназії, недільній школі при міській грецькій громаді, забезпечення належного рівня викладання в них грецької мови, комплектування бібліотеки та оснащення навчального процесу аудіовізуальною та оргтехнікою. Вагомою причиною для створення Центру стала також обмежена кількість годин вивчення новогрецької мови у програмі відділу класичної філології, і як наслідок – потреба в організації постійно діючих мовних курсів, на яких могли б здобувати та поглиблювати свої знання з грецької мови студенти відділу класичної філології, візантиністики та усі охочі.

У 2003 році при Центрі грецької мови і культури на базі Інституту післядипломної освіти запрацювали дворівневі мовні курси: початковий рівень – два семестри та середній – чотири семестри. Курси готують слухачів до випускних іспитів на ступінь бакалавра і магістра, вступних іспитів у магістратуру, до участі у Всеукраїнській студентській олімпіаді з грецької мови, Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з грецької мови та літератури, Всеукраїнському конкурсі художніх перекладів з грецької мови.

Усі викладачі мають фахову вищу освіту, викладають на факультеті іноземних мов та неодноразово підвищували кваліфікацію в університетах Греції та Кіпру. Навчання відбувається за підручниками, виданими у Греції. На курсах постійно працюють носії мови – відряджені Міністерством освіти та релігій Греції викладачі грецької мови.

Центр організовує навчання та наукове стажування студентів, аспірантів та викладачів в освітніх закладах та фундаціях Греції. За майже 20 років існування Центру стипендії отримали 140 осіб. Почався обмін студентами: шестеро студентів Салоніцького університету відвідали Львівський університет імені Івана Франка, щоб вивчати українську мову та для участі у Міжнародній студентській науковій конференції. Це стало можливим завдяки угодам про співпрацю пе-

редусім з Національним афінським університетом імені Каподістрії (договір з 2002 р.) та Салоніцьким університетом імені Аристотеля (договір з 1999 р.). Після того, як в Афінському університеті було створено кафедру слов'янських мов, Центр забезпечив її навчальними програмами та частково підручниками. Не залишається поза увагою і діяльність української недільної школи в Афінах.

У 2008 році Центр грецької мови і культури імені Арсенія Еласонського був акредитований як центр з правом проведення кваліфікаційних іспитів на здобуття міжнародного сертифікату з новогрецької мови та здійснення підготовки до них, і Львівський національний університет імені Івана Франка отримав право проводити такий іспит. Слід зазначити, що президентський указ про складання іспиту на підтвердження певного рівня знання мови з видачею сертифікату державного зразка було видано у Греції лише 15 жовтня 1998 року. Зумовлене це було тим, що у 80–90-ті роки у Греції суттєво збільшився потік мігрантів з країн колишнього Радянського Союзу та так званого соціалістичного табору. Частина з них осіла в країні на постійно. Відповідно, зросла кількість осіб, як всередині країни, так і за кордоном, які вивчають грецьку мову як іноземну, а також як другу іноземну. Тому актуальним запитом стало підтвердження знань грецької мови з видачею сертифікату державного рівня.

Згаданим указом були визначені форма сертифікату, умови його здобуття, процедура і форма іспитів, умови участі кандидатів, а також процедура створення екзаменаційних центрів. Офіційним центром видачі сертифікатів було призначено Екзаменаційний центр міжнародної сертифікації знань з новогрецької мови м. Салоніки, який є координативним, дорадчим та стратегічним органом Міністерства освіти, науки та релігії Греції з питань освіти та мовної політики.

Спочатку було визначено чотири рівні – А, В, Г, Д. У 2010 році з метою уніфікації системи рівнів з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти було додано ще два рівні – А1 (інтродуктивний) та Г2 (компетентний), а ті, що існували до цього часу, були перейменовані таким чином: А = А2, В = В1, Г = В2, Д = Г1[3].

Відповідно до кожного рівня у Греції існує така шкала оцінювання: А1 – елементарне володіння мовою, А2 – базове, В1 – середнє, В2 – добре, Г1 – дуже добре, Г2 – досконале.

Структура екзаменаційних завдань майже ідентична. На всіх рівнях існують чотири мовні компетенції: розуміння і відтворення усного тексту та розуміння і відтворення письмового тексту. На рівнях В2, Г1 та Г2 додаються лексичні завдання, що визначають уміння «користуватися мовою».

За роки існування філіалу Центру міжнародної сертифікації знань з новогрецької мови у Львівському національному університеті імені Івана Франка міжнародні сертифікати різних рівнів отримала 31 особа. Іспит складали з різних причин: вступити до університету або технікуму, мати перспективу подальшого кар'єрного зростання, об'єктивно оцінити свої знання з грецької мови, мати більш високу мотивацію при вивченні грецької мови. Міжнародний сертифікат рівня знань грецької мови має необмежений термін дії, що стане його власникові в нагоді при поданні документів для здобуття посади в будь-якій міжнародній організації, що працює з зазначеними країнами та в Україні.

Неоелліністичні студії у Львові є свідченням усвідомлення історичного значення грецької культури, яка разом з грецькою мовою залишається невід'ємною частиною українського освітнього та культурного простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко Л. М. Неоелліністика на факультеті іноземних мов: сучасний стан та перспективи розвитку / Л. М. Глущенко // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – 2014. – С. 350–355.
2. Клименко Н. Про вивчення новогрецької мови в Україні / Н. Клименко // Записки історико-філологічного товариства Андрія Білецького. – Київ, 1997. – Вип. І. – С. 28–31.
3. Θεσμοθέτηση και χρηστικότητα του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.greek-language.gr/certification/node/4.html>.

Назар ДАНЧИШИН
(Львів, Україна)

«МУЛЬТИЕТНОЛЕКТ» УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЛЬВОВА

Із 10 по 25 квітня 2019 року Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» проводив соціологічне дослідження «Престижність української мови у середовищі студентів-іноземців Львова».

Теоретичних зрізів щодо критеріїв визначення престижності мови майже немає ні в українській, ні в зарубіжній гуманітаристиці. Річ у тім, що в Європі та Новому світі досліджувати ці речі в такому розрізі не викликає зацікавлення, а тамтешні дослідники зосереджуються на розробленні теоретичних концепцій інтеграції іммігрантів. У нашому ж дослідженні ми маємо справу з мігрантами не в країні «старої демократії», а з мігрантами в постколоніальній країні, де ще зберігається інерція впливу колишньої «метрополії». Звідси й постає питання про доцільність вивчення державної мови.

У Західній Європі в середовищі іммігрантів і тих іноземців, які здобувають освіту, дослідники спостерігають появу специфічного етнічно не маркованого «мультиетнолекту», у якому поєднуються елементи рідної мови вихідця з іншої країни, (іноді і якоїсь із світових мов – найчастіше, англійської) та державної мови. Такий мовний субстрат вживають ті, хто прибули на постійне або тимчасове проживання в іншу країну, для порозуміння між собою і з представниками корінного населення. Прикладом слугує, зокрема, т.зв. «Kiezdeutsch» у Німеччині, яким послуговуються в побуті вихідці з арабських країн, Туреччини, Сомалі [1, web].

За результатами нашого дослідження, можемо ствердити, що українська виконує функцію мови міжнародного спілкування в середовищі іноземних студентів Львова. Також українською переважно послуговуються в громадських місцях – транспорті (81,8%),

крамницях (90,2%), каварнях і ресторанах (82,2%), закладах охорони здоров'я (68%).

Натомість в академічному середовищі мовою спілкування здебільшого є англійська – 67,6%, а за місцем проживання студентів – їхня рідна мова (67,6%). Це – наслідок того, що більшість навчальних курсів у вишах читають англійською, а більшість студентів-іноземців не зацікавлена залишатися в Україні по завершенні університету, тож і високої мотивації поглиблювати знання української не мають. Також ми простежили кореляцію між віком та мотивацією вивчати українську мову – зацікавлення до навчання української найбільше в першокурсників, а чим старший студент – тим нижча його мотивація вчити українську.

На жаль, іноземні студенти не виявляють особливого інтересу до українськомовної музики, фільмів, відео, театру. Втім, українською мовою більшість послуговуються регулярно (щодня – 55%, декілька разів на тиждень – 35%). Спілкуються нею й ті, хто не знають українського кириличного письма. Також чимало респондентів подавали фрази з неправильним відмінюванням, як такі, які вживають часто – це свідчить про певний «мультиетнолект» української, поширений серед чужоземних студентів у Львові. Як показало дослідження, чи не всі респонденти вживають українські слова, як із літературної мови, так і зі сленгу, діалекту та «суржику» (як-от, дякс, круто, сорі, файно, сємкі, понятно тощо) у мовленні іншою мовою (рідною або англійською). Найчастіше респонденти вживають їх під час фатичної комунікації (послуговуються фразами, що вживаються для етикету): добрий день, дякую, як справи?, будь ласка, до побачення тощо. Є українські слова, які студенти в спілкуванні англійською не перекладають, напр. пара (how many para's you have today?).

Закономірно, результати дослідження засвідчують, що рівень комфорту проживання вищий у студентів, які мають більшу мотивацію вивчати українську та оцінюють її перспективи як мови, якою послуговуватимуться в майбутньому (у професійній сфері).



Рис. 1. Частотність вживання українських слів у середовищі іноземних студентів, коли вони не спілкуються українською

У подальшій науковій роботі можемо простежувати динаміку змін щодо престижності української серед іноземців в Україні, торкаючись інших сфер – не лише освітньо-навчальної.

ЛІТЕРАТУРА

1. McWhorter John. How Immigration Changes Language [Електронний ресурс] / John McWhorter. Режим доступу: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2015/12/language-immigrants-multiethnolect/420285/> .

Володимир ДЕМЧЕНКО
(Херсон, Україна)

СЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах розвитку України проблеми державної мови мають нагально вирішуватися, оскільки саме національна (етнічна) ідентичність складає основу формули «національна унітарна країна», а тому кліше «Україна – українська мова» мусить бути догмою, а не декларацією. Незважаючи на песимістичні настрої, українська мова багато чого досягла за останні чверть століття. Звісно, імперативно функційну перевагу над імперською російською можна було здобути й за рік, однак за умов демократичного вибору цей період розтягнеться, певно, на ті біблійні соток років.

Проте, поряд із функційними здобутками потребує уваги структурний складник української мови, реформація якого останнім часом викликала багато розмов, однак нова версія правопису, на наш погляд, є суто політичною акцією (на кшталт, щоб ніхто не сказав, що ми нічого не робимо), оскільки важливих проблем було уникнуто, тобто всі зміни формальні чи поверхові.

У цій розвідці проаналізуємо два приклади лексем, які знали семантичної трансформації впродовж свого мовленнєвого функціонування.

Перша лексична одиниця – власне калькована з російської мови – співробітник (рос. сотрудник) на позначення працівника будь-якої організації, її використовують на всіх рівнях мовлення (напр., «співробітники Управління державної реєстрації», «співробітники органів внутрішніх справ»). У 20–30-ті роки ХХ століття ця одиниця мала навіть відповідник робітник, оскільки на той час соціальна верства була пріоритетною в суспільстві й особам з офіційним маркером «робітничого походження» надавали певні пільги. Насправді ж наш актуальний співробітник семантично оз-

начає «колега» (формальний показник – формант спів-), і хоча загалом позначає працівника, проте лише того, який працює разом із мовцем – автором відповідного тексту (тобто в першому наведеному вище фрагменті автор працює в Управлінні державної реєстрації, а в другому – в органах внутрішніх справ). В академічному словнику перше значення – це саме «той, хто працює разом із ким-небудь, допомагає йому» [6, с. 519].

До речі, на цій семантиці можна простежити еволюцію професії міліціонера в радянській країні – від «співробітника» (агента, що працював або навчався деінде, час від часу звітуючись перед своїм міліцейським патроном), який обов'язково був у кожному колективі (виробничому, мистецькому, освітньому та ін.), – до кадрового працівника «органів».

Зрештою можна змодельювати ситуацію в суді, де присіпковий адвокат, аргументуючи наведеними вище логічними викладами для розмежування ознак «той, хто працює разом із кимсь в певній установі чи є її позаштатним працівником» і «той, хто працює в певній установі», знівелює будь-яку справу, в якій певна особа (напр., підсудний) буде позначена назвою співробітник.

Цим ми зайвий раз намагаємось довести небезпечність використання калькованої одиниці в науковій / діловій субмові [2, с. 83].

Друга лексема виявляє своєрідну подвійну трансформацію: дієслово рахую зі значенням «вважаю» функціонує вже давно в Західній Україні, а з іншого боку (на іншій території) – як власне російськомовна калька (рос. считаю). Ми вже висували версію, що це від того давнього русофільства 19 століття, однак таких форм небагато (ще котрий, бувший тощо). Найбільш дивним у цьому разі є функціонування такої одиниці поряд із більш частотним кодифікованим омонімом рахувати з конкретною семантикою лічби («здійснювати рахунок»), що, звичайно, передбачає й сему «розсудливість, кмітливість», оскільки людину, яка вміла досконало рахувати, неабияк шанували. Скажімо, На Гуцульщині рахуба означає власне «лічбу, облік» [1, с. 162], через що той давній рахівник й

кодифікував у часи паспортизації своє звичне прізвище Рахуба, яке залишилося назавжди в українському антропоніміконі.

Звісно, що найбільше однокореневих одиниць функціонує саме в цьому семантичному полі (рахунок, рахівниця, підрахунок, перерахувати та ін.), і не лише в українській мові, а й у початковій давньонімецькій. У польській мовній практиці це слово мало ще й сему «пояснювати». Етимологічний словник маркує 16 століттям таке омонімічне значення («порахувати» – «обмірковувати, обговорювати») [3, с. 33]. Тому це семантичне поле репрезентоване також багатьма одиницями на кшталт урахувати («взяти до уваги»), розрахувувати, прорахунок. І. Огієнко фіксує обидва цих значення як активні в мові – і «лічити кого, що», і «рахую потрібним» («вважаю»), додаючи ще й сему «лікувати» з омонімічної одиниці «лічити» [4, с. 87].

Не варто забувати і про одиниці, які входять в обидва означених поля, включаючи при цьому такі різні семи. Наприклад, на рахунок (або й на свій рахунок) означає безпосередньо залучення грошей на банківський рахунок і одночасно (паралельно) – отримання у свій бік якихось побажань, подяк, зауважень тощо. Тобто в такому разі паралельно – в одних одиницях – функціонують бухгалтерська та комунікаційна сфери мовлення.

Зрештою в сучасному словнику української мови три перших значення належать до семантичного поля «лічби» (зокрема «називати числа», «визначати кількість», «вести початок від чогось»), четверте – «враховувати, брати до уваги когось», п'яте – «розраховувати на щось», і лише шосте, сьоме та восьме належать до семантичного поля «міркування» (зокрема вважати, розмірковувати та вважається) [5, с. 457]. Тут же фіксується окремо й слово рахується, де також перше значення стосується лічби, а інші – міркування. Також у словнику присутні слова рахунок, рахуба, рахований, рахуватися, однак можна зробити загальний висновок про пріоритет, а ще правильніше – літературну маркованість семантики рахування як лічби.

Своєю чергою, семантика міркування має нелітературну (можливо, діалектну чи власне кальковану) природу. Тобто формально можемо суперечити проти її вживання в будь-якій офіційній ситуації (наприклад, у публічному виступі). Хоча є ще багато таких помилкових слів, які вживаються масово на найвищому рівні (наприклад, прийняти закони, а не ухвалити). Сподіваємося, що носії української мови, зокрема публічні особи, будуть замислюватися над своїм мовленням не лише з правописного боку, а й з логічного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуцульські говірки. Короткий словник / відп. ред. Я. Закревська. – Львів, 1997. – 232 с.
2. Демченко В. Державна мова як об'єкт національної безпеки : монографія / В. М. Демченко; за наук. ред. проф. І. Лопушинського. – Херсон : Вид-во ПП Вишемирський В. С., 2019. – 176 с.
3. Етимологічний словник української мови : [у 7 т.] / ред. кол. О.С.Мельничук(гол.ред.)та ін. – К.:Наук.думка,2006. –Т.5. –704с.
4. Огієнко І. Словник місцевих слів у літературній мові не вживаних. – Жовква : Друкарня О. О. Василяна, 1934. – 154 с. – с. 87.
5. Словник української мови : [у 11 т.] / ред. кол: Білодід І. К., Бурячок О. О. та ін. – К. : Наукова думка, 1977. – Т. 8. – 928 с.
6. Словник української мови : [у 11 т.] / ред. кол: Білодід І. К., Бурячок О. О. та ін. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 916 с.

Марта ДРОГОМИРЕЦЬКА

(Львів, Україна)

ФОНЕТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК БАЗОВА ОДИНИЦЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Успіх у навчанні іноземних студентів прямо залежить від рівня їхнього мовного розвитку. Низький рівень мови студента є причиною того, що іноземцеві важко сформулювати і висловити свою думку, дати обґрунтовані відповіді на різні запитання, зв'язно та послідовно переповідати зміст прочитаного тощо. Це негативно впливає і на інші спектри діяльності студентів-іноземців: вони не вміють зосередитися під час виконання завдань, втрачають інтерес до навчання, а також у них уповільнений темп роботи і низька мовна активність [3].

Базовим моментом опанування української мови є вивчення її фонетичної складової. Навчити іноземного студента правильно володіти фонетичним матеріалом означає навчити точно та правильно артикулювати звуки. Задовільний рівень володіння мовою визначається можливістю індивіда думати саме цією мовою, не використовуючи мисленнєвий переклад. Однак саме мислення є неможливим без внутрішньої артикуляції, тобто внутрішнього мовлення. Такий процес відбувається і під час слухання та читання. У будь-якій формі артикуляція завжди супроводжує процес засвоєння мовного матеріалу. Щоб запам'ятати певне слово або ціле речення, треба промовити його подумки чи вголос. Саме це підтверджує необхідність і важливість формування навичок правильної артикуляції на початковому етапі навчання. Без знання фонетики неможливе вивчення ні усного, ні писемного мовлення, тобто формування навичок читання, слухання, письма та говоріння українською мовою, а також оволодіння навичками виразного мовлення [4, 2]. Допомогати у виконанні таких завдань та сприяти удосконаленню вимови студентів-іноземців мають фонетичні вправи, метою яких є сформувати слуховідтворювальні навички поділу потоку мовлення на склади та слова; виділяти наголошені

та ненаголошені склади; утворювати склади та слова зі звуків; визначати співвідношення між звуками і буквами. Фонетичні вправи повинні допомогти студентам виробити правильну дикцію, вміння правильно наголошувати слова, виразно читати зв'язні тексти, конструювати власні висловлювання [2, с. 288]. Початковий фонетичний курс є першим етапом у системі вивчення іноземної мови. Його завдання – це становлення у студентів слухових та вимовних навичок і одночасно набуття слухачами знань про основні риси фонетичної системи тієї мови, яку студенти вивчають. А. Щукін говорить, що, існує два типи вступного фонетичного курсу: з урахуванням рідної мови студента та без урахування рідної мови. При цьому відбір лексики та граматичних конструкцій у вступному курсі підпорядкований завданням навчити вимови. Основну увагу приділяють усному мовленню, одночасно формуються початкові вміння читати та писати [5, с. 49]. Вступний фонетичний курс також передбачає і вивчення мінімальної групи лексики й найпростіших синтаксичних конструкцій, оволодіння елементарними вміннями читати, писати, слухати і говорити. Що краще студенти-іноземці опанують фонетичний рівень на початковому етапі свого навчання, то менше вони матимуть проблем і витратять значно менше зусиль на засвоєння інших мовних рівнів. Без володіння фонетичними особливостями українського мовлення не можна оволодіти писемною мовою та розуміти її закони й орфографічні норми. Тому дуже важливо вчасно, повномасштабно і ґрунтовно пояснити фонетичний матеріал української мови іноземним студентам. Необхідно навчити їх розпізнавати і передавати усі фонологічні засоби української мови та співвідносити їх із нормою, сформувані в студентів здатність розрізняти та відтворювати усі звуки розмовного мовлення у співвідношенні з фонетичною системою української мови [1].

Початковий фонетичний рівень, а саме успішне його засвоєння, є основою якісного володіння українською мовою в різних сферах та комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами- іноземцями / Т. Донченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 70–80.
2. Кочан І. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. Кочан, Н. Захлюпана. – 2-ге вид., випр. і доп. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
3. Луньо П. Фонетичний матеріал української мови у підручниках для іноземців / П. Луньо // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2012. – Вип. 7. – С. 84–92.
4. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків: Навчальний посібник для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дит. садків / А. Я. Малярчук. – 2-ге вид., випр. та доп. – Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 1997. – 408 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

Тетяна ЄЩЕНКО

(Львів, Україна)

ТЕКСТОВА КАТЕГОРІЯ ЗВ'ЯЗНОСТІ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Постановка проблеми. Однією з найважливіших категорій тексту є зв'язність, яка зумовлює розвиток теми та забезпечує цілісність, інтегрування тексту, хоча, зв'язність притаманна не лише текстам, а й надфразним єдностям, фрагментам тексту, висловам. Розглядувана категорія виявляється у процесі структурування тексту, поєднання його частин та елементів. Цю категорію у лінгвістичній літературі називають по-різному: *лексична солідарність* (Е. Косеріу), *ізотопія* (А. Греймас), *займенниковий анафоричний зв'язок*, *когезія* (М. Холлідей, В. Дресслер, Р. Богранд), *змістова зв'язність*, або *когерентність* (Р. Богранд), *рекурентність* (В. Скалічка), *зовнішня злитість* (В. Кожевникова), *інтегративність* (І. Гальперін), *послідовність* (Н. Зарубина). І якщо теоретичні аспекти текстової категорії зв'язності активно студіюються у сучасному мовознавстві (В. Андрющенко [1], Т. Єщенко [2], В. Котович [3], Л. Кротенко [4] та ін.), у лінгводидактичному аспекті вказана проблема порушується вперше.

Мета розвідки – описати методичні прийоми вивчення текстової категорії зв'язності як складника комунікативного підходу до вивчення української мови як іноземної у закладах вищої медичної освіти.

У лінгвістиці тексту існує понад 100 різновидів зв'язності. Останнє залежить від параметра класифікації (за структурою, спрямованістю, глибиною, представленістю). Кваліфікуємо *зв'язність* як структурно-семантичну категорію, репрезентовану горизонтальною дихотомією когезія/когерентність, що постає головною ознакою тексту, співвідноситься з планом вираження й планом змісту, виявляється на різних текстових рівнях кореляцією внутрішньотекстових міжреченневих синтаксичних зв'язків та смислових міжре-

ченнєвих відношень» [3, с. 8]. Робота над текстом у курсі української мови для чужоземних студентів (медичний профіль) може містити такі евристичні запитання і творчі завдання (рівень B2):

1. Замість пропущених крапок у пропонованому тексті вставте займенники *він, цей, той, весь, такий, кожний* у усіх формах. Чи впливають вказані одиниці на зв'язність словесного цілого?

2. Вкажіть на предмети, ознаки, обставини, що названі в попередніх реченнях і названі словами *тут, там, тоді, він, цей, той, весь, такий, кожний*. Чи сприяють ці одиниці зв'язності висловлювання?

3. Підкресліть у тексті «Слуховий аналізатор» слова, що повторюються. Чи можна пропонований текст вважати зв'язним?

4. Випишіть із тексту «Спинний мозок і його функції» слова, що означають одне і те ж, але пишуться по-різному. Навіщо вони вживаються у словесному цілому?

5. Замість крапок на початку речень вставте потрібні сполучні засоби (*і, та, та й, але, однак, проте, і все ж, тому, і ось, і, водночас, і навіть, тоді, зрештою, крім того, наприклад, зокрема, ось чому, адже, до того ж, більше того, таким чином, отже, тобто, по-перше, по-друге, з одного боку, з іншого боку, як уже говорилося, як було сказано, словом, коротше кажучи, річ у тім що, йдеться про те щоб, досить сказати що* тощо). Що досягається у такий граматичний спосіб?

6. У тексті «Захворювання та пошкодження шкіри» поставте дієслова, що подані у дужках, в однаковій видовій і часовій формі. Чи можна цей текст вважати зв'язним?

7. Доповніть текст «Гігієна слуху» пропущеними словами, встановивши їх з попередніх речень (слова для довідок додаються).

8. Прочитайте текст «Я студент Львівського медичного університету». Підкресліть слова, які вказують на єдність місця і часу.

9. Прочитайте текст «Будова скелета людини. Череп». Випишіть спільнокореневі слова (*цибулина, цибулинний* тощо). Чи впливають вказані одиниці на зв'язність тексту?

10. Вилучіть із тексту «Форми інстинктивної поведінки людини» зайві слова і речення, які порушують його зв'язність.

11. Відновіть зв'язність пропонованого тексту «Захворювання та пошкодження шкіри».

12. Доповніть текст «Скелет тулуба та кінцівок» пропущеними членами речення.

13. У тексті автобіографії вкажіть на пропущені компоненти, які зрозумілі з контексту. Чи впливає це на зв'язність словесного цілого?

14. Укладіть зв'язний текст, в якому кожне наступне речення буде починатися зі слова «Стоматологія».

15. Укладіть текст з теми «Карієс». Які засоби зв'язності ви використали?

16. У тексті «Львів – місто мого студентського життя» підкресліть антонімічні (*зійтися-розійтися*) і синонімічні (*місто-мегаполіс*) повтори. Чи впливають вони на зв'язність висловлювання?

17. У тексті «Типи тканин людини» знайдіть синоніми до слів: рефлекс, профілактика, локальний, імунітет, регенерація, імпульс. Чи впливають їх наявність у тексті зв'язному висловлюванню?

18. Доповніть речення у тексті «Свідомість» означеннями, які підходять за змістом, відтворивши зв'язність тексту.

19. Доберіть за змістом відповідні прийменники і відтворіть зв'язність словесного цілого.

20. Доберіть до поданого тексту заголовок. Чим зумовлений ваш вибір?

21. Укладіть зв'язний текст «Будова та функції шкіри й епітеліальної тканини», скориставшись словесною послідовністю (схемою): будова шкіри → епідерміс → дерма → підшкірна основа → функція шкіри.

22. Завершіть початок поданого тексту «Розлади слуху», зберігаючи його зв'язність.

23. Укладіть зв'язний текст «Заходи профілактики захворювань шкіри», «Цікаві факти про скелет людини», «Вплив соняч-

них променів на шкіру», уживши числівники (*по-перше, по-друге, по-третє*).

24. Прочитайте мінітекст. Дайте йому заголовок. Визначте межі речень, розставте розділові знаки, відтворивши його зв'язність.

25. У поданому тексті зв'язність досягається повторенням займенника *це*. Замість пропущених крапок доповніть висловлювання (*Сколіоз – це...*).

26. Чи є поданий текст зв'язним? Які мовні засоби забезпечують зв'язність цього висловлювання? (*«Зубний біль. Дорога до дантиста. Нестерпне очікування у черзі. Бормашина. Крик полегшення»*).

27. У тексті-описі «Будова зуба» знайдіть зайві висловлювання, що не відповідають формі опису і порушують його зв'язність.

Висновки. Зв'язність тексту є однією із його суттєвих властивостей і постає як результат взаємодії кількох чинників: логіки викладу, що відображає співвіднесеність явищ дійсності і динаміку їх розвитку; особливої організації фонетичних, лексико-семантичних і граматичних та інших засобів з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження; комунікативного спрямування – відповідність мотивам, завданням, що зумовили виникнення тексту; композиційної структури (послідовність і розмірність частин, що сприяють вияву змісту) і, нарешті, самого змісту тексту, його внутрішнього смислу. Комунікативний підхід до вивчення української мови як іноземної передбачає урізноманітнення методів навчання зв'язного висловлювання (текстотворення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Ієрархічно-корелятивне співвідношення категорійної зв'язності із текстовими категоріями членованості, цілісності та континууму / В. О. Андрущенко // Україністика: нові імена в науці : зб. наук. праць за матеріалами III всеукраїнської конференції молодих науковців. – Горлівка : Вид-во ГДПІІМ, 2011. – С. 193-196.

2. Єщенко Т. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. пос. / Т. А. Єщенко – К. : ВЦ «Академія» (серія «Альма-матер»), 2009. – 256 с.
3. Котович В. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : посібник / В. Котович. – Дрогобич : Просвіт, 2007. – 188 с.
4. Кротенко Л. Мовні засоби реалізації категорії зв'язності в американських та українських постмодерністських художніх текстах (кінець XX – початок XXI століть) / Л. Кротенко : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.02.15 – загальне мовознавство. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2015. – 20 с.

Руслана ЖАНГАЗІНОВА

(Львів, Україна)

**ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ
В ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ (ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ РІЗНИХ
РІВНІВ ВОЛОДІННЯ МОВОЮ)**

Розвиток української держави спричинив зацікавлення нею іноземців, а отже, і зацікавлення вивченням української мови. Все більше громадян з інших країн вступають у вищі навчальні заклади України з метою отримання тут освіти. Таким чином, важливим стало викладання української мови як іноземної. Процес навчання української мови забезпечує вільне спілкування українською мовою в різних сферах і ситуаціях реальної комунікації.

Знання української мови як іноземної базується на знанні слів, у той час, як володіння мовою – на лексичних навичках, котрі саме забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу [5, с. 17].

Важливим моментом є вивчення термінології тієї галузі, фахівцем з якої готується стати студент. Тому дослідження різних методик опрацювання зі студентами-іноземцями української термінології є актуальним і надзвичайно потрібним. Ця проблема, як і загалом методика викладання української мови як іноземної, потребує постійного вивчення [3, с. 198].

Терміни мають кілька важливих ознак, що роблять таку лексику проблемною для вивчення в аудиторії іноземців. Це, власне, чітка окресленість значення, оскільки термін не тільки виражає поняття, а й спирається на його наукову дефініцію; однозначність, адже для термінів у межах одної галузі знань полісемія, як правило, не властива; денотативність значення – у термінах основне значення не супроводжується конотативним; поширеність серед фахівців – до пласту загальноживаної лексики літературної мови терміни, зазвичай, не входять.

Слід зазначити також, що такі риси термінів як однозначність і денотативність дещо спрощують подання термінового матеріалу студентам-іноземцям, так як вони не потребують додаткового опису. Натомість ускладнює цей процес те, що у повсякденному спілкуванні іноземні студенти не використовують українську термінову лексику.

Вивчення термінології чітко пов'язане з тим рівнем володіння мовою, який є в іноземного студента. Зазвичай виділяють наступні рівні: елементарний, основний, рубіжний, високий, вищий, найвищий [4, с. 2].

З частиною термінів іноземні студенти знайомляться вже на елементарному рівні вивчення мови, оскільки з перших днів вони стикаються зі словами *література, газета, журнал, біографія, пісня, праця, зміст, фраза, ідея, параграф, текст*, які на той момент ще не сприймають як терміноодиниці.

Основним завданням викладача, котрий працює в аудиторії студентів-іноземців, що в подальшому навчатимуться на філологічних спеціальностях, є навчити аудиторію вільно працювати з потрібним друкованим матеріалом, вміти читати і розуміти наукові тексти.

Проблемним моментом є те, що, крім терміноодиниць, з якими студенти стикаються протягом елементарного – рубіжного рівнів навчання, трапляються і такі, котрі слід подавати не раніше ніж на високому рівні, коли студент уже може вільно спілкуватися у професійному середовищі, усвідомлено використовуючи всі мовленнєві вміння, наприклад: *літературний архів, ілюстрація, рима, дума, белетристика, інтермедія, метафора, антитеза, алегорія, хрестоматія* і т. д.

Для кращого вивчення термінів, що складаються з двох чи більше слів (*драматична поема, літературний архів, романтична балада, соціально-побутовий роман, історична повість*), слід навчити студентів поєднувати такі слова у єдиний термін та розуміти цілісне значення такої одиниці [6, с. 3-7].

Також при вивченні термінів для студентів середнього і вищого рівнів володіння мовою слід використовувати спеціально адаптовані тексти, у яких подано визначення термінів, бо це дає змогу готувати іноземців до читання наукової літератури в майбутньому.

Щодо закріплення матеріалу, то тут доцільно використовувати мовленнєві вправи, котрі мають творчий характер, спрямовані на розвиток пам'яті та мислення, логіки, розумових здібностей. Також завданням таких вправ є сформувати у студента-іноземця правильну систему мовлення.

Надзвичайно важливою є дотекстова робота з аудиторією. Завдання дотекстових вправ – повідомити студентам нові для них відомості, зацікавити їх, пробудити у них бажання познайомитися з текстом, стимулювати мисленнєву діяльність, активізувати увагу. Уся дотекстова робота проводиться в аудиторії під керівництвом викладача. Дотекстові вправи, це в основному не мовленнєві, а мовні вправи, які вже вимагають знання певних правил та визначень української мови. Завданням таких вправ є ознайомити іноземця з невідомою йому лексику, зняти рівень непорозуміння, тобто інтерпретувати невідомі лексеми, а також ознайомити його з певними явищами української мови, такими як омонімія, синонімія, антонімія та паронімія [2].

Слід зауважити, що вказані вище завдання треба подавати тим іноземним студентам, котрі вже досягли високого рівня володіння мовою і спрямовують свою подальшу діяльність саме у сфері української філології.

Сучасна українська літературознавча термінологія неоднорідна за своїм походженням. Більшість наукових термінів походить від чужомовних структурних елементів, в основному старогрецьких і латинських (*прокламація, орація, гумор, композиція* і т. д.), та належить до міжнародного термінологічного фонду [1, с. 8]. З. Куньч зазначає, що «з метою впорядкування і систематизації знань студентів-іноземцю треба систематично подавати у вигляді словничка відповідні терміноелементи та їхні можливі значення у терміносистемі його фаху, а також запропонувати українські відповідники-дублети, що можуть трапитися в наукових працях, навчальних посібниках чи в професійному жаргоні. При цьому важливо наголосити на інтернаціональності таких моделей і відшукати з допомогою самого іноземного студента можливі паралелі в тих іноземних мовах, якими він володіє» [2, с. 200].

Загалом термінологія українського літературознавства є надзвичайно складною для розуміння іноземцями, тому слід використовувати якомога більше завдань, що вже адаптовані до конкретного рівня знань. Вивчення літературознавчої термінології має бути структурно сформоване. Також важливо сформувати у студентів практичні вміння самостійно виділяти терміни та розуміти їх значення у певному контексті.

Вивчення літературознавчої термінології як частини наукового стилю української мови в чужомовній аудиторії ускладнене відсутністю масштабних напрацювань у цій сфері, але саме така складність і є основою для поглиблення досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жовтобрюх М. А. Науковий стиль української мови / М. Жовтобрюх // Мовознавство. – 1968. – № 1. – С. 3-13.
2. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями / З. Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – № 3. – С. 198-202.
3. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики) / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – № 5. – С. 10-14.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К., 2002. – 320 с.
5. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для оформлення мовленнєвих навичок та вмінь / Н. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.
6. Зеленська О. П. Комплекс вправ для самостійної роботи над професійно спрямованими текстами англійською мовою / О. Зеленська // Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/SND/philologia15-relens-Ka%2000pdos/htm>.

Ірина ЗБИР
(Республіка Корея)

УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В КОРЕЇ: ДОСВІД, РОЗДУМИ, ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ

З кожним роком у світі зростає інтерес до України як держави, а також до вивчення української мови. Насамперед йдеться про встановлення економічних, політичних, культурних зв'язків для успішних ділових контактів. Тому не випадково було відкрито факультет українознавства у Республіці Корея, оскільки в цьому регіоні відчутний дефіцит спеціалістів зі знанням української мови.

Викладання української мови в Республіці Корея ведеться з 2009 р., коли у складі Інституту Східноєвропейських і Балканських студій було створено факультет українознавства в Корейському університеті іноземних мов Хангук. Сьогодні на факультеті працює 3 викладачів та 2 лекторів та навчається близько 100 студентів.

Кожного року на факультет вступає 20 студентів. У виборі спеціальності вони керуються різними чинниками: починаючи від цілеспрямованого зацікавлення регіоном (Східна Європа – Україна) – українська мова як одна з екзотичних мов, до банальних відповідей – «так мама чи тато порадили» або «так вийшло» (немає значення, на якому факультеті навчатися). Студенти факультету українознавства беруть участь у різних програмах обміну студентами, стажуваннях, що організовує Міністерство освіти і науки Кореї, провідні компанії «Samsung», «LG», «KOTRA», а також їдуть на навчання в Україну за власні кошти. На жаль, українознавчі студії у світі досі працюють без підтримки та фінансування Української держави.

Формально система освіти в корейських університетах побудована за американським зразком: навчання триває 4 роки. Академічний рік збігається з календарним. Перший семестр починається 1-го березня і триває рівно 16 тижнів, і, відповідно, другий семестр починається 1-го вересня або у понеділок того тижня, коли припадає 1-ше вересня, і так само триває 16 тижнів.

Студенти мають право вільно обирати навчальні предмети, спецкурси і спецсемінари кожного семестру, хоча є перелік обов'язкових дисциплін, які вони повинні прослухати протягом 1-го і 2-го курсів. Наприклад, навчаючись на факультеті українознавства, багато студентів можуть обирати такі предмети як фотографія і мистецтво, сучасне життя і спорт, їжа і харчування, історія й теорія корейської народної музики і ін., але пропускати такі дисципліни як українська розмовна мова або українська література. Під час навчання можна змінити спеціальність у межах одного коледжу.

Факультет українознавства здійснює підготовку лише бакалаврів, а ті студенти, які бажають продовжити навчання в магістратурі та аспірантурі, змушені їхати в Україну або іншу країну світу, де готують магістрів та аспірантів з цієї спеціальності. Програма навчання на факультеті українознавства відповідає вимогам Міністерства освіти і науки Кореї і загальноуніверситетським положенням про навчання на факультетах регіональних студій (до яких належить факультет українознавства). Усі аудиторії в університеті технічно дуже добре оснащені, тому можна проводити заняття різного типу, з використанням проекторів, мультимедійних дощок, комп'ютерів тощо.

Випускники факультету українознавства складають випускний іспит з української мови (важко його назвати сертифікаційним). Цей іспит, як і будь-який інший з іноземної мови, складається з двох частин: письмової та усної. У письмовій частині містяться завдання з граматики, читання, письма та аудіювання (рівень B1 – B2). Усі питання, за винятком розділу письма, з варіантами відповідей. Кожного року цей іспит удосконалюється і база поповнюється новими варіантами завдань.

При Корейському університеті створено «FLEX Center», куди може звернутися будь-хто і скласти іспит з будь-якої іноземної мови, які вивчаються в цьому навчальному закладі. Однак іспит з української мови потрібно перескладати кожні 2 роки, щоб підтвердити свою кваліфікацію, оскільки в Україні не затверджено положення про сертифікаційний іспит з української мови як іноземної.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна стверджувати, що протягом семестру корейські студенти мають надзвичайно мало занять з вивчення української мови як іноземної, а більшість предметів викладається корейською чи англійською мовами. Ситуація ускладнюється ще й особливостями корейської системи освіти та вивченням іноземних мов загалом. Йдеться про те, що для корейців не такий важливий процес навчання, як результат. Наприклад, доволі часто студенти хизуються своїми сертифікатами з вивчення англійської, китайської чи будь-якої іншої іноземної мови, але реально не можуть відповісти на просте питання чи описати предмет тією мовою. У випадку з українською мовою ситуація видається більш складною, оскільки та невелика група корейських студентів, які вивчають українську мову за кордоном, не маючи можливості чути її у природному середовищі та спілкуватися з носіями мови, а лише на нечисленних заняттях з викладачем – представником даної мовної системи. Також невелика кількість українців, які проживають у Республіці Корея, не завжди дозволяє студентам використовувати свої знання з української мови на практиці. Це відбувається з різних причин: більшість українців у Кореї розмовляє російською мовою або суржиком, хтось з українців хоче попрактикувати корейську мову або переходить на англійську і таким чином не створюють ні собі, ні комусь зайвих проблем із комунікацією.

Власне, питання сертифікації знань стає наріжним каменем для корейських студентів. Як уже було сказано, для корейців не дуже важливий процес навчання, а сертифікат відіграє ключову роль у працевлаштуванні. Тому досить часто після 2-го курсу студенти обирають другу спеціальність або змінюють її (здебільшого починають вивчати російську, польську або іншу слов'янську мови, щоб отримати сертифікат).

Ще однією з причин, що зумовлює відтік студентів із факультету українознавства, є соціальний статус мови, що вивчається. Зокрема, йдеться про мовну політику України, а саме – про питан-

ня двомовності, тотальне використання у побуті російської мови, особливо в столиці України тощо. Досить часто корейські студенти, які навчаються в українських вузах чи проходять стажування у компаніях «Samsung», «LG», «KOTRA», Посольстві Республіки Корея в Україні та інших установах, перебувають під впливом двомовності, а іноді суржику, що став невід'ємним явищем мовної картини українського суспільства. Це прямо позначається на розвитку мовних навичок іноземних студентів та комунікативних здібностях.

Тому хотілося б привернути увагу МОН і МЗС України до роботи факультету українознавства в Корейському університеті іноземних мов Хангук та вирішення проблем з державними стипендіями, стажуванням, сертифікацією знань корейських студентів. Окремо треба наголосити на важливості ролі державних установ у впровадженні та здійсненні підтримки центрів українознавчих студій за кордоном, а також іноземних студентів, які обрали для вивчення українську мову. Необхідність прийняття на державному рівні системи чітко визначених за обсягом компетенцій та способів їх тестування впливає на підвищення престижності української мови у світі.

Корейський університет іноземних мов Хангук, а саме «FLEX Center», міг би стати центром сертифікації з української мови як іноземної не лише в Республіці Корея, а у всьому Далекосхідному регіоні. Це зумовило б розвиток факультету українознавства та просування української мови у світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збір І. Український викладач і корейський студент – шлях до взаємопорозуміння та взаємодії: (методичні рекомендації) / ІринаЗбір // Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі». – Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2018. – С. 104–120.
2. Збір І. Явище інтерференції як міждисциплінарна проблема: з досвіду викладання української мови в Кореї / Ірина Збір // Мова і суспільство. – 2018. – Вип. 9. – С. 21–30.

Ірина ЗОЗУЛЯ
(Вінниця, Україна)

**СТВОРЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ, ЩО ҐРУНТУЄТЬСЯ
НА РІВНЕВОМУ ПРИНЦИПІ ВИКЛАДАННЯ (ВІД А1 ДО С2)**

Щороку багато іноземців приїжджають в Україну, щоб здобути вищу освіту. Відповідно до міністерської програми усі 5 (чи 6) років іноземні студенти вивчають українську мову як іноземну. Цілком логічно, що після отримання диплома за спеціальністю, студенти можуть претендувати й на спеціальний міжнародний сертифікат про знання мови – від рівнів А1 до С2.

У всіх вищих навчальних закладах України є робоча програма з дисципліни «Українська мова (для іноземців)», що містить необхідний граматичний та лексичний матеріал, який іноземні студенти мають опанувати за період навчання в Україні. Кожен університет розробляє робочі плани з української мови як іноземної, використовуючи при цьому міністерський стандарт. Саме тому наразі актуальним є питання створення єдиної концепції вивчення української мови як іноземної, що буде ґрунтуватися на рівневному принципі викладання.

Що собою являтиме цей сертифікаційний іспит? Це тестування, яке складатиметься з 2 частин: письмової (граматика, письмо, слухання) та розмовної. Для кожного рівня розроблятимуться певні завдання та відповідні вимоги. Сертифікат видаватимуть українською та англійською мовами, він має відповідати всім міжнародним вимогам та стане офіційним підтвердженням рівня володіння українською мовою як іноземною за конкретними унормованими стандартами оцінювання [2].

На нашу думку, перед тим як впроваджувати у життя дані сертифікаційні рівні, необхідно внести зміни до єдиної міністерської робочої програми. Це потрібно для того, щоб усі іноземні студенти навчалися в Україні за схожою програмою. За таких умов

буде легше розробити ефективні завдання для проведення тестування зі знань української мови як іноземної.

Які переваги даного сертифікаційного іспиту? Він має на меті всебічно оцінити комунікативну компетенцію учасника тестування, перевіряючи всі основні мовні навички (аудіювання, читання, говоріння та письмо). Тестові завдання будуть складені в тому ж форматі, що і завдання, які виконують студенти в аудиторії. Це дасть кандидатам можливість максимально проявити себе й продемонструвати всі свої знання, не концентруючись на специфічних стратегіях і особливостях формату іспиту. У завданнях тесту будуть використовуватися реальні життєві ситуації, такі як: написання e-mail повідомлень, розуміння усної та письмової мови, участь у розмові (діалогічне мовлення, рольова гра) тощо.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники з будь-якої європейської мови, довідники, словники, тести [1].

Ми пропонуємо для визначення рівня володіння українською мовою як іноземною використовувати таку ж шкалу, як і для вивчення будь-якої іншої іноземної мови, наприклад, англійської. Хоча ми рекомендуємо до стандартної таблиці додати ще один показник – орієнтовний курс навчання іноземного студента, що вказуватиме на рівень володіння мовою відповідно до року навчання.

Рівні володіння іноземною мовою: глобальна шкала

Рівень володіння мовою	Де-скриптори	Курс навчання іноземного студента (орієнтовно)	Вимоги
Елементарний користувач	A1	Перший семестр підготовчого відділення	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти й вживати побутові повсякденні вирази, а також будувати елементарні речення з метою задоволення конкретних потреб; • може відрекомендуватись або представити когось; • може запитувати й відповідати на запитання про деякі деталі особистого життя, про людей, про речі тощо; • може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно й чітко та готовий прийти на допомогу.
Елементарний користувач	A2	Другий семестр підготовчого відділення	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи;

			<ul style="list-style-type: none"> • може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де потрібен простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми; • може описати простими мовними засобами вигляд свого оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб.
Незалежний користувач	B1	Незалежний користувач	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі й часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо; • може вирішити більшість проблем під час перебування у країні, мова якої вивчається; • може просто й зв'язано висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів; • може описати досвід, події, сподівання, мрії тощо.
Незалежний користувач	B2	Третій-четвертий курси	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й дискусії за фахом; • може вільно спілкуватися з носіями мови;

			<ul style="list-style-type: none"> • може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.
Досвідчений користувач	C1	Магістра-тура	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти широкий спектр достатньо складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення; • може висловлюватись швидко й спонтанно без помітних ускладнень, пов'язаних з пошуком засобів вираження; • може ефективно й гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та роботі; • може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами та зв'язними засобами висловлювання.
Досвідчений користувач	C2	Аспірантура	<ul style="list-style-type: none"> • може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає;

			<ul style="list-style-type: none"> • може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі; • може висловлюватись спонтанно, дуже швидко й точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу в доволі складних ситуаціях.
--	--	--	--

Отже, ефективна реалізація Концепції мовної підготовки іноземців передбачає системний підхід: оновлення стандартів мовної освіти, навчально-методичної літератури, впровадження новітніх інформаційних технологій, удосконалення професійної майстерності викладачів, планомірне та цілеспрямоване керування мовною освітою, залучення громадських організацій до розв'язання проблем формування мовної культури. Вироблення єдиних державних вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною (Стандарт) зможе стати основою для організації й проведення сертифікаційного іспиту (Діагностика) і підставою для запровадження документа єдиного зразка (Сертифікат), що засвідчуватиме рівень володіння українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Ушакова Н. І. Про відповідність програм з мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н. І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 14. – С. 224–234.

Павло КОПОСОВ

(Київ, Україна)

СТАНОВЛЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У методиці навчання української мови тривалий час гостро стоїть проблема узгодження процесу засвоєння теоретичних знань і застосування цих знань у мовленнєвій практиці. Адже досить довго у шкільному курсі навчання мови спостерігалось явище переважання вимог до засвоєння мовної теорії над відпрацюванням мовленнєвої практики учнів. У зв'язку з цим протягом ХХ століття посилилась увага науковців до дидактичного аспекту розвитку мовлення учнів, що було зафіксовано у програмах і підручниках із української мови. Починаючи з 70-х років, у лінгводидактиці починає утверджуватися категорія комунікативності й стає «основною платформою, що об'єднує світову методику» [3, с. 78]. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. підвищився інтерес методистів до проблем практичної спрямованості навчання рідної та другої мов (Капінос В., Купалова О., Ладигенська Т., Пашківська Н.), комунікативного методу навчання мови (Бистрова О., Дімчев К., Львов М., Пассов Ю., навчання на основі тексту (Варзацька Л., Вашуленко М.), розроблення комунікативних завдань у процесі оволодіння мовленнєвим матеріалом (Мельничайко В., Скуратівський Л.), мовленнєвого розвитку дошкільнят (Богуш А., Тихєєва Є.), молодших школярів (Бадер В., Варзацька Л., Вашуленко М., Петрук О., Пономарьова К., Хорошковська О.), учнів основної школи (Біляєв О., Пентиліук М., Шевцова Л., Шелехова Г.).

Починаючи з 90-х років ХХ ст. розвиток мовлення стає пріоритетним завданням мовної освіти. Результати лінгвістичних досліджень, зокрема теорії лінгвістики тексту, а також дані психолінгвістики (положення теорії мовленнєвої діяльності), зумовили потребу перегляду та вдосконалення теоретичних основ навчання мови, особливо актуалізували ідею взаємопов'язаного навчан-

ня мови й мовлення. Цей підхід було розвинено в роботах Бадер В., Варзацької Л., Вашуленка М., Міщенко Л., Собко В. З метою підвищення ефективності розвитку мовлення молодших школярів у навчальні програми з української мови й підручники для початкової школи введено розділ «Текст».

Важливе значення для методики навчання мови має розмежування одиниць мови та мовлення, без чого неможливо побудувати ефективний процес оволодіння мовленням. Подальша конкретизація мети навчання рідної мови спирається на усвідомлення взаємодії понять «мова» – «мовлення», адже між ними існує нерозривний зв'язок: мовлення неможливе без мови, а мова реалізується лише в мовленні.

Розмежування окреслених лінгвістичних понять для мовознавців виявилось непростим теоретичним питанням. Ще в 70-х роках ХХ ст. відомий учений Синиця І. наголошував, що «у проблемі взаємовідношення мови й мовлення ще стільки не до кінця розв'язаних питань» [5, с. 6]. Науковець вказував на труднощі, які виникали в українських авторів методичної літератури, коли термін мовлення ще не набув загального поширення. Учений зауважував, що автори використовують термін «мова» і тоді, коли йдеться про мову як систему, і тоді, коли – про процес спілкування. Тому часто буває незрозуміло, що саме мають на увазі автори – мовну діяльність чи тільки заучування граматики мови, її морфології, орфографії тощо [5, с. 7]. Термін мовлення з 60 рр. ХХ ст. використовували Жовтобрюх М. та Білодід І.

Лінгвісти дійшли висновку, що мова – це система фонетичних, лексичних і граматичних засобів, якими люди користуються для вираження думок і почуттів, вона є найважливішим засобом людського спілкування [4, с. 541].

Мовлення – це діяльність мовця, який використовує мовні засоби спілкування з іншими членами окремого мовленнєвого колективу. Треба мати на увазі, що мова є об'єктивно існуюче явище, яке не залежить від кожного мовця зокрема, вона зв'язана тільки з суспільством загалом, а мовлення – індивідуальне, ди-

намічне, ситуативне [4, с. 365]. Отже, мовлення розглядається як найважливіший засіб комунікації.

У працях Дімичева К., Ладигенської Т. розкриваються основні надбання у царині комунікативного напрямку навчання рідної мови. Зокрема, Ладигенська Т. в основу змісту мовної освіти кладе комунікативно-прагматичну мету. Це означає, що учні засвоюють мову не як суму лінгвістичних понять, граматичних і правописних правил, а як знаряддя самовираження та спілкування.

Оцінюючи традиційну систему навчання рідної мови молодших школярів, Вашуленко М. одним із її недоліків називає брак функціональної спрямованості знань. Шкільна граматики, вважає вчений, на відміну від традиційної, суто описової, покликана стати функціональною, що сприятиме усвідомленню ролі виучуваних мовних явищ і засобів у досягненні комунікативної мети [1, с. 13-14].

За Скуратівським Л. кінцева мета навчання української мови – мовленнєвий розвиток учнів, тому система уроків, що передбачає опрацювання лінгвістичної теми, має узгоджуватися з метою. Розвинуте мовлення є головним критерієм їх ефективності [6, с. 19].

Скуратівський Л. дійшов висновку, що мовленнєвий розвиток можна розглядати і характеризувати в процесуальному аспекті і як результат цього процесу. Мовленнєвий розвиток як процес – це система інформаційних, дидактичних, виховних засобів. Мовленнєвий розвиток як результат – це система психофізіологічних, мовленнєвих, когнітивних, креативних, світоглядних, духовних якостей особистості, що забезпечують певний рівень змістовності, суспільної значущості і цінності, виразності, мовної довершеності, комунікативної доцільності висловлювання [7, с. 28]. Визнаний лінгводидакт не використовуючи терміну «компетентності», практично дав характеристику цьому поняттю. Основна засада компетентно спрямованої освіти полягає в реалізації принципу «навчатись діючи».

Гудзик І. зазначала, що для теорії методики та для практики навчання мови вкрай важливо розділити і – відповідно назвати

– ті напрями роботи, які стосуються формування знань про мову й мовленнєвих умінь, і ті, які належать до розвитку вмінь мовленнєвої діяльності. Вона стверджувала, що «розвитком мовлення», «мовленнєвою роботою», задля недопущення різних тлумачень, варто називати розвиток уміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності, тобто формування мовленнєвої (і в результаті – комунікативної) компетентності. «Мовною» потрібно вважати роботу з формування знань про мову й мовних умінь, що передбачають володіння мовними засобами (словниковим запасом, граматиною), а також виконання (у певних межах) мовного аналізу – тобто з формування мовної компетентності [2, с. 12].

Якщо розглядати мовну компетентність як узагальнене поняття інтегрованої властивості особистості, то структура цієї компетентності включає три основні блоки: власне мовні, мовленнєві і комунікативні компетентності.

Мовна компетентність – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови.

Комунікативно-мовленнєва компетентність – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Висновок. Мовленнєва культура, мовна й мовленнєво-комунікативна компетентності є не лише важливою складовою у структурі окремої особистості, це й ефективний засіб гармонізації процесу взаємодії особистості з оточуючими людьми, усвідомлення себе частиною певного соціуму, важлива складова громадянського виховання. Тому переорієнтація мовної шкільної освіти на компетентнісні засади є важливим завданням реформування української шкільної освіти, запорукою успішної реалізації компетентнісних засад у вивченні інших навчальних предметів. А для

реалізації цих підходів важлива взаємодія науковців (лінгвістів, психологів, психолінгвістів), методистів та практиків. Урахування вищевикладених теоретичних аспектів необхідне у процесі розробки підручників, посібників, проведенні уроків української мови, мов національних меншин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. Навчання української мови у 2 класі / Микола Вашуленко // Початкова школа. – 2003. – №1. – С. 42-46.
2. Гудзик І. П. Компетентісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : за спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І. П. Гудзик. – К. : 2008. – 39 с.
3. Малихіна О. Є. Психологічні умови розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості : дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Світлана Дмитрівна Малихіна. – Харків., 2009. – 219 с.
4. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : [2-е изд., испр. и доп.] / Д. З. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.
5. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 216 с.
6. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 4. – С. 19-22.
7. Скуратівський Л. Вивчення мовної теми як засіб мовленнєвого розвитку учнів / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 4. – С. 27-32.

Тетяна КОХНО

(Київ, Україна)

СЛОВНИКОВА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ УМІНЬ ПРОДУКТИВНОГО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ

Формування і розвиток у молодших школярів початкових *комунікативних умінь*, тобто умінь спілкуватися українською мовою, дотримуючись норм усного й писемного мовлення, є ключовим завданням уроків української мови у 1-4 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Однією із вагомих складових у цьому процесі є словникова робота.

Зміст словникової роботи у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин обумовлюється лексичними темами сфер спілкування, окресленими в освітніх програмах з української мови, а саме: особистісною, соціально-побутовою, освітньою, публічною, сферою «природа» (довкілля). Кожна з них охоплює відповідну тематику й ситуації спілкування, які мають бути забезпечені відповідною лексикою з урахуванням наявності слів, що відображають реалії сучасного життя, зумовлені технологічним прогресом.

Формування активного словника учнів передбачає кілька етапів: семантизацію (пояснення чи уточнення) значення слова, активізацію слова у мовленні в заданому контексті (підготовлене мовлення) і вільне вживання слова в мовленнєвій практиці (спонтанно). Крім того, у навчанні мови, що не є рідною для дитини, важливими компонентами словникової роботи є відпрацювання правильної вимови, засвоєння граматичних форм слова у зв'язку з іншими словами, формування умінь добирати потрібні слова, відповідні певній мовленнєвій ситуації, а також помічати недоречно або неправильно вживані слова.

У методиці навчання української мови як другої розроблено низку прийомів семантизації слів. Вони можуть бути найрізноманітнішими і залежать від рівня розвитку українського мовлення учнів.

Широко застосовують під час формування усного мовлення прийоми унаочнення, що передбачають пояснення значення слів шляхом демонстрації предметів або ж їхніх зображень. Особливістю словникової роботи в усному курсі вивчення української мови є те, що діти не володіють писемним мовленням (не вміють читати, записувати слова, знаходити їхні значення у словнику). З огляду на це вміщені у підручниках української мови для 1-их класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин словники не є ефективною допомогою учням у запам'ятовуванні, проте вони стануть у нагоді батькам, які допомагають дитині опановувати предмет. Єдиним прийомом засвоєння слова першокласниками є слухове сприйняття і співвіднесення значення звукового комплексу з конкретним предметом або його зображенням, ознакою, дією чи зі словами рідної мови. Саме цю специфіку слід брати до уваги під час презентації нової лексики у 1 класі.

Важливо враховувати, що процес запам'ятовування посилюється, коли вчитель у ході навчальної діяльності активізує не лише слухові, а й зорові рецептори сприйняття, використовує яскраві ілюстрації, мультимедійні зображення, які збуджують дитячі емоції, застосовує прийом побудови асоціативних зв'язків з відповідним словом рідної мови.

Водночас, поширеними способами пояснення значення слова є переклад, добір синонімів, антонімів, слів на певну тему, етимологічний аналіз слова, пояснення шляхом словесного опису предмета, ознаки, дії тощо [1, с. 186]. Доцільність застосування цих мовних прийомів визначається рівнем мовленнєвої підготовки дітей.

Зазначимо, що особливої уваги потребує робота з формування в учнів правильної вимови слова. Вона передбачає сприймання слова на слух, а далі – вправлення у вимові.

Важливим компонентом формування комунікативного мовлення є засвоєння етикетної лексики, сталих мовленнєвих висловів (формул), які необхідні для використання під час дискусії, бесіди, діалогу для заперечення тактовної форми висловлення та належної мовленнєвої поведінки.

Зауважимо, що обов'язковою умовою ефективної роботи над словом є етап його активізації в мовленні. Ця робота тісно пов'язана з практичним засвоєнням граматичних форм слова, оскільки, щоб висловити певну думку чи відповісти на питання, потрібно уміти поєднувати слова у словосполучення, змінювати їхні граматичні категорії роду, числа, відмінка, вживати службові слова тощо [2, с. 108].

Засобом активізації нової лексики слугують ситуативні завдання, які спонукають учнів до вживання слів під час різних видів мовленнєвої діяльності. Така робота спрямована на розвиток діалогічного й монологічного мовлення. Саме діалог і монолог є продуктивним мовленням, кінцевим результатом навчання мови, оскільки названі форми мовлення пов'язані з комунікацією, тобто спілкуванням.

Отже, достатній рівень словникового запасу, створення умов, які забезпечують засвоєння лексичного значення слова й активізацію його у власному мовленні, є підґрунтям успішного опанування дітьми української мови, послуговування нею у подальшій навчальній діяльності та в особистому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. – 256 с.
2. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

Ганна КРАЄВСЬКА

(Вінниця, Україна)

ТРЕНІНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сучасний освітній процес вимагає нових форм і підходів до мовної підготовки фахівця. Не винятком є і шляхи формування комунікативної компетентності іномовних студентів. Тому особливу увагу варто приділяти практичному навчанню української мови як іноземної.

Технології активного навчання є саме такими, що в практиці дозволяють ефективно опановувати мовний матеріал. Одним із видів подібного навчання є тренінг.

Спробуємо розглянути тренінг як засіб формування мовної компетентності іноземних студентів.

Як форма навчання тренінг сформувався на початку ХХ століття та й до сьогодні є об'єктом пильної уваги науковців. Теоретичним та методичним аспектам використання мовних тренінгів присвячені праці Г. Захарової, І. Овчиннікової, Н. Кобзяєвої, І. Кушнір, І. Шульги, Т. Лагути, О. Вержавської, С. Амеліної та інших вітчизняних науковців.

Мовний тренінг як і будь-який тренінг загалом – це форма групової роботи, яка передбачає активну і творчу взаємодію учасників.

Історію використання тренінгів у міжкультурних відносинах розпочав Г. Тріандіс [4]. Повну типологію тренінгів у галузі міжкультурної комунікації здійснив Р. Бріслін [3]. З-поміж п'яти типів тренінгів, виокремлених дослідником, найчастіше під час викладання української мови як іноземної застосовують ситуаційний тренінг. Практична зорієнтованість та інтенсивність такого виду тренінгів дає можливість досягнути кращого результату порівняно з традиційними формами навчання. На відміну від більшості форм та методів, які передбачають отримання правильної відповіді, тренінги, насамперед, покликані активізувати мовленнєву діяльність, вдосконалити стратегію спілкування, мотивувати студента до осмисленого спілкування, до вивчення мови загалом.

В основі мовного тренінгу є комунікативна ситуація, яку слід моделювати враховуючи рівень оволодіння студентами мовою.

Залежно від поставленої мети моделюють ситуацію побутового, навчального чи професійного спілкування.

В. Захаров констатує, що базисом для тренінгу є групова дискусія [1], крім того використовують рольові ігри, психодрами та психогімнастику. На заняттях з української мови як іноземної переважатимуть тренінги з інформаційними дискусіями в основі, оскільки дискусії, спрямовані на вирішення професійних проблем чи пошук шляхів розв'язання проблем, вимагають вищого рівня мовної компетентності та навряд чи можуть бути використані на початкових етапах вивчення іноземної мови.

Проведення ефективного мовного тренінгу передбачає ґрунтовну підготовку: розробку сценарію тренінгу, проведення тренінгу та посттренінгу.

Насамперед, підбирають тему, що зацікавить усіх членів групи та максимально охопить програмовий матеріал. Також необхідно окреслити план проведення тренінгу, продумати можливі альтернативні шляхи розвитку сценарію. Ознайомити студентів з правилами проведення тренінгу, за потреби поділити на групи.

Керувати мовним тренінгом повинен викладач, функції якого варіюють від спостереження, стимулювання взаємодії учасників, корегування конкретних мовленнєвих ситуацій до зміни цілих сценаріїв комунікативної взаємодії вже під час тренінгу. Як зауважує О. П'ятова: «він (викладач) балансує між ролями організатора, помічника і співучасника» [2, с. 18].

Посттренінг проводять через певний час із метою закріплення мовних навичок. Це відбувається, як правило, у формі тестування або іншого виду самостійної роботи.

Досвід застосування мовних тренінгів під час викладання української мови як іноземної засвідчив ефективність цього методу роботи. До прикладу, у групі студентів третього курсу медичного факультету (спеціальність 222 «Медицина», 5 семестр) під час вивчення теми № 58 «Скарги хворого. Симптоми» було проведено комунікативний тренінг «Чи варто звертатися в лікарню за перших ознак захворювань». На дошці представлена попередньо засвоєна студентами лексика та низка граматичних конструкцій, що можуть бути використані під час дискусії. Передую дискусії

етап повторення мовного матеріалу, де запропоновано згрупувати лексику в синонімічні групи, антонімічні пари. Лексичні та граматичні засоби підібрано таким чином, щоб вони могли бути використані в кількох альтернативних напрямках розвитку дискусії: за умови позитивних чи негативних тверджень. За сценарієм проводиться круглий стіл з прибічниками традиційної медицини та нетрадиційної (студентів заздалегідь поділено на 2 групи). В одного з учасників дискусії є знайомий, який отримав ускладнення через несвоєчасне звернення до лікаря; в іншого – лікар постійно здійснює консультації по телефону.

Звісно, такий мовний тренінг доцільно проводити, коли іноземець достатньо опанував фахову лексику, а на попередніх етапах вивчення мови можна організовувати тренінги соціально-побутового спрямування «Після вечері в кафе у чекові з'явилася зайва страва», «У транспорт зайшов контролер, а у вас немає квитка (транспорт працює без кондуктора)», «Ви хочете повернути товар із пошкодженням, яке виявили вдома».

Отже, тренінг як форма роботи на занятті є цікавою для студентів, дає можливість оволодіти не лише мовою щоденного спілкування, а й фаховим мовленням, допомагає адаптуватися іноземцям в умовах україномовного середовища загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 59 с.
2. П'яткова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'яткова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
3. Brislin R., Yoshida T. Intercultural Communication Training An Introduction. – Thousand Oaks, 1994.
4. Triandis H. Intercultural Educational and Training / Peter Funke (Ed.) // Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. – Tübingen, 1989.

Віра МЕЛЬНИК, Роман МЕЛЬНИК
(Львів, Україна)

**СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «КРАЇНОЗНАВСТВО»
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Україна – це держава, що розташована у центрі Європи, зі своїми особливостями культури, кухні, традицій та соціального розвитку. Територія нашої держави є привабливою для іноземних студентів завдяки доступності освіти, її якості, науковій, матеріальній та технічній базі у сфері освіти. Важливим фактором впливу є сприятлива соціальна та політична ситуація, особливості клімату, що часто підходять іноземцям. Проте, існує і ряд особливостей, через які студентам-іноземцям важко адаптуватися до сучасних умов життя в Україні.

Предметом країнознавства як навчальної дисципліни є певні історичні, географічні, соціально-політичні, культурні, економічні, правові знання про країну, мова якої вивчається. Отримання нових пізнавальних знань про Україну, у якій вони навчаються, сприятиме процесу виховання поваги до неї як до країни, яка дає їм освіту. Загалом можна виокремити певні форми роботи з країнознавства серед студентів іноземців. Важливими факторами роботи, які потрібно враховувати при навчанні іноземців, є національна приналежність студентів, їхня майбутня спеціальність, оскільки це суттєво впливає не тільки на методику викладання країнознавчого матеріалу, але й на сам його підбір.

Не менш важливою проблемою, яка виникає в процесі навчання іноземних студентів предмету «Країнознавство» є те, що під час проведення лекцій та семінарських занять трапляється безеквівалентна лексика. Існує багато слів, які неможливо перекласти через розбіжність реалій, відмінності суспільних та державних устроїв, різні історичні умови, формування мови та діалектизми, побут та звичаї. Деякі вчені виокремлюють ще й так звану «регіонально безеквівалентну лексику» – слова, що не ма-

ють відповідників у ряді мов Азії та Африки. Це, передусім, слова на позначення зимових погодних явищ: кучугура, замет, сніжинка, бурулька, ожеледиця, завірюха і так далі. Всі ці типи лексичних одиниць вимагають країнознавчих коментарів і уточнення.

Вивчення предмету «Країнознавство» є тим допоміжним інструментом в студентському житті іноземця, за допомогою якого він може пізнати, вивчити та усвідомити культуру, мову, звичаї, традиції країни, в якій навчається.

Доцільними під час вивчення цього курсу є відвідування музеїв, культурно-мистецьких заходів та пізнавальних екскурсій під керівництвом викладача. Вони серйозно поглиблюють фонові знання студента, знайомлять з історією та культурою нашої країни, з її досягненнями. Проте, користь від такого виду діяльності буде тільки у випадку попередньої роз'яснювальної роботи в аудиторії – лексичної і, власне, країнознавчої. Так, екскурсії в історичний музей має передувати аудиторна лекційна роз'яснювальна робота: знайомство з історією та культурою України (назви історичних періодів, постатей та пам'яток культури) зі спеціально підібраними текстовими та ілюстративними матеріалами. Все це полегшує сприйняття і дає студенту-іноземцю задоволення від впізнаваності нових реалій. На початковому етапі навчання можна обмежитися монотемною розповіддю, що не виходить за межі даного об'єкта – музею, картинної галереї.

Обов'язковою складовою роботи з країнознавства є вивчення етикету, типу поведінки в країні, не тільки як студента, але і як споживача різних послуг. Знання етикету суттєво впливає на те, як почуває себе іноземець в новій для нього країні: чи буде він почувати себе гостем, що постійно перебуватиме в напруженні, боячись зробити ту чи іншу помилку, або ж буде почуватися легко і невимушено, внутрішньо розкуто, що дозволить йому успішно навчатися в Україні. Вивчення етикету починається з форм привітання і звертання до викладачів, професорів, співробітників університету, колег-одногрупників, пацієнтів, працівників магазинів,

кафе. Диференціації форм звертання за віком та статтю, використання особових займенників «ти» і «ви». Якщо в Україні, як правило, вітаються з людиною один раз на день, то в багатьох країнах Сходу прийнято вітатися абсолютно при кожній зустрічі, скільки б їх не було на день. Не менш важливим фактором навчання є ознайомлення з документацією (заява, пояснювальна записка, скарга, запрошення тощо). Використання готових словесних формул полегшує процес створення документа і допомагає студентові зекономити час. Стандартизація не є вадю ділового мовлення. Уже на наступних етапах навчання важливо уникати перенесення канцеляризмів і штампів у сферу побутового мовлення. Оскільки, в подальшому це заважає формуванню «природного мовлення». Досить важливо на практичних-семінарських заняттях обговорювати та створювати «прикладні-схеми» повсякденних ситуацій з життя в Україні. Під такими схемами мається на увазі поведінка в аудиторії (взаємодія студент-викладач, студент-студент), в транспорті, закладах громадського харчування, магазинах, бібліотеках, в гостях, в гуртожитку, в місцях відпочинку.

Студентам-іноземцям, здебільшого, є цікавою культура поведінки в Україні, і вони постійно ставлять викладачеві запитання щодо певних ситуацій. Створення таких прикладів сприяє кращому засвоєнню правил і традиційних форм поведінки в країні, мову якої студенти вивчають. Тематика питань іноземців надзвичайно широка, починаючи від релігії та моральних принципів у суспільстві і закінчуючи ціноутворенням на продукти харчування. Важливо пояснювати студенту-іноземцю не тільки питання, що виникають у його повсякденному житті та навчанні, але і звертати увагу на особистісний підхід та проблематику випадкових одиночних запитань.

Застосування у викладанні курсу інноваційних методів навчання є не менш важливим та сприяє кращому усвідомленню нового матеріалу. Тому, використання мультимедіа, методів наочності та інтернетресурсів допомагає іноземним студентам поглибити знання з предмету.

Отже, саме навчальна дисципліна «Країнознавство» є тією допоміжною ланкою для інтеграції іноземних студентів до українського соціуму та студентської спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українознавство в розбудові держави : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. – К., 1994.
2. Українознавство: ювілейний збірник. – К., 1996.
3. Кононенко П. П. Українознавство : підручник для вищих навчальних закладів / П. П. Кононенко. – К., 2005. – 680 с.
4. Половець В. М. Українознавство : курс лекцій / В. М. Половець. – Чернігів, 2006. – 216 с.

Людмила МИХНО

(Суми, Україна)

ТЕОНІМ БОГ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ДУМАХ

Теонім Бог – невід’ємний складник мовної картини світу дум. Поняття Бог пов’язане з номенами релігійної сфери (молитва, молитися, сповідатися, християнський, хрещений тощо). Взагалі думи вважають своєрідними поетичними релігійними творами – козацькими псалмами. Мабуть, тому, що релігійний мотив очевидний у героїчному епосі; зазначена думка підтверджена багатьма ученими. Відомо, що козаки надзвичайно шанобливо ставилися до віри, до Бога і християнських заповідей, що має своє пояснення, хоча є різні міркування з цього приводу (О. Апанович, І. Огієнко, М. Марченко, М. Попович та ін.).

Теонім Бог [4, с. 76 (2), 78(4), 92(2), 93, 96, 98, 102, 105(2), 111, 115, 118, 120, 124 (2), 237, 326, 341, 352, 353 (2), 368, 376, 380, 383 (3), 387, 391, 400, 407, 420, 428] у думах має низку загальновідомих синонімічних відповідників (у тому числі і перифрастичних), а саме: Судія Господь [4, с. 229], Творець [4, с. 360 (2), 373], Господь [4, с. 88, 93, 95, 97, 107 (2), 108, 111, 112, 113, 314, 345 (2), 347, 350, 355 (2), 359 (2), 362, 365, 369, 371, Господь-Бог [4, с. 80, 86, 109, 113, 327, 347].

Помічаємо, що теонім Бог часто представлений у кличній формі: у думах фіксуємо наскрізне звернення до Бога, тому вживаними є кличні форми Боже [4, с. 124 (2), 128 (2), 130, 131, 249, 250, 267 (2), 271, 275, 281, 283, 334, 337, 341, 358, 362, 366, 372, 377, 380, 388, 392, 395, 398, 400, 405, 417 (2), 428 (3)], Господи [4, с. 125, 130, 143, 229, 230, 267, 271 (2), 283, 302, 318, 320, 334, 348, 350, 353, 358, 366, 417, 373, 377, 383].

Засвідчено також використання церковних термінів – теонімів з визначеним колом прикметників, що закріплені за теонімами у релігійних джерелах: Всевишній Господь [4, с. 373, 366], єдиний Бог [4, с. 73, 74], істинний Бог [4, с. 405], милостивий Господь [4, с. 346, 347], милосердний Господь [4, с. 86 (2), 95, 97, 105, 106 (2), 107,

108, ПО, 112, 120, 112, 218, 227, 237, 383, 385, 388, 347, 350, 354, 355 (4), 358 (2), 346, 395, 397, 407, 410 (2), 411]: милосердний Бог [4, с. 84, 119, 129, 291, 384, 387, 388, 396, 399, 401, 407 (2), 408, 409]; милосердний Творець [4, с. 354 (2), 410]; Небесний Цар [4; 92]; милий Боже [4; 360]; Святий Бог [4, с.279 (2), 280 (2)], Всевишній Господь [4, с. 366, 373], Праведний Судія [4, с. 99, 388, 417 (3)].

Номен Бог виступає базовим матеріалом для творення похідних найменувань: а) присвійного прикметника Божий («прикм. до Бог» [СУМ І, с. 211] у атрибутивних сполуках Божий празник [4, с. 131 (2)], що означає «релігійне свято»; Божий світ [4, с. 122 (2), 126, 127, 130(2), 132 (2), 291, 346, 348, 352 (2), 356, 359, 361, 363, 378, 382] – «нар.-поет. заст. – світ» [СУМ І; 211]; Божий час [4, с.235], Божіє слово [4, с. 1972: 119], Божія церква[4, с. 226, 248, 325, 410], Божий храм [4, с. 327], Божа постель [4, с. 325] – перен., перифраз; «могила»; Божий дім [4, с. 95, 97, 119, 231 (2), 236 (2), 323 (2), 327,334 (2), 335, 339, 343, 387 (2)] – церква; Божий гнів [4; 123 (2)], святий Божий празник [4, с. 341]; Божий – «належний Богові, такий, що стосується Бога»; б) прикметника безбожний – «який не вірує в Бога» [СУМ І; 119] – безбожні бусурмени [4, с. 90, 228, 233, 238 (2), 239, 240] – у даному випадку безбожними називали іновірців; в) прикметника божественний – «пов'язаний з релігією, церковний» [СУМ І; 211]: божественний вівторок [4, с. 266, 274] – останній вівторок Великого посту; божественна неділя [4, с. 266, 274]; божественна утренья [4, с. 348(2), 363, 365, 371].

У думках поняття Бог, Божий є синонімами до понять хрещений, християнський, православний, а в кінцевому результаті – і до поняття рідний (батьківщина тощо): По тричі в однім місці бідного невольника затинали, / Тіло біле козацьке молодецьке / коло жовтої кості оббивали, / Кров християнську неповинно проливали. / Стали бідні невольники на собі кров християнську зобачати, / Стали землю турецьку, віру бусурменську клясти-проклинати: / «Ти земле турецька, віро бусурменська, / Ти розлуку християнська! / Не одного ти розлучила мужа з жоною, / Брата з сестрою, /

Діток маленьких з отцем і маткою! / Хто у тобі срібло-золото заробляє, / В чужі землі несе, п'є-гуляє, / У турецькій землі од радості собі не має («Невольницький плач»).

Значущість розгляданого поняття для українців засвідчує лексема Бог, зафіксована у складі антропонімів – власних іменах героїв дум: Іван Богославець: А Іван Богословець по ринку ходить (Сокіл і соколя»), Іван Богун: У Вінниці на границі, / Під могилою над Бугом-рікою – / Там стояв Іван Богун вільницький / Під обителем-монастирем кальницьким («Іван Богун»), Іван Богуславець: Іванець Богуславець тоє зачуває, / До Чорного моря швиденько прибігає ... («Іван Богуславець»), Маруся Богуславка: «Ой, козаки, / Ви, біднії невольники! / Кажу я вам, добре дбайте, / В городи християнські утікайте, / Тільки, прошу я вас, одного города Богуслава не минайте, ... Та нехай мене, дівки-бранки, / Марусі, попівни Богуславки, / З неволі не викупає ... » («Маруся Богуславка»). Релігійна семантика спостережена і в прізвищі Попович: Олексій Попович: То всі козаки гетьманці-запорожці тоді замовчали, / А тільки озивається Олексій Попович, / Пирятинський писар військовий, / Козак лейстровий... («Олексій Попович»).

Показово, що кінцівки дум – часто своєрідні міні-молитовні звернення до Бога: Господи, утверди й піддержи / Люду царського, / Народу християнського («Козак нетяга Фесько Ганжа Андибер»).

Як переконаємося, у героїчному епосі згадка про молитву, про Бога – природна і органічна: У стародавній Січі очертою сідали, / Сребро і злато турецьке на три часті паювали, / Мед і оковиту горілку подпивали, / За весь мир Господа прохали... / Которії козаки чистим полем гуляли, / Річки низовії, помішниці дніпровії, добре знали!» («Розмова Дніпра з Дунаєм»).

Спостережено, що у текстах дум персонажі постійно звертаються до Бога: Іван Богун відмовляє: / «Слава Богу і хвала гетьману, Що не дав нас у неволю, ляхам на поталу!» («Іван Богун»), «Ой, Боже, се дівка-бранка дала, – / Бодай она здорова була! / Дівка-бранка довго хай жие, / Нам, хлопці, робота є». / Козаки скоро

кайдани розпилювали / Та доброї хвилі чекали: / «Ох, Боже, коби ті два дні скоро зійшли, / Щоб за мною ви, орли, вилетіли!» («Коваленко»), Алкан-пашова, пані молодая, / До Чорного моря при-хожає, / Іванця Богуславця в судні забачає, / Дрібними сльозами обливає: / «Іванче Богуславче! / Бодай тебе Господь милосердний на сім світі ізбавив, / Як ти мене, молоденьку, зрадив!» («Іван Богуславець»), Іван Богуславець тоє зачуває, / Словами промовляє: / «Не лайте мене, братці, не проклинайте, / Може нам, братці, Бог милосердний буде помогати, Чи не будем ми з неволі виступати?» («Іван Богуславець»). Дума «Іван Богуславець» побудована на зверненні до Бога: Що у нас сьогодні за день – Великая субота, / Завтра буде святий день — Великдень, / Будуть наші отці рано вставати, / До Божого дому приступати, / Божеє слово вислухати, / Нас, бідних невольників, поминати» («Іван Богуславець»). Молитва як розмова з Богом є органічним складником думової оповіді (дума «Козак Голота»).

Уживання теоніма Бог вказує на глибоко сформовану духовну культуру українців, освіченість, знання книжних джерел, національну належність творців та виконавців дум, їх високоморальність, духовний аристократизм і благородство помислів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевський М. С. Історія України-Руси : в 11 т., 12 кн. / [Редкол.: П.С.Сохань (голова) та ін.]. – К.: Наук. думка, 1991 (Пам'ятки іст. думки України). Т. 7. – 1995. – 628 с.
2. Енциклопедія Українознавства. Словникова частина – доповнення. – Т. 11: Академія Будівництва і Архітектури УРСР – Якимович Авксентій / Гол. ред. В. Кубійович. Наукове товариство ім. Шевченка. – Париж; Нью-Йорк, 1995. – 510 с.
3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980.
4. Украинские народные думы. – М., 1972. – 560 с.

Христина ПІХМАНЕЦЬ

(Нью-Йорк, США)

МЕТОДИКИ ТА ТЕХНІКИ УПОРЯДКУВАННЯ ТА СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ДІАСПОРИ

Найперше хочу зазначити, що всі матеріали, які до тепер нам вдалося упорядкувати є пілотними проєктами, ще в розробці і проходять апробацію учнями.

Розуміючи те, що шкільні підручники для вивчення української мови для дітей, які проживають в Україні нам не зовсім підходять, ми почали шукати альтернативних матеріалів. Під час цих пошуків ми наштовхнулись на доволі серйозні виклики: тема української освіти в діаспорі є ні не вивчена, ні навіть не досліджена. У нас не було чіткого розуміння того, хто є наш учень, хоча нам треба було знайти методи як його вчити. Ми бачили, що автентичні матеріали для наших дітей здебільшого були заскладні і незрозумілі. Використання таких матеріалів відбивало у дітей охоту до навчання і бажання приходити до української школи.

Найперше, ми намагались зрозуміти, яку групу дітей ми вчимо. Ми виділили такі категорії:

- діти, які були народжені в Україні і щойно приїхали до Америки на постійне місце проживання. Їм ще важко спілкуватися англійською і вони ще не добре освоїли американську систему освіти та поведінки, тому в українській школі їм комфортно і вони становлять найактивнішу групу в класі;
- діти, які були народжені в Америці в українських родинах. Їм не важко розуміти та спілкуватися українською, але перевагу у спілкуванні надають англійській;
- діти, в яких один з батьків не українець. Вони чують українську або від мами, або від тата, але не спілкуються нею. Такі діти навіть не все почуте розуміють;

- діти, в яких батьки не розмовляють українською. Такі діти є українцями лише за походженням, або взагалі не українці, але хочуть вивчити нашу культуру та мову.

Таке різноманіття ще раз нам стало підтвердженням того, що ми не можемо вчити українську мову як в Україні (тобто як рідну), але ми не можемо підходити до викладання мови як до іноземної, бо вона такою не є. Ми прийняли рішення назвати такий підхід до викладання – **українська мова як друга рідна**, що дає нам можливість правильно підбирати матеріали, а також зважати на потреби кожної групи, про яку йшлося вище.

При упорядкуванні двох підручників для дошкілля і для 2 класу ми окреслили для себе такі цілі:

1) Найголовніше все, що буде в майбутній книжці, має бути цікаве для дитини: кольорові малюнки, адаптовані тексти для читання, весела граматики, розмальовки, вірші та загадки...

2) Другим, не менш важливим завданням, було показати цими матеріалами, що Україна, її мова та культура є і давньою, і сучасною (див. частина 2 урок 15), багатою і різноманітною, цікавою і захопливою (див. частина 2 урок 13). Ми хотіли, щоб у дітей склалися приємні враження і навіть з'явилося почуття гордості від того, що вони є частиною того всього, про що вони читають і вчать у цих книжках. Відтак, ми хочемо привити дітям з самого малечку любов до українського.

3) З методичної сторони ці підручники скеровані на розвиток зв'язного мовлення, бо власне навчити дітей розмовляти українською мовою і є першопричиною. Всі завдання та вправи мають в собі компоненти проговорювання та бесід. Обов'язковою частиною кожного уроку є словник нових слів, які потім можна перекласти на англійську чи потренуватися вдома з батьками.

4) Сам урок, а це матеріал на одну навчальну суботу, складається з трьох частин, які тематично пов'язані між собою: **Читання або Слухання, Мова** (вивчення граматики) та **Мовлення** (використання слів та нової граматики у розмові). Таким чином, ми хотіли

досягнути розуміння того що ми вчимо і для чого воно, як цим можна скористатись і в яких мовних ситуаціях – тобто практичність матеріалу.

5) В кожному уроці передбачено інтерактивну гру, роботу в парах чи групах. Все це скеровано на те, щоб збільшити можливість говоріння для дітей, а не вчителя.

6) Необхідним компонентом кожного уроку була його «українськість»: чи то в кольорі, чи в малюнках/фотографіях, чи в самому змісті. Все це не мало бути запозичене, воно мало бути рідним. Дуже багато є матеріалів про наші традиції та культуру. Без цього вивчення мови є неможливим.

7) Щодо мови підручника, то ми зайняли наступну позицію і є в ній непохитними: українська мова має бути сучасною, властиво українською, без суржику та інших мовних покручів, запозичених з різних мов.

8) Всі малюнки та тексти, які є в підручниках, або авторські або використані зі збереженням авторського права. Список використаних ресурсів додається. Іван Малкович та видавництво А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА нас у цьому підтримали.

Зараз ми активно допрацьовуємо і вносимо правки до цих підручників. Плануємо також підготувати робочий зошит до підручника для 2 класу.

Світлана РОМАНЮК
(Чернівці, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ

У сучасному світі все більшого розвитку набувають інтеграційні процеси, які призводять до послаблення важливості етнічних кордонів та до взаємодії різних сфер сучасного суспільства – економічної, культурної, політичної, освітньої, наукової. Цей загалом об'єктивний процес супроводжується іншим, досить стійким, зустрічним процесом, своєрідною протидією інтернаціоналізації тих чи інших зв'язків. Така ситуація суттєво ускладнює життєдіяльність етнічних груп – діаспор, котрі виступають меншиною в іноетнічному середовищі і виявляють суперечливі тенденції консолідації та асиміляції своєї спільноти. До таких спільнот належить і українська діаспора – унікальний етносоціокультурний феномен як для України, так і для світу, адже у чужому і здебільшого несприятливому для українських іммігрантів середовищі вона не тільки дбала про економічне виживання, а й про розвиток духовної національної культури, материнської мови, церкви, передачу наступним поколінням, народжених поза етнічною батьківщиною, українців національних традицій, боролася за збереження їхньої етнокультурної ідентичності. Завдяки цьому вона сьогодні належить до найбільших у світовому часопросторі етнічних поселень: за офіційними даними поза межами України проживає понад 12 мільйонів українців, а за оцінками демографів ця цифра сягає майже 20 мільйонів. Головним чинником у її консолідації, в протистоянні асиміляційним процесам є українська мова, оскільки вона – «форма нашого життя, культурного і національного організування ... в мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання» [2, с. 35]. Ця функція мови і визначила одне із найважливіших завдань українських громад у країнах поселення – забезпечити ефективне навчання дітей української мови та використання її як засобу спілкування в своєму етнокуль-

турному соціумі та в середовищі світового українства. Однак різні хвилі еміграції перебували в різних мовних ситуаціях: якщо іммігрантам першої хвилі треба було вивчати англійську мову для інтеграції в соціум прибраної батьківщини і українську мову для протистояння асиміляції, то іммігрантам-білінгвам випадає турбуватися передусім про збереження рідної мови. І все ж на сьогодні перед зарубіжними українцями третього-шостого поколінь першочерговим завданням є «навчання української мови дітей, які не володіють цією мовою, та збереження мови серед невеликої пригорщі україномовних дітей» [3, с. 185].

Безперечно, виконання першого завдання – навчання мови – є найголовнішим і набагато складнішим, аніж друге, хоча й там проблем достатньо. Здавалося б, що реалізувати перше завдання можна без особливих труднощів, адже, для прикладу, в двомовній програмі провінції Альберта (Канада) у системі «дошкілля – 6 клас» – 50% предметів викладаються українською мовою (українська мовна діяльність, музика, мистецтво, основи здоров'я, фізичне виховання). Суспільствознавство та математику традиційно викладали англійською мовою. Проте кілька років тому було прийнято рішення у системі публічних шкіл викладати українською мовою й математику, а в католицькій освітній системі – суспільствознавство.

Часу на викладання предметів українською мовою у 7-12 класах виділено менше (до 33%). Однак вивчення української мови у католицькій шкільній системі поглиблюється через предмети літератури, драми та трудового навчання.

Успішність української двомовної програми в системі державного шкільництва Канади засвідчує той факт, що її випускниками до кінця минулого століття стали вісім тисяч канадських українців. На сьогодні, звичайно, ця цифра зросла. Проте й вона не відображатиме реального стану вивчення української мови в Канаді, тому що до цього процесу вже понад століття тому (після скасування в 1913 р. двомовних шкіл) долучилися рідні та парафіяльні школи в Канаді, а в США – школи українознавства і парафі-

яльні школи. Та все ж статистика засвідчує, що кількість реальних носіїв української мови постійно зменшується. Тенденція ця зумовлена не тільки зовнішніми обставинами, а й насамперед особливостями засвоєння української мови в англомовному середовищі.

Найголовніша проблема в тому, що методики навчання української і англійської мов суттєво відрізняються одна від одної. Зумовлено це тим, що «українська мова є фонетичною, а основним методом навчання читання англійською мовою є і мусить бути метод цілих слів (*recognition of basic sight words*), оскільки написання слів не обов'язково відповідає їхньому звучанню. Причиною цього є те, що англійська мова має багато запозичених слів з інших мов (наприклад, із староанглійської, німецької тощо)» [1, с. 216].

Власне, ця обставина й спонукала українських педагогів і вчених, зокрема в Канаді, до розроблення відповідних навчально-методичних засобів та методів їх застосування у навчанні української мови в державних двомовних школах, рідних школах і на курсах українознавства, в системі університетської освіти.

Звичайно, найскладнішою є ситуація в початковій школі, до якої приходять діти з різним рівнем володіння / не володіння українською мовою. Дослідники умовно поділяють їх на три групи:

I група – це двомовні діти, виховані в українській громаді. У перші роки свого життя вони чули українську мову від батьків, чують її й дотепер, ознайомлені з українськими народними традиціями та звичаями. Вони розмовляють цією мовою вдома, але їм усе ж таки значно легше розмовляти англійською мовою, яку вони щодня чують від товаришів і якої їх вчать п'ять разів на тиждень в англійській школі.

II група – це діти, сім'ї яких перебувають у процесі втрати української мови.

III група – це діти, які знають деякі українські слова, традиції, але їхні сім'ї втратили мову. У дітей II і III груп не закладено бази усної української мови. Вони можуть легко навчитись читати (тобто декодувати), але без розуміння змісту прочитаного [1, с. 221].

Цілком очевидно, що для навчання української мови в діаспорі потрібні ефективні методики й навчальні ресурси, найбільш придатні для навчання української мови як іноземної. У першу чергу береться до уваги той факт, що опанування рідної мови відбувається спочатку в усному мовленні, а вже потім іде засвоєння письма і системи мови загалом. Звідси випливає, що для набуття міцних знань української мови в багатомовному середовищі її вивчення доцільно розпочинати з розвитку мовлення і засвоєння фонетики та лексичного складу з поступовим ускладненням цього процесу граматичними елементами, тобто йдеться про зорово-слуховий метод навчання мови, активними прихильниками якого були канадські лінгводидакти Яр Славутич, Рома Франко та ціла плеяда їх вихованців, нині вчителів українського шкільництва в Канаді.

Водночас сьогодні акцент ставиться на діяльнісному підході, який передбачає застосування інтерактивних технологій. Суть його в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх учнів / студентів. Саме тому вчені-психологи пропонують навчати мови в процесі мовленнєвої діяльності, оскільки її зміст та змістовий склад утворюваних мовних зв'язків формується лише за допомогою спілкування.

Відповідно до цих підходів на заняттях з української мови чільне місце належить ситуативним завданням, які повністю відповідають меті й змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання.

Створення ситуативних завдань є результатом практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування комунікативних умінь. Для цього потрібно:

- враховувати ситуацію спілкування, адресата мовлення, мету і місце спілкування;
- уміти добирати потрібні мовні засоби для користування визначеним стилем і типом мовлення з урахуванням усіх складників мовленнєвої ситуації;
- уміти сформулювати основну думку, зв'язне висловлювання.

Формуючи подібні уміння, слід звертати увагу на створення нестандартних мовленнєвих ситуацій. Найефективнішою в цьому випадку є система ситуативних вправ, оскільки вони мають переваги над звичайними вправами. Їхня перевага в тому, що:

- ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань;
- такі вправи можна використовувати на всіх заняттях, незалежно від теми та розділу виучуваного матеріалу;
- сама ситуація мовлення сприяє усвідомленню основних граматичних понять.

Зразки таких вправ подано в підручниках О. Білаш, С. Васишин, М. Дейко, І. Мізь, І. Костантинюк, Яра Славутича, Р. Франко, Ю. Шевчука та інших лінгводидактів, за якими сьогодні навчаються української мови в західній діаспорі учні і студенти різних вікових категорій і з неоднаковим рівнем володіння українською мовою та різною мотивацією до її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білаш О., Бедрій Г. Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України / О. Білаш, Г. Бедрій // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 212-225.
2. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – Львів, 1995. – С. 35.
3. Соколовський І. Збереження української мови в Канаді: роля школи та України / І. Соколовський // П'ятий світовий з'їзд Української світової спілки професійних учителів 21-23 серпня 1997 р. – К., 1997. – С. 184-192.

Ольга СОРОКА
(Львів, Україна)

ВІДМІНКИ У КОМУНІКАТИВНОМУ КУРСІ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ВІД ДОСВІДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ

Методика викладання української мови як іноземної – це доволі новий напрям в українській лінгводидактиці, який останнім часом почав активно розвиватися. Цьому сприяла низка чинників, зокрема, закріплення за українською мовою статусу державної мови, інтеграція України до світової спільноти, інтерес до України з боку іноземних держав, зміни суспільної свідомості та ін. Саме тепер для студентів іноземців відкрило двері чимало освітніх центрів та осередків, які запропонували літні чи зимові школи, курси української мови як іноземної, зокрема серед найвідоміших у Львові – літні школи Міжнародного інституту освіти і культури та зв'язків з діаспорою, Львівського національного університету ім. Івана Франка, Українського католицького університету. В університетах введено низку спецкурсів «українська мова як іноземна». Активна праця в цих осередках привела до появи низки нових цікавих підручників з української мови як іноземної, у яких автори спробували у легкій та доступній формі викласти теоретичні принципи, поєднавши їх із системою вправ і завдань для вироблення умінь та навичок володіння українською мовою. Процес пошуку найбільш ефективних, вдалих методик подачі та засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, особливо на початковому етапі вивчення мови, триває. Мабуть, важливим у цьому процесі є не просто використовувати різноманітність методів, прийомів та засобів навчання, а одночасно поєднувати як традиційні, так інноваційні навчальні методи подачі матеріалу. Тобто подавати матеріал цікаво, по-іншому, нестандартно, і таким чином підвищувати ефективність засвоєння матеріалу. При такій подачі матеріалу варто спиратися на традиційну структуру – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, – але використо-

увати й інші форми та техніки. Адже, викладання української мови як іноземної має відповідати вимогам часу, опиратися на останні досягнення, використовувати прогресивні здобутки науки.

Одним із викликів, що постають перед викладачами чи авторами підручників з української мови як іноземної, є викладання, подання та засвоєння категорії відмінка, особливо для аудиторії, рідна мова якої не має такої категорії. У цьому випадку процес засвоєння як семантики, так і граматичних форм відповідних відмінків є довготривалим, повільним і вимагає багато практики, багато різних неоднотипних вправ, які б стимулювали процес легкого запам'ятовування доволі непростого граматичного матеріалу.

Мета цієї тези – запропонувати одну із вправ, яку я розробила та запропонувала при подачі та вправлянні відмінкових форм у болгарськомовному студентському середовищі та у приватній практиці. Ця техніка з'явилася у процесі вивчення інноваційної болгарської методики викладання – сугестопедагогіки. Ця методика має на меті розкривати приховані резерви особистості та використовувати для цього найрізноманітніші збалансовані техніки, творчі завдання та прийоми. Вивчення цієї методики та можливість застосування її у студентській аудиторії підштовхнули до застосування кольорів веселки при подачі та засвоєнні матеріалу, пов'язаного із відмінками. Так, у текстах для студентів відмінкові закінчення з'явилися відповідно: називний відмінок в червоному кольорі, родовий в оранжевому, давальний в жовтому, знахідний в зеленому, орудний в блакитному, місцевий в синьому, кличний – фіолетовому. Використання кольорів при вивченні іноземних мов не є новинкою, але цього разу кольори веселки було застосовано для полегшеного швидшого сприймання відмінкових закінчень у навчальному тексті, особливо у випадку узгодження з кількома займенниками та прикметниками.

Практика показала, що від усвідомленого сприйняття до неусвідомленого відтворення матеріалу, минає багато часу і потрібно багато вправ для полегшення повного засвоєння. Запро-

понована вправа довела, що вона є ефективною і може бути пропонованою до використання при виправлянні категорії відмінка.

Отже, перед викладачем української мови як іноземної постає завдання створити при вивченні мови такі умови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. При засвоєнні категорії відмінка виникає чимало проблем, пов'язаних із вживанням відмінка та відмінкових закінчень. Практика показує, що апробований нами метод подання відмінкових закінчень у різних кольорах, є цікавим, ефективним й таким, що сприяє швидшій орієнтації, сприйняттю та пригадуванню отриманої теоретичної інформації. Вважаємо, що поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів дадуть можливість викладачам української мови значно підвищити та покращити ефективність засвоєння непростого граматичного матеріалу.

Галина СТЕЧАК
(Львів, Україна)

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Статус української мови як державної, закріплений Конституцією України, зумовлює зростання її значення у всіх сферах українського суспільства: вона є мовою державних органів влади, мовою радіо і телебачення, преси, художньої літератури, мовою науки і освіти, засобом спілкування людей у виробничій та культурній сферах. Ці функції української мови актуальні не тільки для носіїв мови, а й для іноземців, які здобувають освіту в Україні.

Нині в Україні проживають сотні представників різних національностей. Більшість з них використовують українську мову як мову-посередник для спілкування. Вони намагаються вивчити її якомога краще з різних причин. Найголовнішою є навчання, тобто отримання вищої освіти в навчальних закладах нашої країни. Українська мова стає другою мовою для студентів з Європи, Північної та Південної Америки, Азії, Африки – представників майже усіх континентів світу. У зв'язку із цим важливою проблемою для викладачів-словесників є вивчення та вдосконалення основних методів викладання української мови як іноземної.

Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні питань з проблем вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їхнього постійного оновлення, пристосування до нових умов життя, що є актуальними для вищої освіти. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Актуальність теми полягає у вирішенні проблем пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Тому метою є дослідження особливостей використання традиційних та інноваційних технологій у викладанні української мови студентам-іноземцям різних спеціальностей медичного профілю.

Українська вища школа накопичила немалий досвід викладання української мови як іноземної. Із кожним роком щораз більше застосовують новітні методи і прийоми навчання із використанням технічних засобів: аудіовізуальні методи, комп'ютеризовані програми [1,с.152]. Для викладачів основною метою у навчальному закладі є необхідність за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, дати основи правил письма та ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни. Перед викладачем української мови вищих навчальних закладів постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань, створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів. Щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів, використовуємо на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі заняття найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На такому занятті поєднуємо досвід традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Важливим також є розуміння взаємопов'язаності мови й певних виявів національної культури, що засвідчують належність людини до різних народів. Мова накопичує й закріплює історич-

ний досвід народу, стає відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету. Процес вивчення української мови є невіддільним від ознайомлення з культурою України, оскільки мова передає надбання національної культури від покоління до покоління, представникам інших етнічних соціумів.

Застосування у процесі викладання української мови як іноземної матеріалів з лінгвокраїнознавства допомагає іноземним студентам адаптуватися до нового мовно-культурного середовища. Основним засобом подання лінгвокраїнознавчої інформації є текст. Тексти обираються на основі комунікативних потреб іноземних студентів, їхніх пізнавальних інтересів і виховних завдань навчання. У текстах також можна познайомитися з досягненнями української науки та культури, прочитати про визначних людей України у сфері науки, культури, спорту. Текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості. Дуже важливо підбирати літературу для іноземних студентів, оскільки використання лінгвокраїнознавчих матеріалів стимулює мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприятиме також перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів українською мовою.

Для стимуляції пізнавальної діяльності іноземців, які вивчають українську мову, потрібно активізувати діяльність студентів, тобто не просто використовувати різноманітність методів, прийомів та засобів навчання, а одночасно поєднувати традиційні (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький методи) та інноваційні навчальні технології, а саме: інтерактивні методи викладання, метод проектів, рольові ігри, використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) тощо. Таким чином, щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів,

варто використовувати на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На такому занятті спираємося на традиційну структуру – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, але використовуємо незвичайні форми. Для вивчення мови також можна використовувати інтерактивні методи викладання: «Незакінчені речення», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Зовнішність і характер людини», «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Зміна співбесідника» (метод, що тренує діалогічне мовлення) та інші [2].

Викладання української мови як іноземної повинне відповідати вимогам часу, опиратися на останні досягнення, прогресивні здобутки науки та техніки. Інтернет-технології можуть успішно використовуватись на таких заняттях з метою пошуку студентами додаткової інформації з теми, що вивчається, для збору даних для створення комп'ютерної презентації, з метою перевірки рівня знань студентів – робота з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

А оволодівши програмою створення презентацій Power Point, викладач сам стає режисером свого заняття. Проста у використанні, програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентові-іноземцеві легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал. Особливо ефективним є використання презентацій під час вивчення нової лексики з тем «Продукти», «Вулиця», «Місто», «Транспорт», «Магазин», «Відпочинок» тощо [3].

Важливо також заохочувати іноземців читати книги, журнали та газети, переглядати телепередачі, документальні та художні фільми українською мовою, що сприятиме розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Висновок. Отже, перед викладачем української мови ЗВО постає завдання створити такі умови вивчення української мови,

щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів нададуть можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу і рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корженко В., Опанасюк М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / В. Корженко, М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – № 1. – С.152.
2. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1.
3. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 137-144.
4. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різними категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 12. – С. 42,49.

Олександра ФЕДОРОВА, Ірина МИКИТИН
(Івано-Франківськ, Україна)

**ЗАНУРЕННЯ В УКРАЇНЬСЬКЕ МОВНО-КУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ
ТА РОЗВИТКУ СЛУХОВОЇ РЕЦЕПЦІЇ ІНОЗЕМЦІВ**

Однією з умов успішного формування в іноземців уміння розуміти усне українське мовлення є занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність. Лінгвіст та спеціаліст із прикладної лінгвістики Стівен Крашен наголошує, що одне тільки вивчення граматики, запам'ятовування списків слів із словника не є опануванням мови. Ми опановуємо мову, а точніше, поступово вбираємо її, коли розуміємо, **що** до нас говорять і **що** ми читаємо. Наше вміння говорити приходить до нас поступово, як результат того, що ми багато чуємо і читаємо [3]. Отже, слухання передує і говорінню, і читанню, і письму.

Ефективним методом формування слухової рецепції виступає занурення в українське мовно-культурне середовище. Використання цього методу обумовлене вже тим, що інокомуніканти знаходяться в країні, мову якої вивчають. Занурення – це активний метод навчання мови з елементами релаксації, навіювання, гри. Цей метод використовують понад 100 років, його засновником є М. Берліц. Згодом цей метод дістав подальшого розвитку в роботах болгарського вченого Г. Лозанова. На відміну від інших методів навчання, де основний акцент впливу припадає на переконання, метод занурення значною мірою спирається на навіювання. Основоположники методу визначають його як навчальну систему, що створює в студента внутрішнє відчуття свободи, розкриває потенціал можливостей людини [2]. Метод занурення спирається на три принципи: задоволення й релаксацію; єдність свідомого та підсвідомого; двосторонній зв'язок у навчальному процесі. Від легкого і приємного засвоєння все більшої кількості матеріалу виникає відчуття задоволення. Р. Грановська підкреслює, що навчання організовується таким чином, що не супроводжується станом напру-

ги [1, с. 218]. Завдання викладача полягає в тому, щоб поступово зменшувати використання мови-посередника, намагаючись по-слуговуватися тільки засобами української мови. Це вимагає неабиякого артистизму, досвіду та серйозної підготовки до кожного заняття (добре технічне оснащення, яскрава наочність, активне залучення студентів до рольових ігор, драматизацій, прагнення повністю занурити іноземців в українськомовне середовище).

Завдяки інтенсивному розвитку та доступності цифрових технологій у кожного студента є доступ до українськомовних навчальних і розважальних ресурсів мережі Інтернет. Саме тому ми намагаємося максимально використовувати наявні в студентів звуко- та відеовідтворювальні портативні пристрої (телефони, планшети, плеєри) для того, щоб занурити їх в українськомовне середовище, зробити процес навчання української мови безперервним, урізноманітнити джерела отримання усної інформації, це може бути живе мовлення викладачів, теленовини, аудіозапис, відеоролик, уривок з фільму, навчальні та розважальні ресурси мережі Інтернет тощо. Студенти повинні чути жіночі й чоловічі голоси різного віку й тембру.

Мережа Інтернет має значні дидактичні можливості порівняно з іншими засобами формування аудитивних умінь. Вона синтезує всі засоби наочності (предмети, малюнки, таблиці, графіки, відеоролики, аудіокліпи, подкасти тощо), забезпечує динамічну наочність і полісенсорне введення інформації, чинить вплив не тільки на логічну пам'ять, але й на емоції, залишаючи глибокий слід у пам'яті, оптимізує сприймання й розуміння мовлення, демонструє багатство форм і різновидів усного спілкування, дозволяє спостерігати паралінгвістичні компоненти мовлення, а також екстралінгвістичні особливості спілкування українською мовою. Перегляд спеціально дібраних відеосюжетів стимулює мовленнєву діяльність, підвищує інтелектуальний рівень, розширює світогляд і знання в галузі історії, політики, культури країни, мова якої вивчається. Основними цілями використання аудіо- та відеоресурсів мережі Інтернет є: – занурення інокомунікантів у активну слухову

діяльність українською мовою; – взаємозв'язаний розвиток умінь і навичок аудіювання та говоріння; – додаткове тренування пройденого лексико-граматичного матеріалу; – розширення рецептивного й репродуктивного лексичного запасу інокомунікантів; – ознайомлення з реаліями, культурою України; – забезпечення дієвої мотивації до вивчення української мови. Перегляд теленовін (крупний план) концентрує увагу інокомунікантів на ведучому, створює ефект живого, індивідуального спілкування. Пісенний матеріал завдяки наявності вербального тексту здатний відобразити різноманітні сторони соціального життя, упливати на емоції та образно-художню пам'ять; він задіює механізми мимовільного запам'ятовування, дозволяє збільшити обсяг та глибину матеріалу, що запам'ятовується. Спеціалісти з неврології, стверджують, що музика активізує більше ділянок кори головного мозку, ніж письмове чи усне мовлення [4, с. 186]. Студенти, які чули нові для них фрази в піснях, вимовляли їх удвічі краще, ніж ті, хто просто повторював за викладачем [4, с. 341].

У своїх роботах з методики навчання іноземних мов Ю. Пасов підкреслює, що жоден підручник не наздожене сучасність, тому необхідно звертатися до оригінальних текстів та реального життя.

Успішність розпізнавання на слух інокомунікантами слів української мови безпосередньо залежить від того, наскільки часто в їхній рідній мові трапляються звукосполучення з українських слів. Українські слова, що містять звукосполучення, які рідко або ніколи не трапляються в рідній мові інокомуніканта, важко розпізнаються студентами навіть за декілька секунд після того, як були вперше почуті.

Такі результати в контексті вивчення української мови як іноземної показують, що засвоєння лексики залежить від знання звукосполучень, що є типовими для української мови. Це знання можна набути виключно шляхом довготривалого слухового контакту з мовою, що вивчається, тобто за умови тривалого слухання усного українського мовлення. Прослуховування українськомовних пісень дозволяло виділити і засвоїти типові звукосполучення

української мови. Після засвоєння вони стають базою, яку інокомунікант використовує для розширення свого активного словникового запасу.

Неможливо відтворити в мовленні звуки, яких ми не чуємо. Це довів французький лікар, отоларинголог і фоніатр А. Томатіс, автор методу, суть якого – навчити слухати і чути. Він розробив методику, що дозволяє розрізняти незнайомі звуки [4, с. 154].

Більшість іноземних студентів починають говорити з акцентом і неправильно вимовляють деякі звуки, тому що чують їх неправильно. Вони сприймають тільки звуки рідного мовлення, їм важко відчувати на слух фонетичні особливості української мови.

Таким чином, практичний педагогічний досвід засвідчив ефективність такого методу, але необхідним є постійний моніторинг за аудіо- та інтернет-ресурсами, які використовують іноземці для формування та вдосконалення своїх аудитивних умінь на початковому етапі вивчення української мови, оскільки траплялися випадки, коли інокомуніканти плутали мови, старанно намагаючись самостійно вдосконалити знання української мови на матеріалі російської, а іноді й болгарської мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – М. : Речь, 2010. – 655 с.
2. Лозанов Г. К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. научн. тр. / Отв. ред. С. Медьник. – М.: изд-во МГПИИЯ им. М. Топеза, 1979. – Вып. 5.1. – С. 53-62.
3. Krashen S. The case for narrow listening [Електронний ресурс] / S. Krashen // System – 1996. – P. 97-100 – Режим доступу: http://sdkrashen.com/content/articles/the_case_for_narrow_listening.pdf
4. Sacks O. Musicophilia: Tales of Music and the Brain / O. Sacks. –Vintage Books, 2008. – 425 p.

Тетяна ХОРОШКОВСЬКА

(Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ В НЕУКРАЇНСЬКОМОВНИХ УЧНІВ

Формування вмінь і навичок усного мовлення – одне з важливих завдань уроків української мови, особливо в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, у яких навчаються неукраїнськомовні учні (молдовани, поляки, росіяни, румуни, угорці).

Аналіз шкільної практики свідчить, що на уроках української мови в закладах освіти зазначеного типу основна увага зосереджена на засвоєнні знань, а мовленнєвими вміннями учні оволодівають недостатньою мірою. Хоча загальновідомо, що мова виявляється саме у мовленні. Відповідно навчання української мови має здійснюватись на основі пріоритетності мовленнєвого розвитку учнів, а не формування в них академічної системи мовних знань.

Ураховуючи те, що усне мовлення складається з двох взаємопов'язаних видів мовленнєвої діяльності (говоріння й аудіювання), з метою забезпечення мовленнєвого розвитку неукраїнськомовних учнів на уроках української мови проводиться цілеспрямована робота в таких основних напрямках: формування і розвиток умінь усно створювати власні висловлювання у формі монологу й діалогу (говоріння), умінь сприймати інформацію під час слухання (аудіювання), постійне збагачення мовлення учнів новими словами (словникова робота), формування та вдосконалення навичок правильно вимовляти звуки української мови відповідно до загальноприйнятих орфоепічних норм тощо.

Формування мовленнєвих умінь має здійснюватись з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів, психолінгвістичних особливостей засвоєння української мови як дру-

гої, результатів порівняльного аналізу мовних систем української та рідної мов, специфіки мовного середовища учнів, урахування попередніх знань, умінь і навичок школярів, здобутих на уроках рідної мови.

Порівняльний аналіз української та молдовської, польської, російської, румунської та угорської мов свідчить, що в їх фонетико-графічних, лексичних і граматичних системах є як спільні, так і відмінні риси. Тому на початковому етапі навчання української мови слід урахувати мовні явища, що:

- збігаються в обох мовах, навички вживання їх можна перенести з рідної мови на українську. Це, зокрема, поділ звуків на голосні й приголосні, глухі й тверді, позначення деяких звуків на письмі тощо;
- частково збігаються, навички вживання їх потребують корегування. Наприклад, вимова голосних [a], [o] і приголосних [г], [ж], [л] в угорській мові; відмінності в наголошенні українських і російських слів: *загадка* (укр.) – *зага́дка* (рос.), українських і польських: *чоловік* (укр.) – *człowiek* (пол.);
- відмінні або відсутні в рідній мові, навички вживання їх потрібно формувати. Наприклад, польській мові не властиві м'які [з'], [дз'], [р'], [с'], [ц'], [д'], [л'], [т'], угорській – кореляція звуків за твердістю – м'якістю, відсутні прийменники, немає категорії роду; відмінності у звучанні й лексичному значенні слів: *канікули* (укр.), *wakacje* (пол.), *vacanță* (рум.).

Формування умінь усного мовлення неукраїнськомовних учнів початкової школи на уроках української мови має здійснюватись на засадах особистісно орієнтованого, комунікативного й компетентнісного підходів, що задекларовані в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та державних нормативних документах.

Аліна ЧЕРНЯКОВА

(Суми, Україна)

**ЕТНОКРАЄЗНАВЧІ СТУДІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ
КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Навчання іноземних студентів у контексті європейської інтеграції передбачає оновлення інструментарію, розроблення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів навчання української мови. Сучасна методика навчання української мови як іноземної зорієнтована на залучення етнокраєзнавчого матеріалу до змісту навчально-методичної літератури з метою формування кроскультурної компетентності студентів.

Аналіз досліджень вітчизняної вченої О. Пальчикової дав можливість стверджувати, що кроскультурна компетентність іноземних студентів – здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраєзнавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур у процесі взаємодії різних етнічних груп [3]. З метою формування кроскультурної компетентності студентів-іноземців було започатковано етнокраєзнавчі студії на базі лінгвістичного центру Сумського державного університету. Означена методика охоплює стратегічну мету навчання, досягнення якої є можливим за умов реалізації принципів: загальнодидактичних (свідомості, системності, послідовності, доступності, наочності) та методичних (комунікативності, урахування рідної мови та традицій студентів); систему методів і прийомів навчання (демонстрація, імітація, пояснення) і вправ з краєзнавчою складовою (мовленнєвих, творчих, комунікативних). Апробація запропонованої методики передбачала використання матеріалів посібника «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» за загальною редакцією Л. Біденко [4], що містить тексти з етнографічною та краєзнавчою інформацією, історичні довідки про найбільш цікаві та важливі події в житті сумського краю від давнини до сьогодення тощо.

Вивчення краєзнавчого матеріалу дозволяє більш детально розглянути особливості певного регіону, в межах якого інокомунікант опановує іноземну мову. Краєзнавча інформація під час мовної підготовки сприяє формуванню міжкультурного спілкування, успішній соціальній інтеграції, адаптації та мотивує на толерантне ставлення до традицій, культури приймаючої сторони.

Згідно з результатами наукових розвідок вітчизняних дослідників О. Криницької [1], Н. Німенко [2] краєзнавчий матеріал виступає в якості унікального дидактичного та мотиваційного засобу в процесі навчання української мови як іноземної. Погоджуємося з думкою дослідниці О. Криницької, що ефективним у контексті окресленої теми є проведення аудиторного заняття у вигляді «віртуальної» екскурсії містом із застосуванням новітніх технологій (показу слайдів, презентації, квестів, використання мережі інтернет) [1]. Студенти мають можливість вивчати не тільки лексику на позначення власних назв, етнографічних та аксіологічних понять, однак і вивчати топографічні назви регіону перебування, з подальшим виготовленням авторських фотоальбомів.

Краєзнавчий підхід у навчанні українській мові студентів-іноземців спирається на комплексне використання інноваційних технологій навчання: інформаційно-комунікаційних, проектно-дослідницьких і технології проблемного навчання. На нашу думку, ефективним в методичному плані є розроблення навчального посібника «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» за загальною редакцією Л. Біденко [4]. Аналіз посібника та використання матеріалу на практичних заняттях на базі медичного інституту Сумського державного університету дає можливість констатувати, що авторами зібрано завдання культурно-краєзнавчого змісту, які саме і спрямовані на формування кроскультурних компетенцій студентів-іноземців.

Навчальний посібник призначений для іноземних студентів, які вивчають українську мову на початковому етапі. Метою посібника є розвиток та удосконалення комунікативної компетенції

слухача-мовця через формування комбінованого мовленнєвого навику слухання-говоріння українською мовою [5]. Перша фаза формування цього навику спрямована на навчання іноземців отримувати інформацію з усного мовлення. Друга фаза передбачає використання цієї інформації для побудови усного висловлювання – спочатку репродуктивного, а згодом – репродуктивно-продуктивного характеру. Посібник ґрунтується на мовленнєвій темі, що складається з чотирьох уроків: «Географія міста Сум», «Історія міста», «Сумчани», «Прогулянки містом». Кожен з уроків містить мовленнєвий та лексико-граматичний практикуми. Посібник також містить словник спеціальних лексичних термінів. Перед уроком студенти отримують випереджальне завдання перевести та вивчити слова уроку, використовуючи словник (слова перекладено чотирма мовами).

До складу посібника входять творчі та ігрові завдання, питання для спонукання до групового спілкування і різнотипні таблиці, у яких упорядковано вивчений матеріал.

Наводимо приклад завдання із використанням історико-краєзнавчої інформації, яке спрямоване на закріплення навичок відмінювання іменників [4, с. 35-38]. На нашу думку, доцільним є презентація слайдів із зображенням основних пам'яток міста, герба тощо.

Завдання 1. Прочитати опис герба міста Суми. Визначити відмінки іменників і вписати пропущені відмінкові закінчення. Відповісти на запитання.

Герб – це офіційний символ міста, країни, університету, сім'ї. Герб міст... Суми був створений тисяча сімсот сімдесят п'ятого (1775) рок..., майже двісті п'ятдесят (250) рок... тому. Він має форму прямокутного щит.... На щит... три сумки: дві сумк... – вгорі, а одна – внизу. Сумки чорного кольор.... На кожній сум... є золотий гудзик.

1. Що таке герб? 2. Коли був створений герб міста Суми? 3. Яку форму має герб міста Суми? 4. Що є на щиті? 5. Як роз-

ташовані сумки? 6. Якого вони кольору? 7. Що є на кожній сумці? 8. Скільки років тому був створений герб міста Суми? 9. Як ви думаєте, що в сумках?

Підсумовуючи, слід додати, що в контексті етнокраєзнавчих студій крім заняття-екскурсії, етнографічний та краєзнавчий матеріал можна презентувати, застосовуючи інші інноваційні технології проведення занять, як-от: заняття-конференція, заняття-квест, заняття-гра, заняття-тренінг, краєзнавче караоке, краєзнавча імпреза, історико-краєзнавчий пазл тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Криницька О. Методика вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної / О. Криницька // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2016. – №2 (86). – С. 47-52.
2. Німенко Н. Внесок Сумського краєзнавчого музею в справу охорони пам'яток старовини і мистецтва на Сумщині у 20-х роках ХХ ст. // Емінак : науковий щоквартальник. – 2016. – № 2 (14). – Т. 2. – С. 99-104.
3. Пальчикова О. Крос-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної / О. О. Пальчикова // Філологічні студії : науковий вісник Криворізького національного університету. – Кривий Ріг : ТОВ «ОКТАН-ПРИНТ», 2012. – Вип. 8. – С. 319-326.
4. Суми – нова мова, нові друзі, нове життя : навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Біденко. – Суми : Сум ДУ, 2018. – 132 с.
5. Чернякова А. Культурно-краєзнавчі засади формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної / А. В. Чернякова, Н. А. Німенко // Збірник наукових статей до конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – № 6 (14). – Кн. 2. – Т. IV (82). – К. : – Гнозис, 2018. – С. 361-373.

Ганна ШВЕЦЬ
(Київ, Україна)

НАВЧАННЯ УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Загальна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності – набуває конкретних варіантів залежно від потреби певної цільової групи. У випадку іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в нашій державі, мета навчання української мови спрямована на формування здатності ефективно комунікувати в навчальному просторі: слухати лекції зі спеціальних предметів, читати підручники й додаткову літературу, брати участь у семінарських та практичних заняттях, готувати доповіді, реферати, курсові та дипломні роботи, проходити виробничу практику. Очевидно, що досягнення цієї мети потребує орієнтації на розвиток навичок наукового мовлення загалом і врахування специфіки мови певної наукової галузі зокрема.

На формування навичок українськомовного наукового мовлення скерована низка предметів, які опановують іноземні слухачі підготовчих відділень університетів. Це пропедевтичний курс, що ознайомлює зі специфікою наукового стилю мовлення, та профільні дисципліни за обраною майбутньою спеціальністю. Перелік таких дисциплін відповідно до чинних навчальних планів доуніверситетської підготовки іноземних громадян визначено для 8 груп спеціальностей, серед них і для гуманітарних [1, с. 6-10]. Як показує аналіз досвіду формування груп у різних університетах, до гуманітарного профілю зараховують студентів, що обирають власне гуманітарні (філологія, історія, філософія, культурологія), соціальні (політологія, соціологія), творчі спеціальності (музика, хореографія, образотворче мистецтво), журналістику та право. Така ситуація спричинена об'єктивними даними: кількість іноземних громадян, охочих здобувати вищу освіту за названими спеціальностями українською мовою, відносно невелика, тож немає можливості формувати окремі групи. Тому виникла ситуація, коли студенти-гуманітарії вивчають на підготовчих відділеннях університетів предмети, які часто

не є профільними для їхнього майбутнього фаху. Так, запропоновані спеціальні предмети («Історія», «Основи української і зарубіжної літератури») забезпечують засвоєння українською мовою базових знань та термінологічного мінімуму, необхідних для навчання лише майбутніх істориків та філологів, а студенти інших соціогуманітарних спеціальностей залишаються фактично без базової професійної підготовки українською мовою.

Розв'язанню цієї проблеми може сприяти дисципліна з основ наукового мовлення (її назви варіюються в різних навчальних закладах: «Коментоване читання наукових текстів», «Наукове мовлення», «Наукова термінологія» тощо). Переконані, що текстотека з цього предмета повинна бути різноаспектною і гнучкою: тексти загальногуманітарного спрямування, призначені для колективної аудиторної роботи, і тексти за конкретною спеціальністю для самостійного опрацювання. Такий підхід спрямований на вирішення двох основних завдань: 1) опанування типових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення (дефініція поняття, визначення предмета науки, опис структури складного об'єкта, характеристика об'єкта, формулювання функцій чого-небудь, посилення на думку вченого тощо); 2) ознайомлення іноземних студентів різних соціально-гуманітарних і творчих спеціальностей з елементарними поняттями й термінологічною базою певної наукової галузі.

Професійно орієнтоване навчання на пропедевтичному етапі готує студентів до опанування спеціальності українською мовою на основних факультетах університетів. Однак практика доводить, що дуже часто іноземці після підготовчого відділення виявляються нездатними брати повноцінну участь у лекційних, практичних і семінарських заняттях за спеціальністю. Раніше допомогу в такій ситуації студенти отримували в межах практичного курсу української мови, що був обов'язковою навчальною дисципліною для іноземців (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 квітня 2006 р. № 260) і мав досить велику кількість годин: на першому курсі – 8 годин щотижня, на другому – 6, на третьому – 4, на четвертому – також 4 протягом одного семестру. Зараз, в умовах навчальної автономії університетів, кожен заклад

вищої освіти самостійно вирішує питання про доцільність певних предметів і кількість відведених годин. Тож маємо ситуацію, коли в багатьох вишах обсяг практичного курсу української мови як іноземної на основних факультетах значно скорочено або й зведено до мінімуму. Тому відбувається різкий перехід від професійно орієнтованого навчання української мови (на підготовчому відділенні) до повного іншомовного занурення (на основних факультетах), який часто виявляється для іноземця неподоланим або негативно відбивається на якості навчання.

Бачимо два можливих шляхи, які можуть сприяти розв'язанню вказаної проблеми. Перший спрямований на підвищення рівня володіння українською мовою, тобто на модифікацію системи професійної пропедевтичної підготовки іноземців. Другий – на врахування специфіки цього контингенту в процесі навчання на основних факультетах.

Щодо студентів-гуманітаріїв перший зазначений вище напрямок, уважаємо, потрібно реалізувати за рахунок максимально можливого збільшення масиву навчальних текстів, зокрема наукових, гуманітарних, краєзнавчих, художніх. Лише за умови інтенсивного читання можливе ефективне оволодіння іноземною мовою. Особливо це важливо для майбутніх гуманітаріїв, предметом навчання і професійної діяльності яких є саме вербальний текст (на відміну від інших спеціальностей, де головної ваги можуть набирати розрахунки, креслення, конструювання, досліди, експерименти, музика, малюнок тощо [3]).

Другий напрямок можна реалізувати, створюючи спеціальні освітні програми, орієнтовані на іноземних студентів. Навчання в такому випадку передбачає: 1) інтенсивний практичний курс української мови як іноземної в першому та другому семестрах; 2) викладання фахових дисциплін, особливо на 1-2 курсах, за модифікованими програмами, які ураховують недостатній рівень володіння мовою навчання; 3) створення навчальних матеріалів зі спеціальних предметів, призначених для іноземних здобувачів вищої освіти. У такому випадку матимемо поступовий перехід: професійно орієнтоване навчання української мови – навчання

мови через зміст спеціальних дисциплін – часткове іншомовне занурення – повне занурення [2]. Таку систему реалізовано, наприклад, у навчанні за бакалаврською освітньою програмою «Українська мова та переклад (для іноземців)» в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Якщо іноземні громадяни навчаються за звичайною освітньою програмою для вітчизняних студентів, то системно впровадити схарактеризований підхід, зрозуміло, навряд чи можливо. Однак варто розглянути питання створення посібників, орієнтованих на іноземних студентів, особливо з фахових дисциплін перших курсів бакалаврату.

Підсумовуючи, наголосимо на аспектах, які, на нашу думку, є провідними в організації навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв: 1) оволодіння навичками наукового мовлення на матеріалі навчальних текстів як загальногуманітарного спрямування, так і вузької тематики конкретної сфери гуманітаристики; 2) формування шляхом інтенсивного читання, зокрема текстів художньої літератури, високого рівня текстуальної компетентності; 3) забезпечення методичного супроводу під час повного іншомовного занурення шляхом створення відповідних навчальних матеріалів зі спеціальних предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудженко, М. І. Дудка та ін. – Ч. 1. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – 56 с.
2. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – № 3 /2011 (67). – С. 23-27.
3. Швець Г. Д. Текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв / Г. Д. Швець // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Випуск 30. – С. 55-61.

Лариса ШЕВЧУК

(Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ: ВПЛИВ ДІАЛЕКТИЗМІВ

Для словникової роботи в умовах українсько-польського білінгвізму характерна специфіка, властива для вивчення близькоспоріднених мов. Одним з її аспектів є наявність в обох мовах слів, однакових або схожих за звучанням та подібним лексичним значенням, що позитивно впливає на розуміння, засвоєння слів, однак, може мати негативний вплив на правильність вимови тощо.

Слід зазначити, що через історичні причини та міграцію на території України населення використовує діалектизми, які за своїм звучанням схожі до слів польської мови. Так, аналогічні слова застосовують у побуті мешканці сіл Вінницької області, зокрема:

- с. Липчани Могилів-Подільського району: *бурак* (буряк) – *burak*, *варги* (губи) – *warga* (губа), *вельон* (фата) – *welon ślubny*, *вуйко* (брат матері) – *wujek*, *вуйна* (сестра матері або дружина материного брата) – *wujenka*, *камізелька* (жилет) – *kamizelka*, *пательня* (сковорода) – *patelnia*, *п'єц* (піч) – *piec*, *цьотка* (тітка) – *ciocia*, *швагер* (сестрин чоловік) – *szwagier* тощо;

- с. Котюжани Мурованокуриловецького району: *баняк* (чавунний горщик) – *bania*, *бурак* (буряк) – *burak*, *зимно* (холодно) – *zimno*, *морва* (шовковиця) – *morwa*, *пательня* (сковорода) – *patelnia* та ін.

Цікаво, що хоч відстань між селами складає менше, ніж 40 км, сукупність згаданих вище діалектизмів не є ідентичною, спостерігаються відмінності.

Коли ми проаналізуємо зміст «Словника діалектизмів українських говірок Одеської області» [1] щодо вмісту діалектизмів іншомовного запозичення, то серед них є і слова, запозичені з польської мови (наприклад, *пуделко* (коробка) – *pudełko*).

На сторінці інтернет-ресурсу, адресованому тим, хто хоче подорожувати українськими Карпатами [2], у невеликому за обсягом словнику діалектизмів і термінів ми знаходимо такі слова (найбільш вірогідно, запозичені з польської мови): *ржондця*

(управитель) – zarządzanie (управління), фуярка (сопілка) – fujała.

Без сумніву, надзвичайно багатим на діалектизми, запозичені із польської мови, є активний словник мешканців м. Львова та Львівської області. Зокрема, це такі слова: бздур (нісенітниця) – bzduła, баняк (чавунний горщик) – baniak, вар'ят (божевільний) – wariat, вельон (фата) – welon ślubny, вуйко (брат матері) – wujek, вуйна (сестра матері або дружина матиного брата) – wujenka, галяретка (желе, мармелад) – galaretka, жовнеж (солдат, воїн) – żołnierz, захцянка (бажання) – chcieć (хотіти), зимно (холодно) – zimno, зула (суп) – zupa, камізелька (жилет) – kamizelka, канапка (бутерброд) – kanapka, квасний (кислий) – kwaśny, кобіта або кобіта (жінка) – kobieta, колежанка (товаришка, колега) – koleżanka, маринарка (піджак) – marynarka та ін. [4].

Вірогідним є те, що діалектизми (які за своїм звучанням схожі до слів польської мови) використовують у побуті мешканці й інших областей України. Однозначно, що це потрібно враховувати під час вивчення української мови, у навчанні польської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Москаленко А. А. Словник діалектизмів українських говірок Одеської області / А. А. Москаленко. – Одеса : Одес. держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського, 1958. – 77 с.
2. Подорожі в українські Карпати. Словник пояснень діалектизмів та термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_ukr/karpaty_slovnuk.htm
3. Польсько-український, українсько-польський словник: 120 000 слів та словосполучень. – Київ : ТОВ «Видавництво Глорія», 2015. – 1104 с.
4. Словник галицького діалекту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=2291
5. Шевчук Л. М. Специфіка формування лексичної компетентності школярів у сучасних умовах / Л. Шевчук. // VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р. – м. Київ : УОБЦ «Оріон». – С. 128-132.

Марія ЯКУБОВСЬКА

(Львів, Україна)

Валентина ДАНЬШОВА

(Київ, Україна)

**ДИСКУРС ВЗАЄМОДІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
ТА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Найбільшим досягненням у системі виховання сучасної молоді є виховання у студентів здатності до відстоювання сучасних національних аксіологічних цінностей: здатності брати на себе відповідальність і небажання жити в умовах подвійних стандартів.

Мовленнєва компетентність студентів як складова загальної культури і професійної майстерності є одним із найважливіших показників зрілості професійної освіти, оскільки об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості.

Г. Ващенко у праці «Хвороба в галузі національної пам'яті» наголошує: «Особливо потрібна творча уява українській молоді. Історія поставила перед нею складні й трудні завдання: вибороти волю для своєї Батьківщини, піднести її зі стану руїни, розбудувати її культуру й цивілізацію, поставити її в ряд передових держав світу. Для цього потрібна нашій молоді тверда непохитна воля, знання, технічна озброєність і міцна творча уява» [1, с. 52].

На основі якісно сформованого рівня мовленнєвої компетенції у майбутнього фахівця формується власний світогляд як цілісна система поглядів, знань, переконань, своєї життєвої філософії, а також виникає потреба заново й критично осмислити все навколишнє, ствердити свою самостійність і знайти власний сенс життя, любові, щастя і професійного самовизначення.

За інноваційними дослідженнями сучасних учених, власне культурологічні знання стають фундаментальною основою у формуванні мовленнєвої компетенції студентів. Культурологія стає екзистенційним фоном діяльності у творчому доробку багатьох учених. Проблема формування різних граней культури знайшла багатогранне відображення у зарубіжній та вітчизняній науковій

думці. Філософія культури досліджується у працях П. Гуревича, В. Межуєва, С. Франка; соціологія культури – у роботах П. Струве, Б. Кононенка, В. Огнев'юка; педагогіка культури – у працях І. Зязюна, В. Кременя, І. Бежа, Н. Ничкало та ін. Роль культурології у формуванні мовленнєвої компетенції студентів стали об'єктом дослідження у роботах В. Андрущенка, О. Асмолова, Г. Балла, Т. Бутківської, О. Вишневського, І. Фаріон та ін.

Особливістю фахової підготовки працівників будь-якої галузі є використання нових інноваційних методів та прийомів, зокрема у системі формування мовленнєвої компетенції. За нашими спостереженнями, дана парадигма інноваційної методики виходить за рамки певного кола професій. Загальні тенденції сучасного розвитку інноваційної педагогічної системи будуються на принципах свідомої активної зацікавленості спеціалістів у досягненні ефективних результатів, важливих як для кожного конкретного індивіда, так і для загальних завдань, котрі ставить перед собою соціум.

Реалізація даних завдань неможлива без сформованої мовленнєвої компетенції. Культурологія стає мета-діяльністю на досить свідомому рівні інтелектуального розвитку суспільства. Її мета – не просто об'єднувати людей за інтересами, а своєю діяльністю формувати у системі соціуму абсолютно нові якісні відносини.

Творче мислення в системі особистісно орієнтованої професійної освіти постійно переходить від теоретичних до художніх знань, обсяг і якість яких визначається певною естетичною системою, яка найбільше проявляється у системі формування мовленнєвої компетенції студентів.

У випадку, коли ці факти виходять за межі теоретичних постулатів, культурологічний компонент у системі професійно-технічної освіти розробляє основні положення самої педагогічної системи, яка в даний час є моделлю антропоцентричної системи.

Культурологія активно трансформує естетичні концепції та категорії в осмислення та вдосконалення педагогічного процесу. Культурологічний компонент знаходиться в тісній взаємодії з науковим і практичним у системі архетипу сучасної професійної освіти. Специфіка співвідношення культури та педагогічної науки стає все більш різноманітною.

Взаємодія культурології і педагогіки в системі сучасної парадигмальної освіти набуває щораз більшого значення. Остання не просто розглядає реальну реальність у всіх можливих відносинах, вказуючи на об'єктивні, історичні, хронологічні, біографічні, бібліографічні, синергетичні підходи та інші підходи до оволодіння, а також дозволяє культурним дослідженням зберегти всі цінні явища навколишнього буття, зосередившись у світлі людиноцентричної педагогіки на формуванні багатогранного і цілісного світу людської індивідуальності на основі сформованої мовленнєвої компетенції.

Активізація мислячої діяльності на основі розкриття та активізації внутрішніх синергетичних сил є досить ефективною. У кожній сфері діяльності існує так званий код духовно-екзистенціального символу, знак, точка опори, з якої усвідомлення розвиває науку в якісно плоскому напрямку.

Система когнітивного розвитку людини тісно пов'язана із алгоритмом розвитку загального соціуму. Нерухомість, застиглість духовно-екзистенційного світу блокує перспективні напрямки розвитку, позаяк культурологічна парадигма повинна мати вияв у соціально-економічному просторі, вагомою частиною якого виступає культура у своїх найрізноманітніших проявах, які мають не скільки констатуючий, скільки випереджувальний, прогностичний характер.

Алгоритм формування мовленнєвої компетенції студентів у системі сучасного інноваційного професійного виховання немислимий поза епохою, історичною реальністю, поза ставленням людини до суспільного життя, до подій навколишнього світу і до інших людей.

Система порозуміння між народами і цивілізаціями є найбільш можливою на основі запровадження культурологічного кодексу, який є символічним значенням нової ери. Відбувається своєрідний кореляційний синергетичний колообіг: навколишній світ – людська індивідуальність – навколишній світ. В основі цього колообігу лежить багатофункціональна холіцистична єдність, без усвідомлення якої неможливе повнокровне функціонування гармонійного навколишнього світу.

Сенсоутворюючий, культуротворчий, когнітивний і формотворчий потенціал слова не просто подає ту чи іншу інформацію. Світ мови через її сприйняття дозволяє людині реалізувати

внутрішньо-емоційну потребу у побудові гармонійної цілісності навколишнього світу. Про це явище взаємопроникнення світу людської індивідуальності та світу навколишнього соціуму писав Г. Гадамер у праці «Про вклад поезії у пошук Істини».

Статичність фізична і енергія вибухової сили слова захована у внутрішній екзистенції. Сила дії слова стала глибинно закоріненою у пласти духовної свідомості людства, котра досягла апогею свого розвитку на зламі тисячоліть, повною мірою відображаючи еволюцію духовних смислів у царині слова як системної субстанції, яка є наслідком поширення глобалізації у світовому духовному просторі.

Таким чином, можемо стверджувати, що система формування мовленнєвої компетенції студентів тісно пов'язана із когнітивним розвитком особистості. Нерухомість, застиглість духовно-екзистенційного світу блокує перспективні напрямки розвитку людської індивідуальності. Тільки поєднання когнітивного розвитку особистості та творчий розвиток індивідуальних здібностей здатний стати міцною основою формування мовленнєвої компетенції сучасних студентів. Культурологічна парадигма у даному випадку має не скільки констатуючий, скільки випереджувальний, прогностичний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Хвороба в галузі національної пам'яті. – Київ, 2003. – 336 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Клак І. Є., Пригодій М. А. Теорія і методика формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів філологів : монографія. К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. – 403 с.
4. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні. – К. : Пед. думка, 2008. – 199 с.
5. Якубовська М. С. Культурологічна освіта студентів негуманітарних спеціальностей: теоретичні і методичні засади. – Львів, Сполом, 2019. – 348 с.

Володимир ЯКУБОВСЬКИЙ
(Львів, Україна)

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА

Цілеспрямованість формування мовленнєвої компетентності як складової частини професійної діяльності у системі юридичної практики, на наш погляд, є важливим механізмом, що забезпечує продуктивні відносини між суб'єктом, об'єктом і змістом сучасної професійної освіти.

Мовленнєва компетентність передбачає формування умінь досягати поставленої мети у повсякчасній оперативній діяльності і, використовуючи професійну складову, досягати оптимального результату в юридичній діяльності. Отож, мовленнєву компетентність розглядаємо як важливу складову загальної професійної компетентності і як важливий засіб досягнення цієї мети. С. Гончаренко наголошує: «Мовлення – функціонування мови в процесах вироблення та обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності» [1, с. 213].

Дедуктивне усвідомлення мовлення як холістичної єдності індивіда та світу дає можливість стверджувати, що власне дана особливість розвитку індивіда є важливою основою у системній професійній діяльності юристів.

Через систему дедуктивного навчання ми зможемо найбільш ефективно навчити оволодіти мовленнєвими знаннями і виробити вміння застосовувати їх на практиці. Така система навчання у процесі професійної підготовки допоможе студентові подолати психологічний бар'єр у системному спілкуванні, виробити навички легкості та віртуозності у вирішенні професійних завдань за допомогою чіткою та логічно вибудованої системи та поліфонічного багатства смислів і знаків, тонів і напівтонів, що має сфокусовану енергію в системному духовно-екзистенційному коді мовного матеріалу.

Дослідження праць О. Потебні, який мав початкову юридичну освіту, доводить, що з кожним роком все актуальнішим є його

вчення, адже системне формування мовленнєвої компетентності тісно пов'язане із системою становлення відчуття слова духовного світу людської індивідуальності. Визначальним є слово не лише як носія певної інформації, а хранителя особливих смислів існування. Зрозумівши відчувати художньо-естетичний код твору, реципієнт (тобто мовець) навчиться приймати важливі рішення вдумливо, ґрунтовно, зосереджено – без зайвого хаосу і тріскотні, прагматично і толерантно.

Цілеспрямованість формування мовленнєвої компетентності як складової частини професійної діяльності у системі юридичної практики, на наш погляд, є важливим механізмом, що забезпечує продуктивні відносини між суб'єктом, об'єктом і змістом сучасної професійної освіти. Мовленнєва компетентність передбачає формування уміння досягати поставленої мети у повсякчасній оперативній діяльності і, використовуючи професійну складову, досягати оптимального результату у юридичній діяльності. Отож, мовленнєву компетентність розглядаємо як важливу складову загальної професійної компетентності і як важливий засіб досягнення цієї мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смоляк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології. – К., 1995. – 248 с.
3. Потебня О. Естетика і поетика слова : збірник / Упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної; Пер. А. Колодної. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Багмут Ірина – к. філол. н., доцентка кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, лекторка української мови Інституту славістики Сегедського університету (Угорщина)

Беценко Тетяна – д. філол. н., професорка кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Бук Соломія – к. філол. н., доцентка кафедри загального мовознавства Львівського національного університету ім. І. Франка

Василенко Ніна – к. пед. н., доцентка кафедри української мови та загального мовознавства Черкаського державного технологічного університету

Василькевич Галина – к. філол. н., молодша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Галайчук Оксана – к. філол. н., молодша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Глущенко Ліна – к. філол. н., доцентка кафедри класичної філології факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка

Гойсан Вікторія – провідна соціологиня Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Горда Оксана – к. філол. н., старша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Данчишин Назар – молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Даньшова Валентина – викладачка-методистка вищої категорії Державного вищого навчального закладу «Київський механіко-технологічний коледж»

Демченко Володимир – к. філол. н., доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету

Дрогомирецька Марта – викладачка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Єщенко Тетяна – к. філол. н., доцентка, завідувачка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, членкиня НТШ

Жангазінова Руслана – викладачка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Збир Ірина – к. філол. н., доцентка, викладачка факультету українознавства Корейського університету іноземних мов Ханкук (Корея)

Зозуля Ірина – к. пед. н., доцентка кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету

Копосов Павло – к. пед. н., старший науковий співробітник ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Кохно Тетяна – наукова співробітниця відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Краєвська Ганна – к. філол. н., доцентка кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова

Мельник Віра – к. іст. н., доцентка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Мельник Роман – к. іст. н., доцент кафедри історії, музеєзнавства та культурної спадщини Національного університету «Львівська Політехніка»

Микитин Ірина – к. філол. н., доцентка кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету

Михно Людмила – магістранка Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Мокрівська Мар'яна – асистентка кафедри класичної філології факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка

Піхманець Христина – академічний заступник директора Суботньої школи українознавства (Нью-Йорк, США)

Романюк Світлана – д. пед. н., професорка кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Сорока Ольга – к. філол. н., наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Стечак Галина – к. пед. н., старша викладачка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Федорова Олександра – к. пед. н., доцентка кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету

Хорошковська Тетяна – наукова співробітниця відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Чернякова Аліна – к. пед. н., доцентка кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету

Швець Ганна – к. філол. н., доцентка кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Шевчук Лариса – к. пед. н., старша наукова співробітниця Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Якубовська Марія – к. філол. н., доцентка кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства

Якубовський Володимир – студент 5 курсу факультету права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка»