



Львівська
міська
рада



УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
VI Міжнародної
науково-практичної конференції

Львів, 2020

Міністерство освіти і науки України
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

**Збірник матеріалів
VI Міжнародної
науково-практичної конференції**

Львів, 2020

УДК 811.161.2(4/9)(063)

У 27

Редакційна колегія:

Ірина Ключковська (к. пед. н., доц.), Україна

Ірина Козловська (д. пед. н., проф.), Україна

Галина Мацюк (д. філол. н., проф.), Україна

Наталія Муқан (д. пед. н., проф.), Україна

Алла Недашківська (д. н., проф.), Канада

Оксана Трумко (к. філол. н.), Україна

Українська мова у світі : Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції, 25 червня; 6 листопада 2020 р. – Львів: ТзОВ «Галицька видавнича спілка», 2020. – 198 с.

До збірника увійшли наукові доповіді учасників VI Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі», що відбулася в онлайн-режимі та складалася з двох частин: панельної дискусії «Українська мова у світі: імпульси з України» (25 червня 2020 р.) та вебінару-презентації «Мова – ключ до України» (6 листопада 2020 р.). Об'єктом наукового обговорення стали питання функціонування української мови у світі, методики викладання української мови як іноземної, організація навчального процесу в українознавчих осередках у світі, використання новітніх технологій у викладанні. Збірник призначений для широкого кола науковців, студентів, аспірантів і викладачів.

Конференція відбувалася за підтримки Львівського конференц-бюро та була дофінансована в рамках Програми «Львів науковий».

Відповідальна за випуск: Ірина Ключковська

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Літературна редакція: Оксана Горда, Назар Данчишин, Наталія Мартинишин, Олена Мицько, Ольга Сорока, Ольга Руснак, Оксана Трумко

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

ЗМІСТ

Наталка БАБІНА

ДОСВІДСТВОРЕННЯ МЕРЕЖІ БЕЗКОШТОВНИХ КУРСІВ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ В БІЛОРУСІ. ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ПРИ СПІЛЦІ БІЛОРУСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ 8

Ірина БАГМУТ

ЩО РОБИТИ З ТЕКСТОМ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 13

Тетяна БЕЦЕНКО

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
ЯК РІЗНОВИД ТРЕНУВАЛЬНИХ ТА САМОСТІЙНИХ ВПРАВ,
РЕКОМЕНДОВАНИХ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК
ІНОЗЕМНОЇ 17

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО

ТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ З МООВОЮ НАВЧАННЯ
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН 22

Анжела БУДНІК

ФОРМУВАННЯ КОНТЕКСТУ КУЛЬТУРИ ТВОРУ У РОБОТІ З
ІНОФОНАМИ 25

Ніна ВАСИЛЕНКО

НАВЧАННЯ НАУКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ОСНОВНА ЛАНКА
ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 28

Олена ВЕРЕСКУН

УКРАЇНСЬКА МОВА В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ
ПРОСТОРІ СХІДНОЇ УКРАЇНИ 32

Наталія ВОРОНА, НАТАЛІЯ ПИЛИПЕНКО-ФРІЦАК ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ІМЕННИКИ СПІЛЬНОГО РОДУ»	35
Оксана ГАЛАЙЧУК ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-НОВИННОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД ДЛЯ УМІ	39
Сергій ГЕРАСЬКОВ УКРАЇНОЗНАВЧІ СТУДІЇ В ЯПОНІЇ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ	42
Надія ГЕРГАЛО-ДОМБЕК «ЛАГІДНА УКРАЇНІЗАЦІЯ» РОСІЙСЬКОМОВНИХ МІГРАНТІВ З УКРАЇНИ У ПОЛЬЩІ	46
Оксана ГОРДА, ОКСАНА ТРУМКО НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ «ОБРАЗКИ З ЛЕСИНОГО ЖИТТЯ»: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ	51
Назар ДАНЧИШИН ПРІОРИТЕТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	55
Марина ДЕМЕДЮК ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	58
Ірина ЗБИР ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧИХ СТУДІЙ У РЕСПУБЛІЦІ КОРЕЯ	61
Ірина ЗОЗУЛЯ ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ЗА І ПРОТИ	65

Оксана КАЛИТА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОНЕТИКИ
Й ОРФОЕПІЇ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНІЙ ГРУПІ 70

Наталя КЕРДІВАР

ЛІНГВІСТИЧНИЙ КОМЕНТАР ЯК ОДИН ІЗ ПРИЙОМІВ РОБОТИ ІЗ
ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ 74

Юлія КОСЕНКО

КОГНІТИВНИЙ ТА ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТИ РОЗВИТКУ
МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО
ВІДДІЛЕННЯ 77

Світлана КОСТЬ

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬ-
НОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ 81

Галина КРОХМАЛЬНА

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ
ТЕРМІНІВ 84

Ірина КУШНІР

МОВНА ОСВІТА АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО:
ДОСЯГНЕННЯ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ 89

Наталія ЛОГВІНЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ
ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 92

Олекса МАРТИНЕЦ

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ 97

Галина МАЦЮК

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО БОГОСЛУЖЕННЯ В ХХ-му
СТОЛІТТІ: УКРАЇНСЬКА МОВА В УКРАЇНСЬКІЙ АВТОКЕФАЛЬНІЙ
ПРАВОСЛАВНІЙ ЦЕРКВІ ЗА МЕЖАМИ УКРАЇНИ (1944–1989) 100

Віктор МІСІЮК

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ. ВИКОРИСТАННЯ ТОПОНІМУ БЕРЕСТЬ	104
--	-----

Леся НАЗАРЕВИЧ

ЗАПИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ – ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ	108
--	-----

Alla NEDASHKIVSKA

BLENDING THE LEARNING OF UKRAINIAN: STUDENTS' ENGAGEMENT IN THE NEW MODEL	112
--	-----

Ганна ОНКОВИЧ, Марина БОГОЛЮБОВА, Наталя ФЛЕГОНТОВА

МЕДІАОСВІТНІЙ СУПРОВІД ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» У МЕДИЧНОМУ ВИШІ	119
---	-----

Артем ОНКОВИЧ, Ганна ОНКОВИЧ, Ольга ЛЯЛІНА

ВІКІУРОКИ ТА ЇХНІ РІЗНОВИДИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	123
--	-----

Ганна ОНКОВИЧ, Наталя МАВДРИК

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧІ МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ АБЕТКИ З ТЕКСТІВ, ДЕ ВСІ СЛОВА – НА ОДНУ ЛІТЕРУ	128
--	-----

Оксана ПЕТРУК

ДО ПРОБЛЕМИ УКЛАДАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	134
---	-----

Наталя ПОШИВАЙЛО-ТАУЛЕР

УКРАЇНСЬКА МОВА НА ЛИСТІВКАХ І ПЛАТІВКАХ ДІАСПОРИ	137
---	-----

Марія РІПЕЙ

ПЕРЕКАЗИ ПРО ВИДАТНИХ КНЯЗІВ РУСИ-УКРАЇНИ У ТЕКСТОТЕЦІ ДЛЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ	140
---	-----

Світлана РОМАНЮК

СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВО- ДИДАКТИКИ В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ	143
--	-----

Іван РУСНАК, Марина ВАСИЛИК

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ	153
--	-----

Олена СІВАЧЕНКО

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ КАНАДСЬКИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПОЧАТКОВИЙ РІВЕНЬ	160
---	-----

Ольга СОРОКА

СУГЕСТИВНА ЛІНГВОПЕДАГОГІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	165
---	-----

Галина ТЕМНИК

АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	169
--	-----

Надія ТУРБАРОВА

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО АПАРАТУ СТУДЕНТІВ- ІНОФОНІВ ЗАСОБАМИ ПАРЕМІЙ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	174
--	-----

Олеся ЦЕРКОВНЯК-ГОРОДЕЦЬКА

СУЧАСНА МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНІ	178
--	-----

Лариса ШЕВЧУК

СЛОВНИКОВА РОБОТА У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ: ДО ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ	182
---	-----

Наталія ЮГАН

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	185
---	-----

Алла ЯРОВА

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА – ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНОЛІНГВІСТИКИ	189
--	-----

Інформація про авторів	193
------------------------------	-----

Наталка БАБІНА

(Мінськ, Республіка Білорусь)

**ДОСВІД СТВОРЕННЯ МЕРЕЖІ БЕЗКОШТОВНИХ КУРСІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В БІЛОРУСІ.
ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ПРИ СПІЛЦІ БІЛОРУСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ**

1. Досвід створення мережі безкоштовних курсів української мови в Білорусі

Мережу безкоштовних курсів української мови було започатковано у 2017 році зусиллями групи ентузіастів та за підтримки Посольства України в Республіці Білорусь. Сьогодні такі курси діють в Мінську (групи для дорослих: для початківців і для тих, хто продовжує вивчати українську, а також групи для дітей), Бресті, Гомелі, Гродно, Молодечно (Мінська обл.), Кобрині (Брестська обл.). Мовні курси надзвичайно популярні, особливо в Мінську. Крім того, у Мінську є два українських розмовних клуби: для початківців і для тих, хто вже має певний рівень знань. Курси відбуваються один раз на тиждень та тривають зі жовтня до травня. За три роки існування курси відвідало близько 300 осіб, а майже 150 осіб отримали сертифікати про проходження курсів. Діяльність курсів була б неможливою без організаторів та викладачів: Єгора Дзьобика, Оксани Ціпліцької, Павлини Скурко, Наталії Слабко, Ірини Росоловської (Мінськ), Віктора Місіюка, Ірини Ворон, Павла Дехтерука, Олени Нінічук (Брест), Богдана Демківа, Надії Дрозд (Гомель), Наталії Шоломицької (Гродно), Єсенії Мікулич (Молодечно), Степана Давидюка (Кобринь), які працювали безкоштовно та з великою наснагою. Хочеться висловити подяку українським дипломатам Посольства України в Білорусі (Мінськ) та Консульства України в Бресті за підтримку в організації курсів.

Тим, хто хотів би скористатися нашим досвідом організації курсів з української мови у своїй країні, мабуть, буде цікаво довідатися, як ми долали основні проблеми, які виникали при організації курсів: як знаходили приміщення для занять, де знаходили викладачів, звідки брали підручники.

Проблему з приміщенням нам допомогли вирішити здебільшого білоруські громадські організації. На сьогодні у Мінську курси проходять

у приміщенні Товариства білоруської мови, у Гомелі – у Центрі білоруської мови, у Гродно – у Центрі міського життя. Часто назустріч йшли бібліотеки, бо саме в бібліотеках відбуваються заняття у Бресті, Кобрині та одного з розмовних клубів у Мінську. В Молодечні приміщення для курсів надав Музичний коледж, а один із розмовних клубів у Мінську проходить в католицькому костелі.

Щороку ми подаємо оголошення у ЗМІ та соціальні мережі про початок курсів, разом з бажаними навчатися зголошуються і нові викладачі, тому маємо змогу організовувати відповідну кількість груп.

Ми займаємося за підручниками «Крок», розробленими в МІОКУ.

Пишаємося тим, що попри всі труднощі впродовж трьох років функціонування наших курсів не було скасовано жодного заняття. В разі потреби викладачі заміняли одне одного, інколи заняття проходили за принципом ланкастерської школи, коли учні, що мають вищий рівень знань, навчали інших, але заняття завжди відбувалися за розкладом. І навіть під час епідемії коронавірусу заняття не перервалися, а відбувалися дистанційно.

Наприкінці навчального року традиційно проходить випускний вечір у Посольстві України в Білорусі, під час якого в урочистій та одночасно зворушливій атмосфері відбувається вручення сертифікатів про закінчення курсів.

Діяльність мережі безкоштовних курсів української мови в Білорусі широко освітлюється місцевими ЗМІ. Позитивний ефект від них беззаперечний.

2. Діяльність Товариства української літератури при Спілці білоруських письменників

Товариство української літератури було створене у квітні 2014 року при Спілці білоруських письменників вперше в її історії. Створення Товариства є результатом розуміння білоруською інтелігенцією того, що варто зміцнювати культурні та, зокрема, літературні зв'язки з близькою географічно, ментально та історично сусідньою державою, а також як жест солідарності з Україною.

В Положенні про діяльність Товариства, прийнятому на першому засіданні, записано, що Товариство створене з метою сприяння

українсько-білоруським літературним зв'язкам; підтримки білоруських письменників, які проживають у Білорусі пишуть українською мовою (або на українських говірках), а також білоруських письменників, які проживають в Україні і пишуть білоруською мовою (або на білоруських говірках); розвитку українськомовної художньої літератури в Білорусі і білоруськомовної художньої літератури в Україні; збереження і популяризації національної літературної спадщини Білорусі та України.

За 6 років існування Товариства було досягнуто певних результатів.

1. Видано 6 номерів білорусько-українського альманаху «Справа» [8]. Особливість альманаху в тому, що в ньому публікуємо багато художніх, публіцистичних, науково-популярних текстів українською, білоруською, російською мовами та на брестсько-пінських діалектах.

2. Проведено близько 100 різних заходів, наприклад, презентацій альманаху та творчих зустрічей з авторами, концертів, круглих столів, конференцій в Мінську, Бресті, Гомелі, Кобрині, інших містах та селах Білорусі, а також у Києві, Львові, Луцьку, Чернігові, Харкові, Москві, Варшаві, Білостоку, Каунасі та ін.

3. Товариство має сайт, який є своєрідним архівом української спадщини, створеної в Білорусі, перекладів, досліджень на тему українців Білорусі (насамперед Берестейщини), тощо [6]. Товариство також працює в соціальних мережах [9; 10].

4. Товариство підготувало та видало дитячу книжку «Україна», в якій у розважальній, цікавій для дітей формі розповідається про історію та культуру України, за якою білоруські діти навчаються читати українською мовою [7]. Треба зазначити, що таке видання, яке дає можливість білоруським дітям познайомитися з українською азбукою, також є першим в білоруській історії. На багатьох презентаціях, які Товариство проводило у школах, діти за 15 хвилин навчалися читати українською мовою. І робили вони це з великою радістю!

5. За активної участі нашого товариства в Мінську, Гомелі, Бресті, Гродно, Молодечно, Кобрині відкрилися і працюють безкоштовні курси української мови.

Серед активістів та авторів Товариства української мови багато уродженців Берестейщини. Всі вони прийшли до розуміння своєї

українськості різними шляхами (їхні історії з'являються в кожному номері альманаху «Справа»). Для кращого розуміння ситуації з українцями Берестейщини, мабуть, було б добре, розповісти невелику особисту історію.

Я народилася в с. Заказанка Брестського району Брестської області в 1966 році. Моя соціалізація припала на роки так званого «брежнєвського застою». Молодому поколінню важко таке уявити, але до 7 років я не чула жодного російського слова. Водночас, я не знала, як називається та мова, якою розмовляють у нас в сім'ї, в селі. І тільки випадково натрапивши на книгу «Кобзар» Тараса Шевченка, зрозуміла, що наша мова – українська. Вже пізніше виявилось, що в Білорусі вивчати українську мову та взагалі згадувати про українські говори на теренах Брестської області було заборонено ще в 1950 році наказом тогочасного міністра внутрішніх справ Лаврентія Берії [5, с. 9]. Проте саме українською її вважали та продовжують вважати багато філологів XIX–XXI ст. – від Юхима Карського до сучасних дослідників [1; 3; 4].

На міжнародній науковій конференції «Мова як фактор збереження національної ідентичності: білорусько-український контекст», яка відбулася в Мінську в травні 2017 року, ця теза була прийнята учасниками-науковцями. Ця подія стала дуже важливою. З 1950 року справа збереження одвічної мовної стихії Берестейщини була заручником політики, тому дуже важливо, що в наш час титульна нація Білорусі починає розуміти важливість збереження мультикультурності, поліетнічності і своєрідності кожного регіону нашої країни. Новим кроком до побудови розвиненої громадянської спільноти стало визнання зі сторони білоруських еліт права на мову та культуру білоруських українців.

Але існують ще принаймні два аспекти проблеми українськомовної літератури в Білорусі.

По-перше, широкі читацькі маси майже не знають, а наукове коло білоруських літературознавців практично не приділяє уваги тому, що в Білорусі існують давні традиції української літератури [2].

По-друге, в Білорусі майже неможливо придбати літературу, видану в Україні, особливо українською мовою. Таку літературу можна

віднайти лише у приватних продавців книг, а в мережі великих книжкових магазинів по всій Білорусі українська книга відсутня. Ця ситуація має бути змінена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркушин Г. Голоси з Берестейщини. Луцьк, 2012. 532 с.
2. До тебе, світе... Українська література Берестейщини: Проза. Поезія. Публіцистика / упоряд. А. Цвида. Київ, 2003. 544 с.
3. Карский Е. Белорусы: Т. 1–3. Москва, 1955–1956.
4. *Мова як фактор захавання нацьянальнай ідэнтэчнасці: беларуска-ўкраінскі кантэкст = Мова як фактор збереження національної ідентичності: білорусько-український контекст: Матэрыялы навукова-практычнай канферэнцыі* (Мінск, 25 мая 2017 г.). Мінск, 2017. 104 с.
5. Мусевич Г. Сторінка із життя Григора Омелянюка. *СловоПросвіти*. 2000. № 12 (78). С. 9.
6. Сайт Товариства української літератури. URL: <http://druzi.by/> (дата звернення: 01.06.2019).
7. Скурко П. Україна. Мінск, 2017. 20 с.
8. Справа : альманах / гал. рэдактар А. Наварыч. Мінск, 2015–2019. Вып. 1–6.
9. Товариство української літератури. URL: <https://www.facebook.com/druziby/?fref=ts> (дата звернення: 01.06.2019).
10. Товариство української літератури. URL: <http://vk.com/druziby> (дата звернення: 01.06.2019).

Ірина БАГМУТ

(Київ, Україна – Сегед, Угорщина)

ЩО РОБИТИ З ТЕКСТОМ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Серед дисциплін із вивчення української як іноземної (УМІ) є, зокрема, курс «Читання», орієнтований на засвоєння комунікативних навичок розуміння і сприймання друкованого тексту. Цей курс передбачає не лише механічний переклад представленого матеріалу та активну роботу зі словником (вдома чи на занятті), але й містить низку вправ, які урізноманітнюють сприймання тексту та допомагають сформувати потрібні комунікативні моделі у студентів.

Мета пропонованої доповіді – поділитися досвідом практичної роботи з текстом у процесі викладання УМІ на прикладі конкретного збірника вправ у формі робочого зошита [1].

Про актуальність та важливість грамотно організованої роботи з текстом свідчать видання з УМІ, які вийшли протягом останнього десятиліття [3–8].

У 2011 році в Інституті славістики Сегедського університету презентували підручник для студентів-українців із курсу «Читання» [2], а у 2019 році студенти отримали змогу працювати з виданим робочим зошитом до цього підручника [1].

Час між появою підручника і робочого зошита дозволив здійснити серйозну апробацію різноманітних вправ до тексту. Методом спроб і помилок, під час безпосередньої роботи на заняттях, у процесі спостереження за реакцією студентів на окремі види вправ, у процесі ознайомлення з досвідом із вивчення інших мов як іноземних вдалося сформувати комплекс завдань, які, на нашу думку, дозволяють викладачеві цікаво та ефективно організувати роботу з текстом, а студентів засвоїти необхідний лексичний мінімум та комунікативні моделі.

Після передтекстової роботи студенти знайомляться з текстом, адаптованим до певного рівня. Що робити з цим текстом після того, як разом на занятті або самостійно вдома текст перекладено?

Пропоновані далі завдання не є унікальними, однак вони засвідчили свою ефективність у процесі вивчення мови студентами Сегедського університету і підготовці їх до мовного іспиту ORIGÓ [9] з YMI.

Завдання на пояснення слів. З тексту обираємо декілька (8-10) базових слів, які визначають тематичний мінімум. До цих слів студенти мають скласти дефініцію. Ця вправа добре актуалізує пасивний словник носія мови, а також сприяє формуванню навичок лаконічного і конкретного висловлювання.

Завдання на переклад. У нашому підручнику до кожного тексту подано переклад нових і важливих тематичних слів, тож до цього завдання у робочому зошиті добиралися як ті слова, переклад яких студенти вже мають у підручнику, так і слова, переклад яких необхідно з'ясувати за допомогою двомовного словника. Слова з тематичного мінімуму перебувають на контролі.

Завдання на підтвердження або заперечення висловленого. Студенти із задоволенням виконують цей вид завдання. Теза, що потребує підтвердження чи заперечення, може бути сформульована відповідно до різного рівня складності. Ця вправа дозволяє частково пересвідчитися в тому, чи зрозуміли студенти прочитане. У випадку хибного твердження потрібно запитувати у студентів правильний варіант відповіді.

Завершення речення (або утворення словосполучення). Студентам запропоновано початок конструкції (зустрічається в тексті або переформульовано), яку вони мають завершити, дібравши з тексту (або самостійно) потрібну комунікативну модель. Вправа вимагає від студентів вивчення лексичного мінімуму, тому може бути своєрідною формою контролю.

Вставлення пропущених слів (із запропонованими варіантами і без них). Схоже на попереднє завдання, але опановують студенти його значно легше, адже мають обрати лише одне слово – правильний варіант серед запропонованих до завдання слів або знайти його у тексті.

Завдання на пошук у тексті синонімів і антонімів. Цей вид завдань вимагає надзвичайної уваги студентів і копіткої роботи з текстом. До запропонованих слів (яких матеріал для читання не містить) потрібно з

тексту дібрати усі можливі синоніми й антоніми. Ця вправа складна (бо потрібно знати значення абсолютно всіх слів, а не загальний контекст), але дуже ефективна (бо студенти краще запам'ятовують те, що наполегливо шукають у тексті). Вивчення синонімів і антонімів до тексту перебуває на контролі. Студенти не дуже люблять їх вивчати, але ті, хто вивчає, показують значні успіхи в комунікації та сприйманні іномовного матеріалу.

Утворення речення з поданих у початковій формі слів. Вправа передбачає повторення вивчених граматичних моделей. Вона дозволяє студентам «жонглювати» зі словами з тексту, узгоджуючи їх між собою в одне логічне висловлювання.

Чіткі й конкретні відповіді на запитання. У переважній більшості екзаменів із іноземної мови є такий вид завдання, коли потрібно дати максимально чітку і конкретну відповідь на запитання, прочитавши чи прослухавши матеріал. Чітка відповідь без зайвої інформації передбачає гарне розуміння тексту. І цього теж треба вчитися.

Тест за змістом. Це теж поширений вид завдання на іспитах, варіантів якого безліч. У нашому робочому зошиті студенти мають змогу обрати одну правильну відповідь із чотирьох запропонованих.

Пошук у поданих реченнях змістових помилок. Вправа дещо схожа з поданим вище завданням на ствердження/заперечення висловлення, але у ній представлено твердження, в якому точно є змістова помилка. Цю помилку треба знайти, а речення подати в правильному (відповідно до змісту тексту) варіанті.

Розташування речень за хронологією подій у тексті. Це завдання дозволяє впорядкувати події, відображені в тексті, що сприяє кращому запам'ятання прочитаного матеріалу і полегшує його переказ.

Встановлення відповідності між здійсненою дією і героєм. Змістовий ланцюжок «хто – що – зробив» також сприяє кращому розумінню, а надалі – відтворенню та запам'ятання прочитаного.

Твір на тему тексту (але про себе чи свою країну). Цей вид завдання належить вже до післятекстової роботи. Він передбачає використання засвоєного тематичного мінімуму, але з проєкцією на власний досвід. Обсяг твору визначається мовним рівнем.

Отже, представлені варіанти завдань допоможуть грамотно й ефективно попрацювати з друкованим текстом як викладачам, так і студентам, опанувати необхідний лексичний мінімум з різних комунікативних тем, засвоїти важливі мовленнєві моделі та граматичні формули. Як показує досвід, грамотно підібраний текст та вдало визначені практичні завдання до нього – надзвичайно корисний і результативний вид роботи під час вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багмут І. Українська мова: Адаптовані тексти для читання. Рівень В1–В2 : робочий зошит. Szeged : JATEPress, 2019. 234 с.
2. Багмут І., Штефуца В. Українська мова: Адаптовані тексти для читання. Рівень В1–В2 : підручник для студентів. Szeged : JATEPress, 2011. 250 с.
3. Дерба С. Українська мова для іноземних студентів. Наукові тексти та завдання до них. Вінниця : Видавець «Меркьюрі-Поділля», 2012. 188 с.
4. Мандрівка Україною : навч. посіб. з української мови як іноземної (рівень В2) / І. Ключковська та ін. Львів : Дон Боско, 2012. 150 с.
5. Мій Львів : навч. посіб. з української мови як іноземної (В2) / О. Антонів та ін. Львів : Дон Боско, 2013. 80 с.
6. Місто Лева : навч. посіб. з української мови для чужоземних студентів. Рівень В2 / Г. Бойко та ін. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. 100 с.
7. Наука і техніка в сучасному світі : збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. Бойко та ін. / за ред. І. Карого. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. 180 с.
8. Швець Г. Читаймо українською : навч. посіб. з української мови для іноземних студентів / за ред. Г. Швець. Київ : Фенікс, 2012. 112 с.
9. ELTE Origo Nyelvi Centrum / Мовний центр Origo. URL: <https://www.onys.hu/> (дата звернення: 06.04.2020).

Тетяна БЕЦЕНКО

(Суми, Україна)

**ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
ЯК РІЗНОВИД ТРЕНУВАЛЬНИХ ТА САМОСТІЙНИХ ВПРАВ,
РЕКОМЕНДОВАНИХ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

В умовах сьогодення актуальною постала лінгвокультурологія – галузь мовознавчої науки, що вивчає вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, способи, засоби і форми, з допомогою яких мова фіксує духовно-матеріальну буттєвість етносу.

Проблемами лінгвокультурології в Україні займаються С. 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. Питання про доцільність та необхідність лінгвокультурологічного аналізу тексту порушила Л. Мацько [3, с. 61]. Вважаємо, у процесі вивчення української мови як іноземної раціональним буде використання лінгвокультурологічного аналізу тексту як різновиду тренувальних вправ чи як завдань для самостійного виконання.

Мета розвідки – схарактеризувати зміст, мету та завдання, з'ясувати специфіку та етапи лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту як різновиду навчальних вправ, рекомендованих для використання у процесі вивчення української мови як іноземної.

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 описі* 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. 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;
- довести лінгвокультурну належність тесту на підставі аналізу його різносистемної мовної організації; виявити засоби та способи відтворення культури (етнодійсності) на прикладі опису мовного матеріалу, спостереженому в тексті;
- встановити різнорівневі мовні одиниці, що пов'язані з певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним, народно-побутовим, народознавчим контекстом і забезпечують відтворення етнодійсності в тексті; класифікувати та описати лінгвокультуреми; схарактеризувати лінгвокультуреми з урахуванням етимологічних, культурно семантичних, стилєвих та стилістичних тощо відомостей;
- розглянути мовно-естетичні знаки національної культури, засвідчені в тексті, як чинники 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 формує 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 визначенням етнокультурним соціумом, виступають характерними складниками його мовно-побутової дійсності, слугують створенню необхідного культурного фону тексту.

Алгоритм лінгвокультурологічного аналізу художнього (поетичного) тексту передбачає:

1) визначення теми, ідеї, мотивів твору, з'ясування специфіки сюжету та композиції, встановлення образів та персонажів з загальною характеристикою їх зв'язку з національною культурно-мистецькою, літературною традицією, канонами національного літературного жанру, фольклорними джерелами тощо; окреслення культурного часу та культурного простору, що реалізовані в тексті; встановлення культурного фону;

2) обґрунтування стилю тексту, жанру; визначення основних функцій тексту; фактора адресата; типу мислення; форми мовлення з підкресленням етнокультурного, національного характеру означених реалій, їх ментального колориту, етноонтологічної виразності;

3) аналіз загальних стильових рис тексту в етнокультурному аспекті; спостереження за мовною організацією тексту, опис мовних ознак тексту на всіх рівнях з урахуванням етнокультурної, мовнокультурної, етнолінгвістичної, етнографічної, народознавчої інформації; а) характеристика фонічних засобів, реалізованих в тексті, що засвідчують зв'язок з певною етномовнокультурною дійсністю; б) аналіз лексичних одиниць, належних визначеному етноконтинууму;

вичленування лінгвокультурам; виявлення етнографізмів, діалектної лексики; з'ясування культурних сем номів, що позначають культурні реалії; встановлення наявності культурологічних концептів з обґрунтуванням їхньої контекстуальної семантики; характеристика лексичного складу тексту як відображення національно-мовної картини буття, репрезентованої у творі; спостереження за використанням стилістично маркованих етноодиниць, за культурною конотацією стилістичних значень мовних одиниць, визначення їхньої етнокультурної належності та емотивної виразності; етнокультурна характеристика фразеологічних конструкцій, окреслення культурної семантики сталих виразів, їхньої народознавчої належності, особливостей уживання; в) обґрунтування етолінгвокультурної специфіки граматичної організації тексту: актуалізації національно-мовної словотвірної бази, характерних морфологічних одиниць, національно маркованих граматичних конструкцій як способів та засобів вираження думки, забезпечення актів комунікації; з'ясування національно-мовного колориту, що властивий синтаксичним структурам;

4) характеристики тропеїстики: виявлення традиційних для певної культури художньо-виражальних засобів, встановлення їхньої культурної семантики, специфіки уживання (трансформації);

5) фіксацію інтертекстуальних культурних зв'язків у тексті, мотивація їхніх стильових та стилістичних потенцій.

Важливість та потребу в оволодінні й використанні лінгвокультурологічного аналізу тексту вбачаємо в тому, що він дає змогу глибоко, всебічно досягнути іншу етнічну дійсність за допомогою мови. У процесі виконання такого виду роботи значно розширюється світогляд індивіда, підвищується його креативний потенціал, пробуджується його інтерес до культурного надбання інших народів тощо. Такий різновид вправ, як лінгвокультурологічний аналіз тексту, може бути запланований як для індивідуального, так і для колективного виконання, аудиторної та самостійної роботи, як різновид тренувальних вправ та науково-дослідних, творчих завдань.

Отже, світ (картина світу народу) пізнається через текст. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту (як поетичного, так і

прозового) - плідна галузь пізнавально-інтелектуальної діяльності, що може бути успішно реалізована в навчальному процесі стати основою здійснення наукових порівняльних мовознавчих студій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беценко Т. П. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту в сучасному науково-освітньому філологічному вимірі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2017. Вип. 12. С. 18–21.
2. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. Київ : Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
3. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*. 2011. Вип. 75. С. 56–66.

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО

(Київ, Україна)

**ТЕКСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ
З МОВОЮ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

Однією з ключових компетентностей Нової української школи є спілкування державною мовою, вміння вільно усно і письмово висловлюватися, реагувати мовними засобами на соціальні і культурні явища тощо.

На уроках української мови в школах з мовою навчання національних меншин особлива увага приділяється комунікативній складовій. Оскільки учні, навчаючись другій, державній, мові вже володіють певними знаннями й уміннями з рідної мови. Саме тому в процесі вивчення другої, української, мови потрібно порівнювати мови, виділяти спільне і вказувати на відмінності. Звісно, це легше робити, коли мови належать до однієї близькоспорідненої групи мов, як наприклад, слов'янської. Це школи з польською і російською мовами навчання. У згаданих мовних системах багато спільного і у такому випадку засвоєння навчального матеріалу української мови відбувається через досвід рідної мови. Хоча угорська та румунська мови належать до різних груп (угро-фінської, романо-германської) і зовсім різні з українською мовною системою, проте спорадично можна знайти спільне у фонетиці та графіці. Таким чином, «учні, які вивчають другу мову, вже мають певний обсяг знань з фонетики, лексики, граматики рідної мови, у них сформовані необхідні мовленнєві вміння й навички, тому сприйняття другої мови, розвиток мовленнєвих умінь сприймаються крізь призму знань, умінь і навичок з рідної мови. Учень у процесі оволодіння другою мовою свідомо чи несвідомо звертається до системи мовних засобів рідної мови» [4, с. 8].

І саме текст є основою створення мовленнєвого середовища та важливим інструментом у формуванні ключових компетентностей. «Текст

настільки універсальний засіб, що може бути застосований на різних уроках, сприяти реалізації багатьох методів навчання, усіх поставлених цілей на уроці» [3]. Адже учні не завжди можуть вільно аргументувати державною мовою свої виступи, вільно спілкуватися один з одним, створювати усні висловлювання, робити узагальнення, висновки, особливо учні шкіл з мовами навчання національних меншин, особливо у сучасному інформатизованому, закомп'ютеризованому суспільстві, де книга і читання втрачає пріоритетну роль.

Текст є основним компонентом у структурі підручника української мови та читання. А тому найбільш ефективною робота з текстами відбувається саме на цих уроках. І саме через роботу з текстом забезпечується реалізація головних цілей навчання та формування наскрізних умінь: читати, розуміти прочитане, висловлювати власну думку, критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати свою позицію тощо.

На думку сучасної дослідниці О. Горошкіної, «текст, передусім художній, що створює в учнів під час роботи з ним відчуття естетичної насолоди, реалізує естетичну функцію української мови. Художній текст сприяє збагаченню словникового запасу учнів певними мовними одиницями (власне українською лексикою, фразеологізмами, синонімами, тропами). Уривки художніх творів, що застосовують як матеріал для вправ, спонукають учнів успішно взаємодіяти у процесі розв'язання типових для віку життєвих проблем, адже учень аналізує різні ситуації мовлення, висловлює власне ставлення до подій або вчинків, виділяє учасників спілкування, визначає їхні наміри; висловлює адекватні почуття і враження від почутого й прочитаного; засвоює морально-етичні й психологічні принципи спілкування і співпраці тощо» [2, с. 37]. Нині деякі автори сучасних підручників пропонують власні коротенькі тексти, розповіді. Проте важливо, щоб «на уроках української мови звучало взірцеве мовлення» [1], яке виражається у ретельному доборі фрагментів текстів різних жанрів, дітям потрібно давати зразки художніх творів. Основним принципом побудови сучасних підручників має бути текстоцентричність.

Отже, тест, текстовий матеріал є одним із основних засобів навчання української мови, формування ключових компетентностей, особливо в школах з мовами навчання національних меншин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкіна О. М. Текст як засіб реалізації завдань компетентісно орієнтованого навчання української мови. *Слобожанська бесіда. Лінгвістика тексту і вивчення української ментальності* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2019. С. 156–165.
2. Горошкіна О. М. Художній текст як засіб формування предметної компетентності учнів ліцею на уроках української мови. *Образне слово Луганщини* : матеріали XVIII Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2019. С. 35–37.
3. Українська мова. 1–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/> (дата звернення: 20.02.2019).
4. 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, 2013. 160 с.

Анжела БУДНІК

(Одеса, Україна)

ФОРМУВАННЯ КОНТЕКСТУ КУЛЬТУРИ ТВОРУ У РОБОТІ З ІНОФОНАМИ

Неодноразово у сучасному освітньому дискурсі поставала проблема становлення та розвитку інофонів знань виключно вербального коду і правил його використання, адже це виявляється недостатнім для успішного спілкування з носіями тої чи іншої мови. Необхідним є і оволодіння додатковими знаннями, що належать невербальному коду культури, у нашому випадку, української національно-лінгвокультурної спільноти. Одним із засобів сприймання та адекватного розуміння твору і надалі лишається використання лінгвокраїнознавчого коментаря, через те, що сучасна лінгвістика тексту, яка враховує психолінгвістичні аспекти творення і сприйняття твору, розглядає його як «продукт, породжений мовною особистістю і адресований мовній особистості», доходить висновку, що «текст мертвий без акту пізнання» [2, с. 106].

Як було зазначено, виправданим і найбільш коректним шляхом ознайомлення іноземних студентів з українською культурою, національними традиціями, відображеними у мові, є робота з художнім стилем [1]. У практичній роботі викладача важливим етапом є формування контексту культури твору, що вивчається. При вивченні української мови як іноземної студенти зустрічаються з низкою малозрозумілих фактів, що належать до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. На правильне вживання або розуміння деяких слів або фраз впливає знання про їхнє походження, ситуації, в яких їх можна використати, або елементарних відомостей з історії, літератури, релігії, політичних реалій країни мови, що вивчається. Саме тому одночасно з вивченням мови вивчається і культура народу – ознайомлення з історією, літературою, економікою, географією, політикою країни, побутом, традиціями. Комплекс цих відомостей і методику його викладання прийнято позначати словом лінгвокраїнознавство. У процесі навчання української мови як іноземної в цьому аспекті елементи країнознавства поєднуються

з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення інофонів з новою для них дійсністю. Головною метою такого навчання є необхідність формування лінгвокраїнознавчої компетенції та забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника і розуміння оригінальних творів.

Зазначимо, що в інофонів сприйняття тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури [1]. Вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення проводиться на основі аналізу її функціонування, а забезпеченню рецепції художнього твору присвячено спеціальні коментарі для іноземних студентів. Саме ці лінгвокраїнознавчі коментарі є одним з основних засобів формування лінгвокраїнознавчої компетенції. Через те, що неможливо сформувати в інофонів відразу весь обсяг фонових знань, їхню кількість можна збільшувати при вивченні кожного окремого твору літератури, а тому слід активно використовувати фонові знання, які письменник використав у своїй роботі.

М. Шахматова і Сім Ён Бо розробили і запропонували типи лінгвокраїнознавчих коментарів для фонові лексики (описові коментарі, описово-визначальні коментарі), які і використовуються в освітньому процесі з інофонами [3].

Отже, художні твори є навчальним матеріалом, який підлягає легкому засвоєнню через пізнавально-країнознавчу інформацію, яка виявляється в словах-реаліях української мови. З вивченням творів художньої літератури відбувається осмислення традиції національної культури в різних її проявах, що активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості інофонів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буднік А. О. Теоретичні засади сприймання художнього твору студентами-інофонами : лінгвокраїнознавчий аспект. *Теорія і*

практика викладання української мови як іноземної. Львів, 2011. Вип. 6. С. 169–175.

2. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». Москва : Просвещение, 1986. 127 с.
3. Шахматова М. А., Сим Ен Бо. Типология лингвострановедческих комментариев. *Вестник СПбГУ*. Санкт-Петербург, 1996. Сер. 2. Вып. 1. С. 48–54.

Ніна ВАСИЛЕНКО

(Черкаси, Україна)

НАВЧАННЯ НАУКОВОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ОСНОВНА ЛАНКА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вихід української мови на арену широкого міжнаціонального й міжнародного спілкування створює нові теоретичні й практичні завдання в галузі україністики й методики навчання української мови як іноземної (УМІ). Найчастіше це пов'язано з проблемою формування мовленнєвої бази в іноземних студентів, що приїжджають на навчання в Україну. Її вирішення допоможе цій категорії іноземців активно брати участь у навчальному процесі за обраним фахом.

Нині дуже активно пропагують і втілюють ідеї навчання фахових дисциплін іноземних студентів у вищих освітніх закладах України іноземними мовами, зокрема, англійською. На жаль, такий підхід не може розв'язати усі проблеми, пов'язані з якісним навчанням іноземних студентів технічних дисциплін. По-перше, не завжди студенти, які приїжджають до нас із різних регіонів світу, володіють англійською мовою на такому рівні, щоб навчатися нею в Україні, чи володіють нею взагалі. По-друге, викладачі технічних дисциплін в Україні, які є висококваліфікованими спеціалістами у своїх галузях, не завжди мають достатній рівень англійської мови, щоб навчати нею студентів. Також проблемою стає проходження практики, яку не всі студенти можуть мати за кордоном чи в англомовних фірмах і проходять в Україні. Ще один фактор – відсутність якісних англомовних підручників зі спеціальних дисциплін. Отже, актуальним залишається навчання іноземних студентів в Україні українською мовою, яке має забезпечити процес оволодіння фаховими дисциплінами.

Воно ускладнюється цілою низкою спільних для всіх іноземних студентів труднощів:

- низький загальноосвітній рівень підготовки іноземних студентів;
- недостатня й неоднорідна підготовка з фахових дисциплін і спеціальних предметів;

- відмінності форм і методів навчання в українських вищих закладах освіти від форм і методів навчання у вищих школах рідних країн іноземців;
- відсутність навичок самостійної роботи (студенти не вміють аналізувати велику за обсягом інформацію, складати план тексту, конспектувати);
- відсутність уміння виконувати практичні й лабораторні роботи.

Таким чином, на перший план для викладачів УМІ, окрім навчання мови спілкування, виходить навчання мови спеціальних та технічних дисциплін.

Навчання мови спеціальності, як показує практика, має починатися ще на підготовчому відділенні. Раніше розробники навчальних планів з УМІ передбачали в них аспект наукового стилю мовлення. Метою було ознайомлення студентів зі специфікою наукового мовлення на базі розширення лексичного запасу та засвоєння певних граматичних моделей і синтаксичних структур. Викладачі-мовники, які навчали УМІ, працювали в тісному контакті з викладачами основних технічних кафедр. Це допомагало студентам поступово засвоювати мову майбутньої спеціальності й полегшувало вивчення математики, фізики, хімії, інформатики – дисциплін, які вони вивчають на підготовчому факультеті з викладачами-фахівцями, і більш глибоко вивчатимуть у процесі оволодіння фахом. На жаль, такий аспект на сьогодні з навчальних програм вилучений. Тому основне навантаження з підготовки до вивчення фахових дисциплін лягає на плечі граматиста.

Оскільки навчання іноземних студентів починається з вивчення лексичного матеріалу, зупинимось більш детально на особливостях навчання наукової лексики студентів технічних спеціальностей. Починати таку роботу необхідно з розмежування конкретної й абстрактної лексики. Наприклад, ми бачимо конкретну назву *малюнок*. Це іменник чоловічого роду. Від нього утворюємо дієслово *малювати*. І вже тепер можемо утворити абстрактний іменник малювання. Студенти засвоюють, що суфікси *-анн*, *-енн* і закінчення *-я* – ознаки абстрактних віддієслівних іменників середнього роду, які називають процес. Аналогічно: *конспект* – *конспектувати* – *конспектування*, і далі вже без іменників:

притягувати – притягування, відштовхувати – відштовхування, переміщувати – переміщення, множити – множення, ділити – ділення, скорочувати – скорочення. Таким чином, студенти не лише засвоюють наукові терміни, а й розширюють свої знання про граматичні ознаки й будову слів. Ще одна корисна вправа, яка дає можливість краще засвоювати наукову термінологію, – зворотний процес: *охолодження – охолоджувати, перетворення – перетворювати, заміщення – заміщувати, використання – використовувати.*

Іноді постає питання: навіщо йти таким довгим і не завжди легким шляхом, якщо можна просто відкрити словник чи скористатися інтернет-перекладачем? Тут варто зупинитися на перевагах і недоліках способів семантизації слів. Як відомо, існує два способи семантизації лексики: перекладний і безперекладний. Звичайно, перекладний спосіб має свої позитивні характеристики: він більш швидкий (займає менше часу), більш зручний (ми бачимо написане слово) і, напевно, більш сучасний. Звичайно, до нього потрібно вдаватися. Але якщо ми хочемо, щоб слово для студентів було не лише зрозуміле, а й запам'яталося надовго, щоб студенти могли на майбутнє самостійно з'ясовувати значення аналогічних слів і таким чином покращувати знання мови, треба застосовувати безперекладний спосіб семантизації лексики. Він має свої переваги у багатьох випадках:

- коли ті чи інші абстрактні наукові поняття відсутні в рідній мові студента (арабській, китайській) чи в мові-посереднику;
- коли значення певного терміну не можна перекласти одним словом, а лише цілим словосполученням (безеквівалентна лексика – лакуни);
- коли слова рідної мови чи української омонімічні або багатозначні;
- коли слова в обох мовах звучать однаково, але мають різні значення («хибні друзі» перекладачів);
- коли викладач має на меті розвиток мовленнєвої здогадки студентів, розвиток уміння аналізувати мовні процеси й самостійно робити висновки.

До основних засобів безперекладної семантизації слів можна віднести:

- ілюстрації;
- міміку й жести;
- переклад шляхом підбору антонімів (*збільшити – зменшити, збільшення – зменшення*);
- переклад шляхом підбору синонімів (*приблизно = майже, перебувати = знаходитись, обчислити = вирахувати*);
- морфемний аналіз слів (суфікси *-ість*: *швидкий – швидкість, рухомий – рухомість, нерівний – нерівність, залежний – залежність*; *-ення*: *прискорити – прискорення, розрізнити – розрізнення; відноситись – відношення*);
- використання математичних символів (∞ – *нескінченність*, \leq – *менше або дорівнює*, \approx – *приблизно*, $\sqrt{}$ – *корінь квадратний*);
- використання фізичних чи математичних формул ($a = F/m$, a – *прискорення*, F – *сила*, m – *маса*; $V=S/t$, V – *швидкість*, S – *шлях*, t – *час*);
- використання дефініцій (визначень);
- контекст.

Навчаючи іноземних студентів, важливо уміло й доцільно поєднувати різні способи семантизації слів. Лише такий підхід може забезпечити бажані результати.

Як бачимо, навчання іноземних студентів наукової лексики – непростий багатоступеневий процес, який має важливе значення для підготовки до опанування технічних спеціальностей.

Олена ВЕРЕСКУН
(Маріуполь, Україна)

УКРАЇНЬСКА МОВА В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ СХІДНОЇ УКРАЇНИ

Стаття 10 Конституції України проголошує, що державною мовою в Україні є українська мова. Якщо в будь-якій державі таке твердження є не тільки нормою закону, а й нормою життя, то в Україні й дотепер можливі дискусії щодо двох державних мов, правомірності вимог користуватися державною мовою в усіх сферах суспільного життя тощо. Особливо ці питання є важливими й гострими для мене як мешканки Сходу.

Так сталося, що я мешкаю в тій частині України, де шостий рік триває війна. Були часи, коли в цьому українському регіоні пройти вулицею у вишиванці й говорити українською мовою було смертельно небезпечно. На щастя, Маріуполь не лише вистояв, а й відкрито заявив свою державницьку позицію, ставши форпостом боротьби за право бути українцями в себе на Батьківщині. Багатонаціональне місто відкрито, голосно й твердо заявило: «Маріуполь – це Україна!».

Події останніх п'яти років не могли не вплинути на свідомість і громадянську позицію мешканців Сходу, бо їм довелося не тільки фізично пережити жахи воєнного лихоліття, до того відомі лише з книжок і фільмів, а й нарешті почати розв'язувати питання національної самоідентифікації.

До 2014 року українську мову в побуті й сфері обслуговування у великих містах Східної України практично ніде не використовували. Досить формально дотримувалися принципу використання державної мови і в освіті. Навіть там, де за паперами викладання вели українською мовою, фактично це була російська. Від викладачів як аргумент часто можна було почути: «Студенти (учні) не розуміють, що я хочу їм сказати». І до сьогодні серед моїх земляків досить багато прихильників ідеї двох державних мов.

Слід зазначити, що в країнах, де функціонують дві та більше державні мови, на роботу, пов'язану з необхідністю спілкування,

приймають громадян, які на однаково високому рівні володіють обома мовами, не кажучи вже про чиновників та держслужбовців. До того, певній частині поборників цієї ідеї дві державні мови потрібні саме для того, щоб користуватися на законних підставах однією!

У зв'язку із трагічними подіями на Сході громадська думка дуже змінилася, і ставлення до побутового вжитку української мови стало іншим. Тепер серед представників усіх поколінь, а найбільше молоді, багато тих, хто прагне перейти на українську, розмовляючи нею не тільки під час занять або на роботі, пов'язаній з викладанням чи державною службою. Відповідно зріс інтерес і до україномовного контенту, культурних заходів, літератури. На всіх мариупольських новинних телеканалах сьогодні є досить великий відсоток україномовного контенту. З гордістю можу сказати, що серед тих, хто робить на цих каналах телепродукт державною мовою, є й кілька моїх колишніх студентів.

Набагато краще розмовляють тепер українською й місцеві представники влади. Досить великий словниковий запас, невимушеність усного мовлення свідчать про те, що рівень володіння державною мовою серед держслужбовців Сходу став вищим.

Розглядаючи проблему мовної самоідентифікації мешканців Сходу, обов'язково треба зважати на таке явище, як суржик. Він дуже поширений у сільських районах Луганської та Донецької областей. Звернімо увагу на такий момент: як тільки треба створити образ недолугого українця на екрані або на сцені, як мовну ознаку такого персонажа обов'язково використовують суржик. Це, на наш погляд, є негативним явищем, оскільки суржик, стаючи паралельно з літературною мовою засобом спілкування, спотворює її, закріплює у свідомості носія мови думку про допустимість такої комунікації.

Ми добре пам'ятаємо вислів Йоганна Вольфганга Ґете: «Скільки мов ти знаєш – стільки разів ти людина». Історично так склалося, що Схід України є двомовним регіоном. Якщо з цього «вічного» питання забрати політичну складову, воно взагалі перестане бути проблемою. Ми знаємо, що мовну карту завжди розігрують напередодні будь-яких виборів, і багато років це спрацювало. На жаль, щоб зрозуміти підступний

підтекст так званого «мовного питання», довелося заплатити кров'ю. І справа, звісно ж, не в географічних кордонах чи мові, а в нашій духовній роз'єднаності.

Сьогодні молодь добре розуміє, що, крім досконалого знання рідної мови, треба володіти ще принаймні англійською. А в ідеалі – ще кількома мовами, щоб мати можливість розширити свій світ до масштабів планети. Тільки той, хто вміє шанувати національні традиції і є відкритим до нового, досягає своїх цілей. Дуже хочеться, щоб ми нарешті забули про все, що здатне нас роз'єднати, і взялися до спільної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б. Мовна єдність нації: діаспора й Україна. Київ : Рідна мова, 1999. 450 с.
2. Ключковська І. Українська мова у світі : контекст сучасних реалій. *Українська мова у світі* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8–9 листопада 2012 р. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 3–16.
3. Кочан І. Нові освітні технології у викладанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 14–20.

Наталія ВОРОНА, Наталія ПИЛИПЕНКО-ФРІЦАК

(Суми, Україна)

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ІМЕННИКИ СПІЛЬНОГО РОДУ»**

Навчання іноземних студентів в українських вишах розпочинається з опанування української мови з урахуванням кроскультурного підходу як важливого чинника соціокультурної інтеграції та адаптації у контексті європейського вибору України. Соціокультурна компетентність іноземних студентів, яка формується у процесі вивчення української мови як іноземної, є однією з найважливіших складових змістового наповнення цієї дисципліни.

Останнім часом спостерігається значна увага науковців до проблеми розвитку цієї компетентності як необхідного чинника у процесі формування вторинної мовної особистості та суттєвого показника готовності до ефективної комунікації. Для успішного міжкультурного спілкування недостатньо лише опанувати мовну систему і засвоїти мовленнєві уміння і навички, необхідно набути знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки, етикету, навчитися розуміти їхню комунікативну поведінку й адекватно використовувати ці знання у процесі спілкування, маючи приналежність до іншої культури.

З позицій навчання української мови іноземних студентів ми розглядаємо соціокультурну компетентність як сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості, що надають можливість спілкуватися студентам-іноземцям українською мовою з носіями мови в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення і поведінки, а також норм та традицій української культури.

Поняття «соціокультурна компетентність» з'явилося наприкінці ХХ ст. та набуло поширення й розвитку на початку ХХІ ст. завдяки працям таких закордонних та вітчизняних учених, як М. Байрам, Н. Баришников, І. Бім, Н. Бориско, А. Вартанов, Н. Гальскова, І. Зимня, Л. Кожедуб, О. Криницька, Ю. Кузьменко, Р. Ладос, Л. Маєвська,

Р. Мільруд, С. Ніколаєва, О. Пальчикова, Ю. Пасов, М. Писанко, Т. Поштарева, Г. Рогова, Л. Рудакова, В. Сафонова, П. Сисоєв, А. Солодка, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, А. Чернякова, С. Шукліна та інші.

Розмаїття дефініцій терміна «соціокультурна компетентність» свідчить про його багатозначність та наявність різних підходів у дослідженні цього поняття. Більшість науковців вважає, що соціокультурна компетентність як цілісна система являє собою єдність взаємопов'язаних компонентів: країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціального та соціолінгвістичного, де країнознавчий компонент передбачає знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв); лінгвокраїнознавчий – знання лексичних одиниць з національною соціокультурною семантикою та уміння використовувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії; соціолінгвістичний компонент базується на знаннях конкретних соціальних умов спілкування; соціальний – передбачає бажання і готовність взаємодіяти з іншими, здатність жити у соціумі; соціолінгвістичний – уміння використовувати лінгвістичні ресурси мови відповідно до традицій, поглядів, цінностей, стилю життя, правил і норм поведінки, прийнятих у культурі країни. Таким чином, соціокультурна компетентність забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, здатність до міжкультурного спілкування, сприяє соціокультурній адаптації в іншомовній країні та формуванню толерантного ставлення до інокомунікантів.

З огляду на нову мовну політику європейських держав, сутність якої полягає у розвитку особистості, здатної до ведення діалогу культур на основі іншомовної підготовки, іноземні студенти, «озброєні» країнознавчими, лінгвокраїнознавчими, соціолінгвістичними знаннями, вміннями та навичками, повинні вміти організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, що притаманні носіям мови, вміти користуватися мовними засобами відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання, етикетної (вербальної та невербальної) поведінки, що підпорядкована соціально,

культурно, історично та традиційно визначеним правилам комунікації у стандартних ситуаціях українського національного спілкування.

Соціокультурна компетентність передбачає сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національні лінгвосоціокультурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної адекватної комунікації.

Мова є найважливішим засобом актуалізації та функціонування людської культури. Різні культурні феномени фіксуються, зберігаються та передаються за допомогою лексико-граматичної форми та сприяють діалогу з носіями культури. Матеріальна сторона культури представлена у мові національно-специфічними лексичними одиницями. До них належить насамперед безеквівалентна лексика та конотації, властиві словам однієї мови й відсутні (чи ті, що мають відмінності) в іншій.

Такими специфічними національно маркованими одиницями української мови ми вважаємо іменники спільного роду – лексеми, що позначають осіб обох статей, а своє граматичне значення однозначно реалізують лише в умовах контексту. Згадана категорія іменників є граматичним феноменом, відомим тою чи іншою мірою всім слов'янським мовам, але особливо вона характерна для східнослов'янських, в яких такі лексеми складають досить виразну цілісну групу на загальнослов'янському фоні. Іменники спільного роду відбивають особливості світосприйняття та ціннісні установки українського народу, є засобом репрезентації мовної картини світу, ілюструють різноманітні сфери життя народу, зберігають багату інформацію про звичаї та традиції українського лінгвокультурного суспільства, його систему цінностей, відбивають досвід інтроспекції багатьох поколінь, виступають «ментальним дзеркалом» національно-культурних цінностей та здатні служити надійною запорукою успішного спілкування тощо.

З огляду на посилення уваги до принципу антропоцентризму як прояву людського фактора в мові, ми вважаємо необхідним на заняттях з української мови під час вивчення теми «Рід іменників» виділити підтему «Іменники спільного роду» та ознайомити іноземних студентів з цією важливою категорією іменників, адже зазначені лексеми належать до

національно-специфічної лексики, що пов'язана з уявленнями про людину, про її індивідуальні особливості, відображає цінність особи незалежно від її статі.

Все це зумовило розробку методичних рекомендацій та дидактичного матеріалу до теми «Іменники спільного роду», що містить практичні заняття (авторські уроки з вивчення іменників спільного роду в англомовній аудиторії), соціокультурних коментарів до мовного дидактичного матеріалу, перекладного словника іменників спільного роду, оскільки певна кількість українських лексем не має англійських еквівалентів. З огляду на принцип соціокультурної відповідності, дидактичний матеріал відбиває самотність культури українського народу, сприяє усвідомленню студентами мови як носія культурних цінностей.

Отже, оскільки іменники спільного роду ілюструють різноманітні сфери життя народу та є засобом репрезентації мовної картини світу українського лінгвокультурного суспільства, соціокультурними маркерами, вивчення зазначених лексем на заняттях з української мови сприяє формуванню соціокультурної компетентності іноземних студентів та забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища.

Оксана ГАЛАЙЧУК

(Львів, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-НОВИННОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОСВІД ДЛЯ УМІ

У світі існує чимало офіційно визнаних та авторських методик для вивчення іноземних мов. Чи не найбільш чисельними є методики з вивчення англійської як іноземної, і це цілком зрозуміло. Крім цього, ними можуть скористатися викладачі інших мов, зокрема української.

Однією з ефективних методик із вивчення іноземної мови є залучення інформаційних ресурсів та новинних сайтів: газет, журналів, радіо- та телепередач.

Наприклад, в Ізраїлі існує ульпан – мовна школа для вивчення івриту, навчання в якій мають пройти всі репатріанти. Курси безкоштовні, проте дуже інтенсивні: заняття тривають по 5–6 годин упродовж п'яти днів і зорієнтовані на вивчення мови через комунікацію. Методика навчання залежить від викладача, який, наприклад, може запропонувати читати газети і обговорювати актуальні суспільні проблеми. Міріам-Фейґа Бунімович – перекладачка та культурологиня з України, яка навчалася в такому ульпані, зауважила, що така методика не всім подобається, бо не всі люблять обговорювати політичні теми. Проте вона дієва, вважає Міріам, бо «коли тебе зачіпає, ти починаєш дійсно висловлюватися. Один із професорів <...> теж це відзначав, що коли в тебе виникає потреба поставити когось на місце чи просто експресивно висловити своє ставлення до ситуації, раптом все активізується, і у тебе прорив настає» [1].

Групи навчання змішані, учні різномовні, а це сприяє продуктивності у вивченні івриту, оскільки вони прагнуть між собою якомога швидше порозумітися. Крім того, їм цікаво ще і в антропологічному аспекті, бо всі різні і діляться розповідями про особливості своєї мови, проживання у своїй країні, особисто про себе [1]. Якщо ж є спільна мова, то коефіцієнт продуктивності значно знижений, бо всі спілкуються нею. Міріам-Фейґа Бунімович зазначає,

що серед англомовних репатріантів поширена тенденція знаходити собі місце у своїй англомовній ніші, і вони продовжують жити ніби тим світом, який вони покинули і в нього ж прибули тут: «У них така англо-саксонська культура. І серед російськомовних репатріантів, які живуть у масі своїй у великих містах, є цілі райони, які говорять російською, там і крамниці бакалійні з російськими вивісками. Є люди, які просто навіть не стикаються з необхідністю висловлюватися івритом, крім банку або пошти, якщо їм не пощастило, щоб і там сиділа російськомовна працівниця» [1].

Канал «BBC News Україна» запропонував вивчення англійської мови за допомогою інформаційних ресурсів. Автори уроків створили цілий ряд англомовних відеороликів для навчання, взявши за основу різноманітні новини – від ігрових новинок до інноваційних розробок у сфері робототехніки, генетики, медицини тощо.

Кожен урок складається із власне відеоролика тривалістю від трьох до трьох з половиною хвилин, у якому подаються новини англійською мовою, опису уроку, одного ключового питання до ролика, словника нових слів та висловів, розшифрованого тексту та правильної відповіді на питання. Наприклад, відеоролик на тему «Lingohack – урок англійської про VR-хірургію» допоможе учням дізнатися про те, «як технології доповненої реальності допомагають хірургам оперувати пацієнтів» [3]. Другу частину уроку подано у письмовому варіанті.

Вивчити іноземну мову можна «непомітно», застосувавши методику STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Вона полягає в тому, що під час уроку водночас поєднано матеріал з природничих наук, технологій, інженерії та математики. Наприклад, учитель просить учнів принести на урок географічні карти. На екрані висвітлюються певні координати певного міста, і діти знаходять його на карті. Далі за допомогою GoogleMaps вони знаходять у цьому місті якусь конкретну будівлю, проходять її коридорами й кімнатами, а потім намагаються створити макет цієї будівлі з кубиків. Усе це коментується іноземною мовою, яку вивчають. Так «непомітно» відбувається навчання [4].

Існує багато професійних сайтів, які пропонують новини як дидактичний матеріал для вивчення англійської мови. Такий ресурс особливо корисний, бо містить сучасну і різнопланову лексику. Наприклад, Breaking News English пропонує понад 2000 уроків, розділених за рівнями. Новини різноманітні – від цікавинок, нових технологій та культури до політики та глобальних проблем. Також до кожного уроку подано аудіо, текст, багато різноманітних інтерактивних вправ, флешкартки з новими словами з новин та диктант, в який треба вписати пропущені слова [2].

Отже, як бачимо, використання інформаційних та новинних ресурсів є досить популярним методом для вивчення іноземних мов, а тому такий досвід можна цілком ефективно використати для вивчення української мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Ми на мапі»: про українську культуру в Ізраїлі розповідає Міріам-Фейґа Бунімович. URL: <https://hromadske.radio/podcasts/zustrichi/my-na-mapi-pro-ukrayinsku-kulturu-v-izrayili-rozpovidaye-miriam-feyga-bunimovych> (дата звернення: 23.03.2020).
2. Найкращі сайти з новинами для вивчення англійської. URL: <https://entelechy.com.ua/learning-english-with-news/> (дата звернення: 26.03.2020).
3. Уроки англійської. *BBC News Україна*. URL: https://www.bbc.com/ukrainian/learning_english (дата звернення: 24.03.2020).
4. Як вчителька з Маріуполя «непомітно» навчає англійській за системою STEM. URL: <https://dn.depo.ua/ukr/mariupol/yak-pratsyue-mariupolska-vchitelka-z-top-50-krashchikh-pedagogiv-kraini-201908211016073> (дата звернення: 26.03.2020).

Сергій ГЕРАСЬКОВ

(Київ, Україна)

УКРАЇНОЗНАВЧІ СТУДІЇ В ЯПОНІЇ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Сьогодні українознавство – це світова науково-інтегрована система в глобальних масштабах: не лише в межах України, а й на всіх континентах планети. Але доводиться констатувати, що, попри акцентовану увагу окремих дослідників (С. Гераськов, С. Капранов, К. Накай, Й. Окабе, Б. Павлій, Й. Харада, Т. Хірано тощо), розвиток українознавчих студій в Японії залишається не до кінця вивченою проблемою.

Казуо Накай зазначає, що відносини між Україною та Японією донедавна були спорадичними, хоча історія стосунків між обома народами є досить давньою [2, с. 137]. Першими українцями, які приїхали до Японії в 1914 р., були сліпий поет Василь Єрошенко та Василь Королів-Старий, один із засновників Української Центральної ради. Наприкінці 1920-х рр. за сприяння Міністерства закордонних прав Японії було опубліковано дві книжки про Україну. Одна з них була стенограмою виступів учасників круглого столу про тодішній стан УРСР, а друга – коротким нарисом історії українського національного руху. Хоча ці праці мали радше публіцистичний характер, вони містили значний обсяг інформації про Україну. Фактично, їх можна вважати першою спробою японців описати ситуацію в Україні [2, с. 137].

Цікавими та важливими були контакти японців з українцями в Маньчжурії, де напередодні Другої світової війни працював журналістом Іван Світ, який згодом написав книгу «Українсько-японські взаємини 1903–1945: історичний огляд і спостереження». А в 1944 р. за його активної участі у Харбіні було видруковано перший «Українсько-Ніппонський словник» (головні редактори – Анатолій Діброва і Василь Одинець) [1].

Окремі аспекти розвитку спочатку радянської, а потім незалежної України тривалий час вивчалися в Центрі славістичних та євразійських досліджень при університеті Хоккайдо в Саппоро. Щоправда, там дотепер

немає професорів, які би спеціалізувалися саме на українознавстві. Не в останню чергу це пов'язано з тим, що багато японців досі (навіть після подій останніх років!) плутають Україну з Росією чи вважають, що Україна є частиною Росії [5]. Так само вони не мають уявлення, що існує окрема, відмінна від російської, українська мова. На ці проблеми звертає увагу посол Японії в Україні (1996–1999 рр.) Юджі Курокава, наголошуючи, що «безперечно, Японія ще має відкрити для себе Україну» [6, с. 40].

Після проголошення незалежності України у 1991 р. ситуація поступово почала змінюватися на краще, і в Японії, хоч і повільно, але впевнено й неухильно зростало зацікавлення Україною. Так, того ж року у видавництві Осацького університету було надруковано перший в Японії підручник з української мови, а також її почали викладати в Токійському університеті. В 1996 р. Р. Курода опублікував у Токіо малий українсько-японський словник, що містив 1500 найуживаніших слів для початкового рівня володіння українською мовою, а в 1998 р. у Києві було видано українсько-японський і японсько-український словники за редакцією І. Бондаренка та Т. Хіно.

У другій половині 90-х рр. в Токійському університеті було підготовлено й захищено три магістерські роботи з української тематики – про федералізм Михайла Драгоманова (Н. Хашімото), про сучасний стан української мови (Р. Кавагуці), а також про козацьке суспільство часів Хмельниччини (Н. Куріхара). Відзначимо, що всі названі дослідники розуміли українську мову й користувалися україномовними джерелами під час написання своїх робіт. На жаль, вивчати українську мову тоді (як і зараз) можна було лише факультативно на кафедрі східноєвропейського та російського регіоназнавства, де вивчають передусім російську мову. В японських університетах досі немає кафедр чи відділів, де можна вивчати українську мову та літературу на академічному рівні [4].

У 1994 р. було засновано Асоціацію Україністів Японії (далі – АУЯ) як відділення Міжнародної Асоціації Україністів. Спочатку АУЯ налічувала лише 20 членів, зусиллями яких у 1994–1995 рр. були проведені перші наукові українознавчі конференції. Сьогодні очолювана професором Й. Окабе АУЯ нараховує вже понад 70 членів, серед яких

є науковці-гуманітарії, аспіранти, журналісти, експосли Японії в Україні, а також ті, хто пов'язані з Україною та люблять Україну. АУЯ є визнаною експертною платформою для обговорення та розв'язання актуальних питань відносин між Японією та Україною. Наприклад, у 2019 р. АУЯ було проведено експертну нараду щодо правопису українських географічних назв японською мовою, на якій було ухвалено відповідні рекомендації.

Японці цікавляться класичною і сучасною українською літературою. З 1990 по 2010 рр. в країні видавались українські книжки 132 назв (для порівняння, російські – 1632 назв) [3, с. 94]. У 2005 р. інтерес громадськості викликала антологія сучасної української новели «Квіти в кімнаті», куди ввійшли твори 16 письменників. Проте на сьогодні українська література не є достатньо відомою в Японії, а її перекладів японською мовою все ще бракує. Почасти перекладено твори Тараса Шевченка, серед сучасних авторів можна навести приклади романів «Смерть стороннього» і «Остання любов президента» Андрія Куркова (щоправда, російськомовних) та збірки поезій «Розфарбована тиша» Василя Куйбіди.

Попри таку ситуацію, що склалася останнім часом, коло джерел, де японці можуть отримати уявлення про Україну, все ж поволі розширюється. Можна згадати колективну монографію «65 розділів знання про Україну» за редакцією Міцитака Хатторі та Йошінарі Харада, а також «Український фан-book» Такаші Хірано. Але, якщо порівнювати обсяги інформації про Японію й переклади японської літератури в Україні з доробком про Україну й українську культуру в Японії, безперечно, це будуть зовсім не різні речі. Самого ентузіазму японців-україністів, чи українців-японістів замало, тому Українська держава також має докладати всіх зусиль для поширення знань про Україну в Японії та зміцнення українсько-японських відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лах Р. Японія у житті та науково-публіцистичній спадщині Івана Світа (1897–1989). *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2017. Вип. 65. С. 234–245.

2. Накай К. Україна і Японія. Дещо про відносини між обома країнами та про українознавство в Японії. *Українська Орієнталістика*. 2007–2008. Вип. 2–3. С. 137–141.
3. Сергійчук І. Сучасні українсько-японські культурні зв'язки: досягнення й перспективи (2000–2010 рр.). *Українсько-японський форум з культури і регіональної економіки* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Донецьк, 23 березня 2011 р.. Донецьк, 2011. С. 92–95.
4. Geraskov S. Ukraine and Japan Culture Relationship. Shevchenkiana and Murakamization. *Kobe Gakuin Economic Papers*. 2015. Vol. 47. P. 79–86.
5. Geraskov S. Ukraine's Image in Japan: Forming Factors. *Kobe Gakuin Economic Papers*. 2018. Vol. 50. P. 99–121.
6. Kurokawa Yu. Japan's Policies toward Ukraine: Reflections of Former Ambassador. *The Impact of Globalization on Japan's Public Policy: How the Government is Reshaping Japan's Role in the World*. Ed. H. Itoh. Lewiston, New York : Edwin Mellen Press, 2008. P. 39–56.

Надія ГЕРГАЛО-ДОМБЕК

(Люблін, Польща)

«ЛАГІДНА УКРАЇНІЗАЦІЯ» РОСІЙСЬКОМОВНИХ МІГРАНТІВ З УКРАЇНИ У ПОЛЬЩІ

Світові міграційні процеси, спричинені економічними, військовими, політичними та іншими чинниками, торкнулися також громадян України. Суттєво посприяв цьому запроваджений 2017 року безвізовий режим з державами Європейського Союзу. Серед країн для міграції, особливо економічної, які користуються в українців особливою популярністю, на першому місці знаходиться Польща. Експерти припускають, що в цій країні перебуває від 1,5 до 2 млн громадян України, проте точну цифру назвати важко, оскільки не всі з них працюють легально. Торішні дані про кількість польських сім-карт у телефонах, зареєстрованих в Україні, свідчать, що тут знаходиться щонайменше 1 млн 250 тис. громадян України [4].

Унаслідок переміщення з однієї країни в іншу людина залишає середовище «своїх» і опиняється серед «чужих». На відміну від громадян країн, які мають сильну національну ідентичність і консолідоване навколо неї суспільство, українці потрапляють у світові міграційні рухи часто з несформованою, розмитою або подвійною ідентичністю. Процес становлення національної ідентичності в Україні незавершений, в країні досі тривають дискусії про політичну та етнокультурну моделі ідентичності. Відповідно до опитування 2017 року, 92% громадян України визначають свою національність як українську, проте до однієї національності зараховують себе лише 74%, натомість 12% вказує дві національності, 6% не відчуває приналежності до жодної, а 8% не може визначитися [1].

Попри процеси глобалізації та вільне переміщення громадян між країнами, мова й надалі залишається одним із характерних маркерів ідентичності, про що свідчать проведені у чотирнадцяти країнах на трьох континентах дослідження [7]. Також для переважної більшості поляків мова традиційно вважається невіддільною частиною ідентичності. Водночас, унаслідок імперсько-російсько-радянської

політики русифікації, асиміляції та денаціоналізації, а також постколоніальної інерції, в Україні склалася деформована мовна ситуація, коли мова етнічного походження не є мовою спілкування, а єдина державна мова багатьма громадянами не використовується в щоденних мовних практиках. Частина з тих, що приїжджають до Польщі, є російськомовними громадянами України, часто без усвідомлення ними причин своєї російськомовності, часом зі зверхнім чи навіть зневажливим ставленням до української мови.

Після приїзду на навчання або на заробітки громадяни України рано чи пізно опиняються в ситуації іспиту на ідентичність і цей іспит часто починається саме з мови. Далеко не кожен українець добре знає польську мову, особливо з центральної, південної чи східної частин України, щоб повноцінно функціонувати на роботі чи на навчанні. Державні, комунальні та приватні установи Польщі виходять з міркування, що кожен громадянин України вільно володіє українською мовою, оскільки вона є єдиною державною. Звідси очевидним є те, що для донесення до громадян України різного роду інформації використовується саме українська мова, оскільки часто не вважається доцільним додатково перекладати ще й на російську мову, якщо адресатами інформації є переважно українці за національністю. Таким чином, вебсторінки, рекламні онлайн та друковані матеріали, інформаційні повідомлення, правила техніки безпеки, інструкції, оголошення тощо органів державної влади, навчальних закладів, банків, телефонних операторів, інституцій культури, закладів обслуговування, мереж магазинів та інших установ повсюдно з'являються українською мовою. Це стосується, зокрема, й частини банкоматів, у яких поряд з польською, англійською, німецькою та французькою мовами, можна обрати ще й українську, проте немає російської.

Російськомовні громадяни опиняються в ситуації, коли для розуміння повідомлення та за відсутності знань польської й інших мов, приходится обирати саме українську. В соціальній мережі Фейсбук, зокрема, в групі «Українці в Польщі» можна знайти чимало таких прикладів. Один із них трапився в місті Познань у суді, де російськомовний громадянин України, який скоїв злочин, обурювався,

що йому здійснюють переклад процесуальних дій українською, а не російською мовою. Суд натомість керувався тим, що підозрюваний є громадянином України і, за замовчуванням, володіє своєю державною мовою. Нерідко російськомовні українці зустрічаються з відсутністю розуміння, або щонайменше зі здивуванням з боку польських громадян щодо їхньої російськомовності, особливо в приватному спілкуванні. Поляки вважають нехтування українською мовою ознакою відсутності національної гідності, особливо через призму анексії Криму та російської агресії на Донбасі, що відбувалася під гаслами захисту російськомовного населення. Це спонукає громадян України до роздумів над власною ідентичністю і місцем, яке в ній займає мова. Зі спостережень автора, під впливом таких ситуацій у частини російськомовних українців відбувається трансформація та перехід на українську мову.

На відміну від Росії, Польща на рівні держави та публічного дискурсу не практикує щодо українців імперських зразків поведінки, що полягають у підкресленні престижу й вишості польської мови та культури над українською. Навпаки, виникає багато ініціатив, як офіційних так і неофіційних, щодо ознайомлення поляків з українською мовою, які свідчать про повагу до мови й культури найчисельнішої групи мігрантів. Годі уявити собі, щоб у Росії в містах з'явилися білборди із поширеними зворотами українською мовою (напр., «Добрий день!», «Дякую!», «До побачення» та інші), як це спостерігається у деяких містах Польщі [5; 8]. Такі ініціативи впливають також на сприйняття громадянами України своєї державної мови як важливої складової української ідентичності.

Прагнучи задовольнити культурні потреби мігрантів з України, польська кіномережа «Helios» проводить спеціальні «українські сеанси», під час яких можна переглянути відомі фільми в перекладі українською мовою (напр., «Джокер», «Ральф-руйнівник: Інтернетрі», «Фантастичні звірі: Злочини Ґріндельвальда» [2; 3; 6; 9] та інші). Ця та інші подібні ініціативи сприяють популяризації української мови в Польщі, збільшують її значення та спонукають зміцнення національної свідомості серед мігрантів з України.

Висновки: українська мова присутня у світових міграційних процесах, а перебування українських мігрантів у Польщі сприяє

розширенню українськомовного простору та усвідомленню ними своєї національної ідентичності. Польща мимохіть здійснює «лагідну українізацію» російськомовних українців та підтримує мовно-культурну емансипацію від Росії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пиріг В. 92% мешканців України вважають себе етнічними українцями. *ZAXID.NET*. 2017. 12 квітня. URL: <https://zaxid.net/news/>.
2. Фільм «Джокер» з україномовним дубляжем у кінотеатрах Польщі. *Наш вибір. Газета для українців у Польщі*. 2019. 2 жовтня. URL: <https://naszwybir.pl/film-dzhoker-z-ukrayinomovnym-dublyazhem-u-kinoteatrah-polshhi/>.
3. Фільм «До зірок» у Польщі покажуть українською. *Наш вибір. Газета для українців у Польщі*. 2019. 19 вересня. URL: <https://naszwybir.pl/film-do-zirok-u-polshhi-pokazhut-ukrayinskoyu/>.
4. Czy Ukraińcy wiążą swoją przyszłość z naszym krajem? – najnowsze badanie Selectivv. *Selectivv*. 2019. 7 березня. URL: <https://selectivv.com/czy-ukraincy-wiaza-swoja-przyszlosc-z-naszym-krajem-najnowsze-badanie-selectivv/>.
5. Lublin uczy się ukraińskiego. URL: http://ukrainski.lublin.pl/?fbclid=IwAR2-vBHwXLKOqVUS_SJaoqO8_LphhwfSC55U_RMsTWhhwMvl8pFar7mdMbQ.
6. Shataieva T. Ukraińskie seanse kinowe przyciągnęły tłumy. Helios wyświetli kolejne filmy w języku ukraińskim. *Spider's Web*. 2018. 1 Grudnia. URL: <https://www.spidersweb.pl/2018/12/filmy-z-ukrainskim-dubbingiem-w-helios.html>.
7. Stokes B. What It Takes to Truly Be 'One of Us. *Pew Research Center*. 2017. 1 February. URL: <http://www.pewglobal.org/2017/02/01/what-it-takes-to-truly-be-one-of-us/>.
8. W Żorach będą się uczyć języka ukraińskiego z billboardów. *Dziennik Zachodni*. 2019. 2 Grudnia. URL: <https://dziennikzachodni.pl/w-zorach-beda-sie-uczyc-jezyka-ukrainskiego-z-billboardow-dzjecia/ar/c1-14623535>.

9. Wantuch D., Pitoń A. Kraków otwiera się na Ukraińców. Wprowadza ukraiński w kinach, teatrze, MPK. *Wyborcza. Kraków*. 2019. 31 Stycznia. URL: <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24415442,krakow-otwiera-sie-na-ukraincow-wprowadza-ukrainski-w-kinach.html>.

Оксана ГОРДА, Оксана ТРУМКО

(Львів, Україна)

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ «ОБРАЗКИ З ЛЕСИНОГО ЖИТТЯ»: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Важливим джерелом формування лінгвокультурної компетенції іншомовців, які вивчають українську мову як іноземну (УМІ), дослідники вважають твори художньої літератури. Переваги та рекомендації щодо використання таких текстів на заняттях з іншомовною аудиторією описано в низці лінгводидактичних досліджень, зокрема статтях О. Антонів та І. Телюх [1], Н. Станкевич [2], Г. Швець [3], С. Шевченко [4] та ін.

Цікавою та пізнавальною в цьому контексті є, на нашу думку, й інформація про авторів таких творів. Правда, окремих навчальних ресурсів з УМІ, присвячених українським літераторам, майже немає. Цю прогалину намагаються заповнити україністи Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК). Так, з нагоди 150-ліття від Дня народження Лесі Українки, яке світ відзначатиме у 2021 році, авторський колектив інституту (Ірина Ключковська, Оксана Галайчук, Оксана Горда, Назар Данчишин, Наталія Мартинишин, Олена Мицько, Ольга Сорока, Ольга Руснак, Оксана Трумко) розробив проєкт «Образки з Лесиноного життя», який включає різножанрові тексти, вправи до них і словники малознайомої лексики. Окремим блоком подано світлини поетеси, її родини, будинків, у яких вона жила, тощо. Це дасть змогу педагогам, які працюватимуть із цими матеріалами, унаочнити навчальну діяльність.

Розробка має просвітницький характер і призначена для учнів суботніх і недільних українознавчих шкіл за кордоном та всіх, хто хоче поглибити свої знання з УМІ. Її можна використовувати для різних форм освітнього процесу: дистанційного навчання, навчання у класі та вивчення мови індивідуально.

Структурно проєкт складається з двох частин. Перша частина – це завдання на аудіювання. Автори пропонують такі тексти для слухання: «Дитинство Лесі Українки», «Будинки, в яких мешкала Леся»,

«Леся Українка та музика», «Леся – квітникарка і господинька», «Лесині казки», «Леся та море», «Листування Лесі Українки», «Леся Українка та Львів», «Леся Українка та Болгарія» і «Леся Українка та Єгипет». До кожного тексту є словник з невідомими словами та поняттями, який, за потреби, можна доповнити. Тексти записані у двох темпах: звичному та повільному. Викладач, відповідно до рівня володіння українською мовою його аудиторії, вибирає запис. Запис треба прослуховувати двічі. Після цього іншомовці виконують такі завдання:

1. Виберіть правильний варіант відповіді (тести).
2. Правда чи ні?
3. З'єднайте частини речень відповідно до змісту тексту.
4. Вставте пропущені слова у речення.

На розвиток навичок читання та говоріння спрямована друга частина проєкту. Для читання представлені такі тексти: «Леся та Колодяжне», «Леся Українка, Скулин, Нечимне», «Леся Українка та її батько», «Лесина перша вчителька», «Леся Українка та Михайло Драгоманов», «Леся Українка та друзі-селяни», «Три Лесині товаришки», «Леся Українка та малярство», «Кохання Лесі Українки», «Леся навчає», «Леся Українка та іноземні мови», «Рання творчість Лесі», «Contra spem spero!», «Лист до мого фортепіано», «Леся та театр», «Портрети Лесі Українки», «Леся та Ліна – жіноче слово в українській літературі», «Леся та світова культура».

Кожен текст супроводжують словник, дотекстові та післятекстові вправи, завдання на розвиток комунікативних навичок.

Вправи є різноманітні. Дотекстові вправи передбачають роботу зі словником (напр., потрібно заповнити пропуски в тексті словами зі словника чи знайти у словнику підписи до зображень), повторення або запам'ятовування нової лексики (напр., з'єднати слова та словосполучення, схожі / протилежні за значенням, з'єднати слова та їхні значення, знайти у рядку зайве слово) та спрямовані на актуалізацію теми заняття.

Після прочитання тексту іншомовець зможе виконати такі завдання: 1) дати відповіді на запитання; 2) знайти у тексті початок або кінець речення; 3) розв'язати тести; 4) виправити помилки у твердженнях

відповідно до тексту; 5) скласти план до тексту або розставити пункти плану за порядком; 6) знайти у тексті синоніми / антоніми до поданих слів; 7) з'єднати слова та словосполучення у речення відповідно до тексту тощо.

Завдання на говоріння теж різнопланові. Наприклад, після прочитання тексту «Леся навчає» та виконання вправ для розвитку комунікативних навичок ми запропонували такі завдання:

1. Розкажіть, яким, на вашу думку, повинен бути ідеальний вчитель.
2. Поділіться на дві команди. Придумайте 5 аргументів на тему «Книги чи блоги: що потрібно читати?». Одна команда придумає аргументи «за книги», інша – «за блоги». Переможе та команда, яка буде переконливішою.
3. Поділіться на групи та складіть список книг, які на вашу думку, слід прочитати. Поясніть чому.

Отже, запропоновані матеріали: 1) допоможуть поглибити знання іншомовців про особистий і творчий простір Лесі Українки, більше дізнатися про її характер, захоплення, оточення, помандрувати місцями, в яких вона була та про які залишила спогади; 2) вдосконалити навички слухання, читання та говоріння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонів О., Телюх І. Роман Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» як навчальний матеріал для читання в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 226–233.
2. Станкевич Н.І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2009. Вип. 14. С. 202–210. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/100.pdf> (дата звернення: 14.01.2020).
3. Швець Г. Д. Психологічні передумови звернення до художнього тексту в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*.

2019. Вип. 35. С. 152–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmyn_2019_35_14 (дата звернення: 03.02.2020).
4. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 219–221.

Назар ДАНЧИШИН

(Львів, Україна)

ПРІОРИТЕТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Під час навчання української мови як іноземної, як свідчать не лише рекомендації фахівців, а й результати соціологічного дослідження Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою [2], комунікативний підхід має бути домінантним.

Як зазначає Г. Шелест, «більшість учених наполягає, щоб пріоритетною у вивченні мов була комунікативність; вона передбачає використання мови, яку вивчають, із початкової стадії навчання. Комунікативність ставить у центр теорії та практики вивчення другої мови вживання мови, її функціонування» [4, с. 53]. Тож комунікативна компонента, що передбачає вивчення питань функціонування мови у реальних ситуаціях спілкування та базується на теорії функціональної граматики, у процесі навчання української мови як іноземної є пріоритетною, із цим погоджуються більшість викладачів української як іноземної у вишах України [3, с. 24; 1, с. 47]. Великим плюсом у цьому питанні стало ухвалення Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1–С2, де зокрема, окреслено перелік комунікативних ролей та тем, які повинні опанувати іноземці у курсі української мови як іноземної.

Звідси, важливим аспектом у викладанні української мови як іноземної є визначення лексичного мінімуму. На думку Г. Шелеста, достатньо 3 тис. базових (спеціально відібраних) слів української літературної мови, знаючи які, студент-іноземець зможе розуміти близько 95% будь-якого тексту [4, с. 53].

У контексті того, що на сьогодні в більшості випадків іноземні студенти в Україні вивчають українську як другу іноземну мову (здебільшого після англійської), І. Зозуля наголошує: «Весь навчальний процес повинен бути орієнтований на особистість іноземного студента, його розвиток, самостійність, на врахування його можливостей, потреб,

інтересів» [3]. Це передбачає вивчення тої мовосфери, яка потрібна як для професійної реалізації студента, так і для послуговування в побутових ситуаціях.

Як показують результати соціологічного дослідження, яке у квітні 2019 року провів МІОК серед іноземних студентів найбільших вишів Львова (НУ «Львівська політехніка», Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, Львівського національного університету імені Івана Франка), найефективнішим засобом вивчення української мови респонденти вважають живе спілкування з мовцями, для яких українська є рідною (71,5%), на другому місці – навчання з викладачем (61,1%). Значно поступається за рівнем ефективності використання аудіо- та відео- ресурсів, читання українськомовної книжки тощо (див. рис.1).



Рис. 1. Способи вивчення української мови як іноземної, %

Зі своєї практики викладання української мови як іноземної у групах студентів-іноземців першого курсу (це переважно вихідці з арабських та центральноафриканських країн), основною мовою навчання

яких є англійська, зазначу, що для того, аби порозумітися з місцевими людьми на вулицях міста, у крамниці чи громадському транспорті, вони завчили елементарні фрази, необхідні для фатичної комунікації – під час привітання, а також замовлення харчів тощо. Ці завчені фрази вони вплітають у мовлення дуже спрощеною англійською чи рідною мовами. Власне, таким піджином вони послуговуються за потреби виходу із зони мовного комфорту, у якій вони перебувають, коли спілкуються зі співвітчизниками за місцем проживання. Це зумовлено винятково прагматичними потребами – ефективністю комунікації.

Отже, під час навчання української як іноземної варто зосереджувати увагу на комунікативному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бей Л., Тростинська О. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2008. № 12. С. 42–49.
2. Гойсан В., Данчишин Н., Ключковська І., Горда О. Престижність української мови в середовищі студентів-іноземців Львова (Опитування іноземних студентів ЛНМУ ім. Данила Галицького, НУ «Львівська політехніка», ЛНУ ім. Івана Франка). Львів, 2020. 24 с. URL: http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/01/Doslidzhennia_inozemni-studenty.pdf (дата звернення: 18.02.2020).
3. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладання кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика викладання української як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 22–27.
4. Шелест Г. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 3. Т. 1. С. 51–55.

Марина ДЕМЕДЮК

(Львів, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ КРОСКУЛЬТУРНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сучасні глобалізаційні процеси сприяють потребі залучення національної культури у ширший світовий контекст. З огляду на це в останні десятиріччя актуалізується методика кроскультурного аналізу, що концентрується на пошуку спільного та відмінного, точок перетину і дотику у структурі, функціонуванні та розвитку певних соціальних чи культурних феноменів у різних культурних утвореннях. Кроскультурний аналіз заснований на «застосуванні компаративістського методу у сфері культурної варіативності, і в цій якості він став одним із провідних дослідницьких напрямів» [3, с. 224]. Зародження методології пов'язують з дослідженнями Е. Тайлора, Дж. Фрейзера, В. Ріверса. Злет популярності кроскультурного підходу припадає на середину ХХ ст. Серед класичних представників варто згадати дослідників американської та фінської шкіл Дж. Беррі, Г. Тріандіса, М. Кона та Р. Інглхарта та ін.

Метод зарекомендував себе тим, що дає змогу швидкого занурення іноземця в простір нової чужої культури через порівняння з основними категоріями знайомого йому символічного простору. Дж. Беррі зазначає, що метою кроскультурного аналізу є порівняння фактів у різних культурних середовищах, з'ясування впливу культурних умов на поведінку та залежності вчинків індивіда від культурних факторів [4, с. 5].

Важливим аспектом засвоєння чужої мови є занурення студента у відповідний культурний простір. Полегшує розуміння певних явищ метод зіставлення певних явищ в мові, а ширше – світогляді. Вдало застосовує порівняльну кроскультурну методику для пошуку спорідненості українських народних дум із курдським героїчним епосом сумська дослідниця М. Набок. Так, аналізуючи спільно з іноземними студентами основні мотиви та образи історичного епосу українців і курдів, учена робить висновок, що ключові рушії дії героїв збігаються навіть у неспоріднених фольклорних системах [2, с. 1185].

Використовуючи наративний кроскультурний підхід, маємо змогу не лише комплексно ознайомити студента з основними елементами української культури, але й знайти точки дотику, які дадуть змогу глибше осягнути певні символічні коди. До прикладу, з цікавими спостереженнями стикаємося при аналізі образу яйця в українській та арабській традиції. Так, при спілкуванні зі студентами про символіку української писанки з'ясувалося, що споріднену конотацію має образ прикрашеного яйця у традиції єгиптян – народження, оспівування життя, зв'язок із світом мертвих. Продуктивним є звернення до образів казкового епосу при вивченні номінації тварин в українській мові, що допомагає з'ясувати смислове навантаження персонажа в конкретній культурній традиції. Так, побудувавши асоціативний ряд іменник (назва тварини) + прикметник (її характеристика), студентів значно легше осягнути принципи узгодження образу і змісту. Яскравим прикладом є образ найпопулярнішого трікстера західноєвропейської казкової традиції – лиса. Зміст фразеологізму «хитрий, як лисиця» може бути належно потрактований студентам з африканських країн лише при зіставленні сюжету української казки із творами з їхньої традиції, де вказану роль виконує койот. Тут ключовим є принцип розуміння «чужого» крізь призму «свого», що полегшує міжкультурну комунікацію та допомагає осягнути глибинні смисли, закладені в іноземній мові, яка вивчається.

Таким чином, використання кроскультурного аналізу на заняттях з іноземними студентами, що опановують українську мову на базовому рівні, продуктивне і логічно вмотивоване. Залучення аудиторії до діалогу, відшукування спільних символічних домінант у неспоріднених етнічних традиціях дає змогу викладачеві донести до слухачів не лише розуміння ієрархічної структури системи української мови, але й глибших внутрішніх смислів, які актуалізуються лише в антонімічній парі «свій – чужий».

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспмятных Н. Методология кросс-культурного анализа: базовые концепты, направления и перспективы исследований. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 1. С. 11–19.

2. Набок М., Бешир М. Етнотип воїна в українських народних думках та курдських народних піснях. *Народознавчі зошити*. Львів, 2019. № 5. С. 1185–1190.
3. Солодка А. К. Кроскультурний аналіз як теоретико-методологічна основа кроскультурної складової вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія Психологія і педагогіка*. Вип. 15. С. 224–229.
4. Berry J. Introduction to Methodology. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1980. Vol. 2: Methodology.
5. *Cross-National Research Methods in the Social Sciences*. London; New York, 1996.

Ірина ЗБИР

(Сеул, Республіка Корея)

ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧИХ СТУДІЙ У РЕСПУБЛІЦІ КОРЕЯ

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у світі зріс інтерес до України, її історії, культури, мови, що дало поштовх до відкриття відповідних спеціалізацій чи спеціальностей у навчальних програмах вищих навчальних закладів, зокрема й у Республіці Корея, серед яких Кореїнський університет іноземних мов Хангук (Hankuk University of Foreign Studies) – один з кращих університетів Кореї, де вивчається найбільша кількість іноземних мов і працює багато викладачів з різних країн світу.

Республіка Корея та Україна встановили дипломатичні відносини в 1992 році, а у 2017 році відзначили 25-річну річницю встановлення дипломатичних зв'язків між двома країнами. Щоразу більше зацікавлення з корейського боку викликає потенціал двосторонніх корейсько-українських економічних контактів. Регулярно відбуваються засідання Міжурядової українсько-корейської комісії з питань торговельно-економічного співробітництва, відбуваються корейсько-українські економічні Форуми «Економічна співпраця у контексті євразійської інтеграції». Представники ділових кіл обидвох країн заявляють про значні можливості для розвитку двостороннього економічного співробітництва, а також дослідження нових шляхів співпраці між Кореєю та Україною, серед яких одним із пріоритетних є розвиток академічних контактів між нашими країнами.

На початку 90-х років минулого століття корейські студенти вперше поїхали на навчання в українські університети. У 1996 році професор Хо Сун Чхоль відкрив перший курс лекцій з української мови в університеті Корьо (Korea University). Слід зауважити, що з березня 2006 по червень 2008 року професор Хо Сун Чхоль був призначений Надзвичайним і Повноважним послом Республіки Корея в Україні та зробив дуже багато для зміцнення корейсько-українських культурних зв'язків. Новим етапом у розвитку україністики в Кореї став 2009 рік,

коли в Корейському університеті іноземних мов Хангук було відкрито перший факультет української мови.

Сьогодні історію Корейської україністики, як видається, можна поділити на два етапи: перший – це 1996–2009 рр. (перших 15 років її існування). Це етап її формування і становлення коли в Корейському університеті Корьо починала «пароститися» й робити свої перші кроки спеціалізація «Російсько-українська філологія». Другий етап, як видається, розпочався з 2009 року, коли було відкрито окремий факультет українознавства в Інституті Центральної та Східної Європи Корейського університету іноземних мов Хангук та започатковано підготовку бакалаврів зі спеціальності «українознавство» – це етап її активного розвитку, що триває й нині.

На етапі становлення україністики в Республіці Корея фахівці-філологи переважно використовували підручники з української мови як іноземної, написані для англومовних студентів або, так звані, універсальні посібники, що взагалі не передбачають мови-посередника. Викладачі змушені були постійно адаптувати наявні та створювати власні дидактичні матеріали, щоб полегшити й пришвидшити корейським студентам подолання «мовного бар'єра». Труднощі зумовлювала насамперед відсутність підручників, зорієнтованих саме на корейських студентів. Хоча у 2007 році професор Хон Сог У видав перший ознайомлювальний підручник з української мови *«Перші кроки українською мовою»*, а також з'явилися інші лексикографічні праці – Хо Сун Чхоль, Ким Джун Вон, Чой Джун Ги *«Українсько-корейський словник»* (Сеул, 2007), Кім Сук Вон, А. Г. Рижков, Ю. Міксьон *«Українсько-корейський тематичний словник»* (Київ, 2010), Чжон Йон Чжу *«Українсько-корейський словник»* (Сеул, 2011), Хо Сун Чхоль, І. Чечельницька *«Корейсько-український словник»* (Сеул, 2012), Чой Син Чжин, В. Кадрилєєв *«Словник української розмовної мови»* (Сеул, 2012), однак цього явно було недостатньо.

Уже на факультеті українознавства Корейського університету іноземних мов Хангук, де щороку приходить 20 студентів, які прагнуть до своїх академічних зацікавлень долучити українську мову, відомості про українську культуру, історію, політику сучасної Української держави,

продовжується підготовка навчально-методичних посібників та підручників. До цього долучаються кваліфіковані викладачі з України, які зараз викладають українську мову в цьому університеті. Зокрема, це посібник декана факультету українознавства Хон Сог У «*Україна: Країна козаків та помаранчевої революції*» (Сеул, 2008) та підручники Олени Щегель «*Рушаймо! Розмовна мова (Рівень 1)*» (Сеул, 2015), Ірини Збир «*Українська мова як іноземна. Рівень В1–В2*» (Сеул, 2016) і «*Граматика української мови в таблицях і вправах*» (Сеул, 2018).

Слід зауважити, що корейські студенти беруть активну участь у різних заходах, які організовують як Посольство України в Республіці Корея, так і Корейський університет іноземних мов Хангук. Це урочистості з нагоди 20-ої річниці незалежності України (2011) та 25-ої річниці встановлення дипломатичних зв'язків між двома країнами (2017); конференції «*Міжнародні відносини та торговельне співробітництво між Україною і Кореєю*» (2012) та «*Український кризи*» (2014); виставки та фестивалі – «*Виставка Української культури*» (2012), «*Виставка Скіфського золота*» (2012), *Виставка присвячена Євромайдану* (2015), «*Весняний фестиваль*» (2013) тощо.

Хоча вищезгадані факти свідчать про позитивні моменти в історії формування українознавчих студій у Кореї, існують значні недоліки та ще багато чого слід зробити для активного розвитку українських досліджень. Багато корейських вчених розглядають Україну через призму Росії. Попри велику кількість випускників факультету українознавства, жоден з них не виявився готовим до дослідницької та викладацької роботи, а ставлення дослідників старшого покоління, які отримали спеціальну освіту в Росії та вважають себе готовими до такої роботи без серйозного додаткового вивчення української історії та культури, має бути скориговано. Іншою проблемою є те, що й Українська держава не дуже зацікавлена у налагодженні зв'язків з вищезгаданими корейськими університетами та підтримці корейських студентів, які прагнуть продовжити навчання в Україні та здобути кваліфікацію магістра чи кандидата наук зі спеціальності «Українська філологія». Сподіваємося, що після розв'язання цих проблем у майбутньому, на розвиток українських студій у Республіці Корея чекають великі перспективи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збир І. Український викладач і корейський студент – шлях до взаємопорозуміння та взаємодії: (методичні рекомендації) : *Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі»*. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2018. С. 104–120.
2. Мазурик Д. Така далека і близька Корея (Збир Ірина. Українська мова як іноземна : Практичний курс. Рівень В1–В2 : [підручник] / Ірина Збир. – Seoul, 2017. – 297 с. – корейська, українська). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів : Львівський університет імені Івана Франка, 2017. Вип. 13. С. 276– 283.
3. Хо Сун Чхоль. Історія українських досліджень в Кореї. *Мова і культура (Науковий журнал)*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2018. Вип. 21. Т. II (191). С. 15–16.

Ірина ЗОЗУЛЯ
(Вінниця, Україна)

ЛЕКСИЧНИЙ МІНІМУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ЗА І ПРОТИ

Здатність до спілкування українською мовою як іноземною передбачає формування у студентів якостей, що роблять процес оволодіння мовою як засобом міжкультурної комунікації ефективним. До цих якостей належить інтерес і позитивне ставлення до мови, що вивчається, до культури народу, що розмовляє цією мовою, загальнолюдська свідомість, самостійність у певних видах діяльності, розуміння важливості вивчення іноземної мови.

Основні труднощі вивчення лексики в іноземній аудиторії пов'язані з тим, що словниковий склад української мови характеризується безмежністю й невичерпністю. Лексична система найбільш чутливо реагує на різні (соціальні, культурні, наукові, політичні, економічні) зміни в житті суспільства. Склад української літературної мови постійно змінюється: внаслідок багатозначності й запозичень до неї постійно входять нові слова, а застарілі навпаки виходять з ужитку.

Скільки слів в українській мові? Наприклад, Великий тлумачний словник української мови налічує 250 тисяч слів [1]. У ньому поєднано академічну повноту мовної лексики з лаконічною формою однотомного видання. Словник містить близько 250 тис. слів і словосполучень, у тому числі й ті, що увійшли в українську літературну мову впродовж останнього десятиліття. Окрім загальноновживаних слів, у словнику наведено основні терміни сучасної науки й техніки, а також слова, що визначають явища й реалії виробничого, культурного й побутового життя. Звичайно, мабуть, немає такого українця, який би знав й послуговувався всіма словами мови. А який же той мінімум, яким має володіти людина для вільного спілкування, навчання та працевлаштування? Як зауважують багато науковців та методистів-практиків – вивчення іншомовної лексики має початок, але не має кінця.

Оволодіти іншомовною лексикою означає:

- запам'ятати значення й форму лексичних одиниць, передбачених навчальною програмою;

- навчитися користуватися цими мовними одиницями в різних видах мовленнєвої діяльності;
- навчитися розуміти лексичні одиниці на слух і під час читання текстів.

Мета роботи з оволодіння іншомовною лексиною полягає у формуванні лексичних навичок, необхідних для реалізації іноземними студентами мовної діяльності.

Зробимо перший підсумок: знання української мови як іноземної певною мірою асоціюється зі знанням слів, у той час, як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексичних одиниць у спілкуванні. Отже, лексичні навички варто розглядати як найважливіший і невіддільний компонент змісту навчання іноземної мови, а їхнє формування якраз і є метою навчання лексичного матеріалу.

У 2020 році опубліковано Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною [4]. Документ містить чіткий перелік комунікативних умінь і навичок до кожного з рівнів (A1–C2) за всіма видами мовленнєвої діяльності (слухання, читання, письмо, говоріння), які детально описано відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2]. Практичною цінністю цього видання є наявність у ньому трьох каталогів, які доповнюють кожен рівень: Каталог А – перелік комунікативних намірів, Каталог Б – тематичний каталог і Каталог В – зміст мовної компетенції. Такий детальний і всебічний перелік компетенцій дає змогу чітко окреслити межі між рівнями, що своєю чергою істотно полегшить роботу над створенням єдиного Лексичного мінімуму з української мови як іноземної.

Однак є певні «але». Кожен заклад вищої освіти України у своїх навчальних планах має неоднакову кількість годин, відведених на вивчення української мови як іноземної від початкового етапу (підготовче відділення) до завершального (аспірантури). Логічно, що всі університети будуть мати «свій» лексичний мінімум, який залежатиме від обраної іноземними студентами спеціальності, адже філологам та лікарям потрібно мати набагато більший словниковий запас, ніж, наприклад, інженерам.

Отже, другий підсумок – умови навчання іноземних студентів в українських університетах і, насамперед, обмежена кількість навчального часу й вузька тематика, зумовлюють необхідність формування лексичного мінімуму, що має відповідати меті та змісту навчання іноземної мови в закладі вищої освіти.

У лексичному мінімумі будь-якої мови розрізняють активний і пасивний мінімум. Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, яким студенти повинні користуватися для вираження своїх думок в усній і письмовій формах. Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку вони мають лише розуміти, сприймаючи чужі думки в усній формі (в аудіюванні) та письмовій формі (під час читання). Активний і пасивний словниковий запас утворюють так званий наявний або реальний словник, який слугує основою для формування потенційного словника. Виходячи з цієї інформації, мовознавці кожного університету, де навчаються іноземні студенти, можуть укласти власний лексичний мінімум, який надалі слугуватиме основою для створення єдиного загальнодержавного мінімуму. Але на що опиратися в такому випадку – лише на активний словниковий запас чи на обидва?

Думки викладачів-практиків розділилися. Дехто вважає ідею створення так званого «єдиного словника української мови для іноземних студентів» цілком прийнятною. На їхню думку, це полегшить роботу з розробки стандартної навчально-методичної літератури для іноземних студентів. Але є й такі методисти, які зауважують, що створення такого лексичного мінімуму може призвести до «колапсу», адже він може суттєво ускладнити роботу укладачам сертифікаційних тестів на знання мови й тим, хто тестуватиме претендентів.

Як результат, третій підсумок – найбільш актуальною для методики навчання лексики української мови як іноземної є проблема диференційного відбору та накопичення лексем.

Викладачі Вінницького національного технічного університету спробували укласти словник із найнеобхіднішими лексемами для іноземних студентів немовного університету [3]. Три роки апробації показали, що видання є корисним, оскільки в ньому є не просто українські слова, але і їхні відповідники 4 мовами – англійською,

іспанською, португальською та китайською. Ця методична розробка допомагає іноземним студентам швидше запам'ятати та ввести в ужиток необхідний мінімум. Але, звичайно, цього недостатньо. Тому ми почали працювати над так званим «потенційним словником» іноземних студентів. Що мається на увазі? Необхідно відокремити реальний пасивний словниковий запас студента від його потенційного словникового запасу. Усі незнайомі слова можна поділити на дві групи: 1) слова, які студент не може зрозуміти самостійно, тому звертається до словника; 2) слова, які студент може зрозуміти самостійно на підставі контексту або за допомогою внутрішніх можливостей самого незнайомого слова. Саме слова, що належать до другої групи, і є джерелами розширення вокабуляру, бо мають своєрідний «потенціал». Таким чином виник та закріпився у вжитку в методиці викладання іноземних мов термін «потенціальний словник» [5, с. 76].

Четвертий підсумок – опираючись на базовий словник, іноземні студенти можуть зрозуміти певний відсоток невивчених лексичних одиниць, які належать до потенційного словника.

Отже, чи можна укласти єдиний лексичний мінімум з української мови для іноземних студентів? Це питання ще потребує дискусій, опитувань, значної кількості наукових розвідок. Це й буде предметом нашого подальшого дослідження в майбутніх наукових і методичних працях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Лексичний мінімум з української мови для слухачів-іноземців підготовчого відділення : словник / Л. Є. Азарова, І. Є. Зозуля, Л. В. Горчинська, Л. В. Солодар. Вінниця : ВНТУ, 2018. 108 с.
4. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник /

Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.

5. Стрельчук Я. В. Роль і місце потенційного англомовного словника студентів нефілологічних спеціальностей. *Наукові праці. Педагогіка*. 2014. Вип. 197. Т. 209. С. 75–80.

Оксана КАЛИТА

(Київ, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНІЙ ГРУПІ

Засвоєння фонетики та орфоепічних навичок є важливим етапом в опануванні української мови як іноземної. Погоджуємося з твердженням, що на початкових етапах вивчення української мови труднощі з вимовою мають наслідком уповільнений темп роботи студента і його низьку мовну активність [2, с. 54].

Мета публікації – з'ясувати причини та обсяг труднощів у засвоєнні іномовними комунікантами української фонетики та орфоєпії й запропонувати систему вправ для роботи з подолання цих труднощів в багатонаціональній групі.

Оскільки базою для дослідження є групи, до складу яких входять представники іноземних дипломатичних місій (заняття проводилися на базі Пресцентру ГДІП), котрі володіють, окрім рідної, як мінімум, англійською мовою (а часто 3-4 іноземними мовами), то складнощі виникають насамперед саме при вивченні та засвоєнні фонетики й орфоєпії. Лексика і граматики в таких групах засвоюється набагато швидше, оскільки студенти мають значний досвід у вивченні граматичних систем інших іноземних мов.

Основна причина орфоєпічних порушень – вплив міжмовної інтерференції. У випадку багатонаціональної групи ця інтерференція має складнішу природу, тому що це може бути вплив: а) рідної мови; б) мови-посередника, якою добре володіє іномовний комунікант (англійської); в) вплив іншої слов'янської мови, яку вже знає студент (як правило, російської). Для ефективного усунення мовленнєвого порушення викладач повинен чітко розуміти джерело міжмовної інтерференції: рідна мова студента, мова-посередник чи інша слов'янська мова.

Відповідно, принцип урахування рідної мови іноземних студентів, лінгвістичною основою якого є «аналіз взаємовідношень фонологічних систем мов, які контактують у процесі навчання» [1, с. 69], у нашому

випадку дещо ускладнюється, й збільшується обсяг тренувальної роботи для закріплення правильної вимови.

Оскільки основним завданням вивчення фонетики й орфоєпії є «становлення у студентів слухових та вимовних навичок і одночасно набуття слухачами знань про основні риси фонетичної системи тієї мови, яку студенти вивчають» [2, с. 55], важливо зауважити, що при її засвоєнні спостерігаємо два види помилок: 1) фонетичні (неправильне читання літер) та 2) орфоєпічні (неправильна артикуляція звуків).

У досліджуваних групах фіксуємо такі основні труднощі при засвоєнні української фонетики й орфоєпії (переважно орфоєпічні):

1) розрізнення й вимова твердого [л] і м'якого [л'] (особливо характерно для носіїв французької, польської, італійської та інших мов, в яких [л] має м'яку або напівм'яку вимову);

2) правильна вимова і розрізнення голосних [и] та [і] (характерна для більшості іноземців, оскільки артикуляція цих українських звуків більш наближена, ніж схожих звуків, наприклад, у російській чи польській мовах);

3) розрізнення й вимова звуків [г'], [г], [х] (характерне для носіїв романо-германських мов);

4) правильна, безпридихова вимова звуків [д], [т] (вплив англійської мови);

5) правильна вимова звука [р] (вплив англійської, французької мов);

6) читання літери «о» в усіх позиціях як звука [о] (вплив російської мови, коли ненаголошену «о» читають як [а]);

7) зрідка зустрічаються труднощі у вимові звуків [з], [ж], [ц] (зафіксовано у носія непальської мови, оскільки в непальській мові ці або схожі звуки відсутні).

Усі справи для корекції цих недоліків можна поділити на два типи: сприймання звуків і вимова звуків. Погоджуємося з твердженням, що одним з основних методів навчання має бути спостереження студентів за мовленням викладача, яке має відповідати усім мовним нормам і характеризуватися такими ознаками, як «дотримання інтонації, міміки та жестів, добре поставлений голос, чітка дикція, дотриманням пауз, що

відповідають ситуації мовлення, ступені емоційності, тощо» [3, с. 311]. Крім того, важливо виправляти неправильну вимову студентів на всіх етапах вивчення мови.

Методологічні прийоми, які пропонуємо використовувати для усунення вказаних недоліків, поділяємо на три етапи. На першому етапі ефективні такі методи: пояснення артикуляції звуків, позиції мовних органів з використанням ілюстративного матеріалу; пояснення смислорозрізняювальної функції звуків (зіставлення фонетичного і лексичного матеріалу). На другому етапі пропонуємо використовувати такі вправи: повторення за викладачем; зіставлення і порівняння звуків рідної, української та мови-посередника; самоспостереження за артикуляцією звуків; пояснення членами групи своїх спостережень за власною артикуляцією. Третій етап передбачає виконання таких вправ: повільна вимова студентами «важких» звуків (спочатку на початку слова, потім у середині або в кінці), вправи на слухання і розрізнення важких для вимови звуків у складі схожих слів (у повільному, середньому й швидкому темпі).

Важливим аспектом при роботі над українською фонетикою й орфоєпією в багатонаціональній групі є раціональний розподіл групової й індивідуальної роботи, а також залучення усіх членів групи до тренувальних вправ. При цьому рольові позиції членів групи при виконанні тої самої вправи мають відрізнятися залежно від ступеня засвоєння орфоєпічних навичок. Поєднання індивідуальної роботи з груповою стимулює студентів до більш активної комунікації, пожвавлює інтерес до вивчення мови, позитивно впливає на результати навчання.

Отже, основною причиною проблем при вивченні української фонетики й орфоєпії багатонаціональною групою дорослих є міжмовна інтерференція. Викладач має розуміти й враховувати джерела й наслідки міжмовних впливів, рівень сформованості орфоєпічних навичок у різних членів групи, й з огляду на це пропонувати комплекс вправ для їх закріплення. При цьому важливо поєднувати методи, орієнтовані на розуміння правильної артикуляції та на вироблення й закріплення правильної вимови. Ефективним є поєднання як індивідуального підходу, так і групової роботи, яке сприяє активізації комунікації під час навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Н. В. Роль принципу урахування рідної мови іноземних студентів у процесі навчання української орфоєпії. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 1.31. С. 67–73.
2. Дрогомирецька М. Фонетичний матеріал української мови як базова одиниця у формуванні комунікативних вмінь іноземних студентів. *Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження: збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів*. Львів, 2019. С. 53–56.
3. Шеремета Л. П., Мельник Т. П. Формування орфоєпічної грамотності іноземних студентів медичного профілю. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 310–312.

Наталя КЕРДІВАР

(Одеса, Україна)

ЛІНГВІСТИЧНИЙ КОМЕНТАР ЯК ОДИН ІЗ ПРИЙОМІВ РОБОТИ ІЗ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

Безпосередньо доуніверситетське навчання студентів-іноземців сприяє розповсюдженню української мови та культури у світі. Відтак, слухачу підготовчого відділення необхідно отримати якісні мовні, зокрема орфоепічні, лексичні, граматичні, правописні, та комунікативні навички. Своєю чергою підтверджена висока якість освіти сприятиме зростанню у світових рейтингах українських вищих навчальних закладів.

Художній текст та його використання у процесі вивчення української мови як іноземної є своєрідним демонструванням мовленнєвих явищ та шляхом до набуття комунікативних звичок у середовищі іноземних студентів. Викладач, вибираючи текст чи створюючи власний, безпосередньо направляє його на слухове, зорове, письмове сприйняття слухачем, що активізує його уяву й мислення. Формування знань та комунікативних навичок відбувається під час вивчення реальних текстів, що поступово формують не тільки мовленнєве сприйняття, а й культурологічне.

Вибір художнього тексту залежить від рівня знань студентів, мовленнєвої й орфографічної практики з урахуванням засвоєного ними матеріалу. Одним зі способів, що забезпечить якісне розуміння тексту, є лінгвістичний коментар.

Коментар (з лат. *commentarium* – записки, тлумачення) – це «тлумачення певного тексту або книги» [2, с. 280]. З наукової точки зору «це певне пояснення, що стосується певного слова чи вислову тексту, певного фрагмента чи всього тексту у цілому» [1, с. 198]. У нашому випадку тлумачення художнього тексту як усне, так і письмове суттєво полегшує його сприйняття іноземцями.

У процесі аналізу тексту на початковому рівні інформація передається однозначно без позатекстових понять, подаються своєрідні передтекстові завдання, які найчастіше співвідносяться зі спорідненими

явищами чи речами. Доцільним тут буде застосування лексем, що прямо відповідають на питання «Де?», «Коли?». Доречною є робота зі словами, які студент-іноземець не розуміє. Так, на цьому етапі проводиться словникова робота, з урахуванням володіння студентами іноземними мовами. Робота з лексикою передбачає не тільки пояснення незрозумілих слів з активного словника, але й розгляд пасивної лексики: застарілих слів, діалектизмів тощо. Також проводиться робота: щодо пояснення слів із переносним значенням; щодо пояснення засобів виразності, краси художнього твору; щодо зіставлення слів, близьких за зоровим сприйняттям; щодо багатозначних слів. Продуктивним під час подібної роботи є добирання антонімічних сполук, що дозволяє накопичувати та розширювати рецептивний словник, активізувати та збагачувати словниковий запас. Така робота проводиться поступово, залежно рівня знань студентів. Тексти добираються відповідно до тематико-понятійних класів і такі, що пов'язані з оточенням, діяльністю й дійсністю реципієнта. Зокрема, пропонується вивчення таких тем: «Сім'я», «Мій університет», «В аудиторії», «Я студент-іноземець», «Друзі», «Моя група», «Київ – столиця України», «Мій вільний час», «Здоров'я» та інші.

Наступним етапом є робота із вже зрозумілою лексикою, тобто проводиться базове розширення з конкретної теми. Студенти вчать ставити питання до тексту, відповідають на поставлені питання за текстом, намагаються визначити його основну думку. Такий аналіз дозволяє розширити лексичні, орфоепічні знання та комунікативні навички. Для представлення саме граматичних та правописних норм найефективніше буде – презентувати ті явища, що вивчають на занятті, з урахуванням комунікативних потреб іноземців. Тут доречним є виділення в тексті частин мови, визначення відмінкових парадигм, категорій роду та числа.

Отже, комплексна робота над текстом, зокрема лінгвістичний коментар, сприяє формуванню в студентів-іноземців мовної та мовленнєвої компетентності, становленню мовної освіти, формуванню базових знань з української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапилн-темы. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2014. 532 с.
2. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.

Юлія КОСЕНКО

(Суми, Україна)

КОГНІТИВНИЙ ТА ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ

В умовах реформування сучасної системи освіти особливої уваги набуває мовна підготовка іноземних слухачів підготовчого відділення.

Уміння усно та письмово висловлювати свої думки є запорукою успіху в будь-якій справі. Звідси, вміння говорити вважається одним із головних комунікативних умінь. У процесі багаторазового повторення елементи умінь часто переходять у навички. Найголовнішою серед компетентностей, яких набуває іноземний слухач підготовчого факультету, є комунікативна.

За дефініцією Л. А. Суботи, комунікативна компетентність – якісна характеристика особистості, спеціаліста професійної сфери, що є необхідною умовою плідного засвоєння отриманих знань, практичних умінь і навичок. Вона сприяє формуванню найбільш важливих та необхідних умінь, потрібних для виконання майбутньої професійної діяльності [2, с. 61].

Для реалізації комунікативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності необхідно дотримуватися головної мети мовної освіти, що полягає у формуванні мовної особистості, людини самодостатньо комунікативно компетентної, здатної та готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації та в різних сферах суспільного життя. Ця особистість має оволодіти мовленнєвою культурою, комунікативною компетентністю та гуманістичним світоглядом.

Однією з актуальних і перспективних проблем сучасної когнітивної лінгвістики є питання мовної особистості, що протягом останнього десятиліття розглядається в різних аспектах – психолінгвістичному, культурологічному, лінгводидактичному, соціолінгвістичному тощо.

Загальновідомо, що мовна особистість розвивається у процесі спілкування, яке вимагає не тільки знань мови, функціонального навантаження мовних одиниць різних рівнів, але й умінь доречного використання їх.

Як відомо, В. фон Гумбольдт стверджував, що різні мови є виявом світобачення. Будь-яка мова, позначаючи окремі предмети, насправді відтворює, формує для свого народу картину світу, що вказує на нерозривний зв'язок людини з рідною мовою. Звідси випливає, що мовна картина світу – це його своєрідне сприйняття крізь призму мови, це загальна, інтегральна картина, сукупність усього мовного змісту, що в підсумку уможливорює вивчення мови епохи, аналіз змін, що відбуваються і в мовній, і в концептуальній картинах світу.

Розвиток мовлення інокомунікантів відбувається крок за кроком. Іноземний слухач спочатку наслідує усне мовлення викладача, потім намагається продукувати власні висловлювання. Цей процес схожий на розвиток мовлення дітей. Вони поступово навчаються розмовляти, як і чужомовці. Першим досягненням як для розвитку мовлення дитини, так і для інофонів, вважається здатність скласти зі слів найпростіше речення.

Мовленнєвий розвиток залежить, перш за все, від особистості студента, його можливостей вступати в комунікацію. Зазвичай темперамент може бути ключовим у формуванні мовленнєвих навичок. Одні студенти, володіючи мінімальним лексичним запасом слів, все-таки намагаються доносити свої думки оточенню, інші – замикаються в собі, віддаючи перевагу жестам невербальної комунікації, що, зрештою, призводить до затримки в розвитку мовлення останніх.

Процес формування мовленнєвих навичок залежить не тільки від розумових можливостей людини, а й від того, у якому психічному стані ця особистість перебуває в цей момент. Кожен студент, перш ніж сприйняти або відтворити інформацію, пізнає зміст та робить свою оцінку того, що відбувається, і тільки після того висловлює свою думку. Таким чином, у цей момент саме психічний стан іноземного слухача буде впливати на його сприймання та розуміння інформації.

Загальновідомо, що в кожній людини перед початком розмови відбуваються мисленнєві процеси. Цією особливістю мислення підтверджується його взаємозв'язок із мовленням.

М. П. Кочерган розмежував та теоретично обґрунтував терміни «мова» – «мовлення» – «мислення». За його дефініціями, мова – система одиниць спілкування і правил їхнього функціонування;

мовлення – конкретно застосована мова, засоби спілкування в їхній реалізації; а мовлення – узагальнене й абстрактне відображення мозком людини явищ дійсності в поняттях, судженнях й умовиводах. [1, с. 31–32, 26].

На думку сучасних учених, існує три типи мислення: а) чуттєво-образне (наочно-образне); б) технічне (практично-дійове); в) поняттєве (словесно-логічне). Однак основним знаряддям мислення є мова. Отже, переважає поняттєвий тип мислення.

Поштовхом до мисленнєвої діяльності є потреба людини і передачі інформації, у процесі якої визначається предмет мислення і спрямованість мисленнєвого процесу, що, як наслідок, дає ключ до розв'язання поставленого завдання в момент спілкування.

Однак процеси мислення і мовлення не тотожні, оскільки вони не відокремлені одне від одного. Мислення без мовлення неможливе, тому що у мові втілюються думки. Мислення втілене в мові так само, як зміст представлений у формі. Пізнаючи світ, людина відображає його у слові. Отже, мислення завжди спрямоване на розв'язання поставленого завдання, у процесі якого народжується думка, що є предметом мовленнєвої діяльності. Саме постановка певних завдань і пошук шляхів їхнього розв'язання продукують потоки мислення. Цим вимогам сучасності відповідає когнітивно-комунікативний підхід.

Процес пізнання розпочинається з відчуттів та спостережень, після стадії уявлень і пам'яті, трансформується в мислення і завершується під час ухвалення рішень та виконання дій. У навчальній та професійній діяльності вирішальну роль відіграють опосередковані мисленням процеси смислового запам'ятовування. Мислення пов'язане з пам'яттю (з усіма її видами) й залежить від того, як мовець оперує певною базою даних. Тож пам'ять відкриває людині можливості для нагромадження досвіду, що насамперед сприяє формуванню продуктивного мислення.

На початковому етапі вивчення української мови зазвичай іноземним слухачам підготовчого відділення надзвичайно складно правильно підбирати потрібні слова. Це пов'язано з тим, що в момент формування думки, їм не завжди вистачає лексичного мінімуму, що, зрештою, досить часто призводить до спотворення мовлення. Інокомуніканти розуміють образ того, про що прагнуть сказати, але

не завжди можуть правильно відтворити його в мові, оскільки кожна людина володіє різними інтелектуальними здібностями.

У цій ситуації помічником є переклад рідною мовою студента. Сфокусувавшись на меті комунікації, мовець завдяки пізнавальним процесам може заздалегідь передбачати й свідомо планувати власні дії. Ця здатність зумовлена тим, що будь-яка специфічно людська (практична, трудова й теоретично-мисленнєва) діяльність опосередковується суспільно виробленими й збереженими колективною пам'яттю допоміжними засобами. У практичній діяльності – це знаряддя праці, а в теоретичній – знаки, зокрема й знаки мови. Іншими словами, позначаючи словом кожен предмет, що сприймається, його ознаку, дію, стан або зв'язки з ним, чужомовець зображає його узагальнено; в одиничному бачить загальне.

Отже, когнітивний та емоційний компоненти розвитку мовної особистості сприяють якісній мовленнєвій підготовці іноземних слухачів підготовчого відділення та забезпеченню високого рівня їхньої комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2004. 368 с.
2. Субота Л. А. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Херсон, 2019. 496 с.

Світлана КОСТЬ

(Львів, Україна)

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

На період дошкільного дитинства припадає пік соціалізації дитини. Це виявляється у встановленні контакту зі світом довкола, самоствердженням і реалізацією себе у процесі інформаційного обміну як комунікативної особистості. Процес соціалізації дитини не може бути успішним без розвиненої мовленнєвої компетентності.

Питання формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку є актуальним, зважаючи на його зумовленість як пріоритетного напрямку Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Свого часу Ж. Піаже опублікував дослідження, присвячене розвитку функцій мовлення дітей. Аналізуючи функції дитячого мовлення в дошкільному віці, він намагався знайти відповідь на запитання: «Які потреби намагається задовольнити дитина у процесі розмови?». Для з'ясування цього ключового питання Ж. Піаже розробив новий метод дослідження – клінічну бесіду, завдяки якій учений зміг вивчити приховані процеси, які стимулюють їхні зовнішні вияви. Результати використання цього методу свідчать про те, що інтелект у дитини з'являється задовго до того, як вона починає говорити [2, с. 15].

Мовленнєва компетентність у Базовому компоненті дошкільної освіти України висвітлюється як «інтегроване вміння адекватно й доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет); спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної

культури мовлення, прагнути творчо самореалізуватися. Мовленнєва компетентність передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій» [1, с. 19].

Результат формування в дітей дошкільного віку мовленнєвої компетентності залежить від багатьох причин. Насамперед від мовного середовища, у якому перебуває дитина і яке забезпечує їй спілкування як взірець нормативного, багатого, чистого на лексичному рівні мовлення. На думку фахівців-психологів, занедбані можливості мовленнєвого розвитку в дошкільному віці майже не компенсуються пізніше у шкільному віці, адже зв'язне мовлення є показником розумових здібностей і відображає рівень психоемоційного розвитку, зумовленого індивідуальними особливостями дитини.

Поняття «комунікативна особистість» охоплює якості людини, які пов'язані з вибором не тільки словесного, але й несловесного коду інформації, що й започатковано при формуванні мовленнєвої компетентності дітей у період дошкільного, особливо старшого дошкільного віку. О. Яшенкова пропонує таке визначення терміна «комунікативна особистість»: «комунікант, наділений сукупністю індивідуальних якостей і характеристик, які визначаються його комунікативними потребами, когнітивним діапазоном і комунікативною компетенцією та виявляються в процесі комунікації» [3, с. 192].

Як бачимо зі змісту дефініцій окреслених понять, належно сформована у дошкільному віці мовленнєва компетентність є основою для становлення людини як комунікативної особистості з її визначальними параметрами: мотиваційним, когнітивним, функціональним. Коротко розглянемо кожен із них. Мотиваційний вимір є основою у структурі комунікативної особистості й визначається потребою людини повідомити або отримати певну інформацію, що і стимулює комунікативну діяльність особистості. Когнітивний параметр пов'язаний із формуванням внутрішнього світу людини в емоційному та інтелектуальному аспектах, який ґрунтується на основі пізнавального досвіду. Функціональний або поведінковий вимір передбачає практичне володіння словесними і несловесними засобами спілкування, вміння

змінювати комунікативні засоби залежно від умов і ситуації спілкування, вибудовувати своє висловлювання відповідно до норм і правил етикету.

Отже, становлення і розвиток комунікативної особистості бере початок з раннього дошкільного віку, посилено продовжується у старшому дошкільному віці, оскільки на цей період припадає активне формування комунікативної компетентності, і є її лінійним продовженням. Усі виміри комунікативної особистості вибудовані на основі змістового наповнення тих знань і умінь, які здобуває дитина у дошкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В. та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 526 с.
3. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.

Галина КРОХМАЛЬНА

(Львів, Україна)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ТЕРМІНІВ

Літературознавча термінологія як така, що обслуговує науковий погляд на світ художніх образів, мала б послуговуватися термінологічним інструментом особливого ґатунку. Такий погляд зумовлений тим, що наука про літературу є одним зі стовпів гуманітаристики, в її основі – специфічне осягнення дійсності, часом навіть з допомогою вивчення світу фантастичного, позареального. П. Білоус вказує на те, що наука про літературу належить до «гуманітарної сфери пізнання дійсності. На початках свого виникнення вона була складником філософії, історіографії, відігравала певну роль у релігійних віруваннях як компонент осмислення священного тексту. З часом літературознавство виділилося з-поміж інших гуманітарних наук і стало самостійною галуззю з чітко окресленим об'єктом вивчення, своєю проблематикою і тематикою досліджень» [1, с. 18]. Таким чином, терміносистема і зв'язки у її межах такого специфічного способу осягнення образного матеріалу в науковому дослідженні повинні бути теж особливими. Суттєвими в цьому контексті є спостереження вчених щодо специфіки вимог до терміна: по-перше, якщо у світлі сучасних поглядів на мовні, логічні, семіотичні та інші аспекти терміна ці вимоги можуть бути розділені на лінгвістичні, логічні тощо. По-друге, важливо чітко визначити критерії вимог, які повинні задовільняти ті чи інші терміни. По-третє, оскільки самі терміни – різні (наукові, технічні тощо), тому можливі не лише спільні підходи до них, але й різні вимоги до різних груп термінів. По-четверте, ступінь обов'язкового виконання тих чи інших вимог до термінів, очевидно, буде різним [6, с. 19]. Терміносистеми ж мистецьких наукових галузей наділені ознаками особливої взаємодії, уніфікації на рівні терміноодиниць (далі – ТО): «галузеві терміносистеми взаємодіють одна з одною, нерідко мають частину спільного термінологічного фонду. Ізольованих систем немає. Вони містять уніфіковані щодо норм сучасної мови терміни на міжгалузевому рівні» [7, с. 148].

Окрім суто літературознавчої терміної лексики, в текстах літературознавчих досліджень широко функціонує термінна лексика інших наук. Які ознаки взаємодії терміна такого типу із літературознавчим науковим текстом? Одне й те саме слово може виступати як термін у різних науках і в кожній з них воно матиме інше смислове наповнення [8, с. 9]. Автори передмови до «Словника літературознавчих термінів Івана Франка» зазначають, що в літературознавчих та літературних працях І. Франка, як і в працях будь-якого іншого дослідника і публіциста, є велика кількість термінологічної лексики, яку вчені не мають певних підстав вважати літературознавчою. Йдеться насамперед про загальнонаукову термінологію. До того ж література і літературознавство тісно пов'язані з філософією, соціологією, мистецтвознавством, мовою, друкарською і видавничою справою. Тому, вчені роблять висновок, що в літературознавчих текстах неминуча наявність більшої чи меншої кількості філософської, суспільно-політичної, загальномистецтвознавчої, мовознавчої та книжково-журнальної термінології [8, с. 10–11]. Отже, активне функціонування загальнонаукової термінології і використання термінів з інших наукових сфер зумовлюють високу динаміку літературознавчої терміносистеми, її здатність до взаємодії з іншими терміносистемами.

Питання співіснування, взаємодоповнення галузевих і загальнонаукових ТО у межах однієї терміносистеми передбачає розуміння природи адаптування загальнонаукової термінології, або ж запозичених з інших наукових галузей ТО до умов конкретної (у нашому випадку – літературознавчої) терміносистеми.

Літературознавчі поняття, які визначаються ТО літературознавства, відрізняються від понять точних та природничих наук у силу їхніх зв'язків з відповідними одиницями загальнолітературної мови, і, відповідно, літературознавчий термін має низку особливостей у своїй семантиці, що виділяють його на тлі ТО інших наук. У літературознавчій терміносистемі не тільки «технічні» слова та літературознавчі терміни проникають у загальнолітературну мову, але й загальноповживані слова стають природною належністю «технічної» мови, тобто термінології, оскільки досліджуваний предмет – художня література – у відомому

сенсі і є загальнолітературною мовою [3]. Таким чином, є підстави для визначення певної взаємної «міграції» між загальноновживаною лексикою і літературознавчою терміносистемою як тим середовищем, яке творить літературну мову.

Літературознавча термінологія – термінологія гуманітаристики, окрім спільних «гуманітарних властивостей», має цікаву термінологічну специфіку. «Специфіка об'єкта літературознавчих досліджень – художньої літератури, що є одним з видів мистецтва, зумовлює деяку «розмитість» літературознавчих понять, відсутність чітких меж між ними, що зближує літературознавчі і повсякденні поняття. Роль загальнолітературної мови, яка взагалі більш яскраво виражена в гуманітарних терміносистемах у порівнянні з природничо-науковими і технічними, у термінології літературознавства ще більш підсилюється внаслідок специфіки об'єкта літературознавства – художньої літератури, матеріальним носієм якої є загальнолітературна мова» [2, с. 9].

Літературознавець П. Білоус відзначив, що «літературні поняття важко піддаються строгій уніфікації, і все-таки вони мають бути визначені в загальних ознаках, бо це – мова літературознавства, порушення правил якої може спричинити непорозуміння між тими, хто нею спілкується» [1, с. 13]. Терміни літературознавства не лише виконують номінативну функцію, але несуть іще й естетичну інформацію, дають оцінку художнім явищам. Естетична оцінка так чи інакше пов'язана з питанням додаткової конотації емоційності терміна, яка в літературознавстві набуває часом яскраво вираженої домінантності («емоційно-експресивного ефекту»), на відміну від традиційного емоційно нейтрального термінологічного забарвлення («термін (...) має статус книжного») [4, с. 204].

Літературознавець Ю. Тинянов ще у 20-х роках XX століття відзначив, що слово у поетичній мові не має одного певного значення. Воно – хамелеон, у якому щоразу виникають не лише різні відтінки, але іноді й різні барви. Абстракція «слова», власне, є ніби кільцем, що заповнюють щоразу знову, залежно від того лексичного ладу, в який слово потрапляє і від функцій, які виконує кожна мовленнєва стихія. Воно становить ніби певний поперечний розріз цих різних лексичних і

функціональних ладів [9, с. 71]. Учений таким чином розглядає своєрідний «термінологічний дуалізм», що стосується окреслення розуміння слова в контексті вислову і поза ним. Отже, для мови художнього тексту властива семантична прив'язаність до контексту і ми можемо висунути гіпотезу про аналогічну прив'язаність літературознавчого терміна до контексту його функціонування.

В. Карпова вказує на те, що для мови художньої літератури «не властива семантична однолінійність, у ній немає оголеності логічних доведень і посилань, характерних для наукової мови» [5, с. 17]. Переносне значення, яке творить образне сприймання художнього тексту таким чином переносить свої ознаки і на терміносистему як засіб вираження наукового дослідження у літературознавстві.

Зі сказаного можна зробити окремі висновки. Літературо-знавчий термін характеризується певною мірою неоднозначності; низьким рівнем уніфікації; конотативністю; «незамкнутістю» – відкритістю для інших терміносистем; відсутністю умов для реалізації жорстких вимог до термінології; прямою залежністю від контексту; термін перебуває у тісному зв'язку з авторським стилем письменників, учених, тому літературознавчі терміни дуже часто не змінюються повністю, а «оброstaють» новими значеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 336 с.
2. Волкова Т. Я. Концептуальний апарат і структурно-семантичні та генетичні особливості термінології англійського літературознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Одеса, 2002. 19 с.
3. Волкова Т. Я. Лінгвістичні аспекти термінологічної багатозначності. URL: <http://visnyk.zu.edu.ua/> (дата звернення: 9.12.2019).
4. Галич О. Теорія літератури : підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2005. 488 с.
5. Карпова В. Л. Термін і художнє слово : термінологічна лексика в мові сучасної української поезії. Київ : Наук. думка, 1967. 129 с.

6. Квитко И. С. Терминоведческие проблемы редактирования. Львов : Вища шк., 1986. 150 с.
7. Панько Т. І. Українське термінознавство : підручник. Львів : Світ, 1994. 216 с.
8. Пінчук С. П., Регушевський Є. С. Словник літературознавчих термінів Івана Франка. Київ : Наук. думка. 1966. 272 с.
9. Тынянов Ю. Н. Литературная эволюция : избранные труды. Москва : «Аграф», 2002. 495 с.

Ірина КУШНІР
(Харків, Україна)

МОВНА ОСВІТА АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО: ДОСЯГНЕННЯ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Академічні мігранти українських ЗВО здобувають освіту іноземною для них мовою (українською), яка набуває інструментальної та світоглядної функції у комунікативній взаємодії з чужоземним мовно-культурним оточенням і в навчально-пізнавальній діяльності. Доленосним фактором є володіння іноземною (українською) мовою, тож організація системи навчання української мови набуває масштабу мовної освіти. Вважаємо за доцільне розглядати систему мовної освіти іноземних студентів України в контексті оновлення загальнодержавної освітньої парадигми.

Проголосивши XXI століття «єрою освіти», ЮНЕСКО визнало основні ціннісні орієнтири оновлення сучасної інтегральної освітньої парадигми. Найважливішим її принципом є «людиновимірність: гуманізація та відповідність вимогам глобалізованого суспільства» [1]. Основні ідеї, принципи та головні положення новітньої освітньої парадигми оновлюються на підґрунті новітніх досліджень у царині філософської антропології, особистісної та соціальної психології, лінгводидактики тощо.

Наші дослідження збігаються з висновками Є. Ямбурга про те, що дискусія навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти, показує перетин чотирьох освітніх субпарадигм: особистісної, культурологічної, когнітивно-інформаційної, компетентісної. Необхідно підкреслити, що кожна із субпарадигм відтворює лише частину дійсності та фіксує свою увагу на тому, що вважати результатом освіти [3]. Отже, як бачимо, новітня освітня парадигма за своїми параметрами є плюралістично-комплексною, інтерсуб'єктною, культуровідповідною, орієнтованою не лише на професійний, але й на особистісний розвиток і саморозвиток здобувачів освіти.

Мовна освіта іноземців – це мікромодель у синергетичній моделі загальної освітньої парадигми. Ефективність моделювання сучасної парадигми мовної освіти, зокрема засобами УМІ, визначають такі

чинники: «соціально-історичні (реалізація вимог Болонського процесу у ЗВО, Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти, Закону про вищу освіту в Україні); тип навчального закладу; кількість годин, що відводиться на вивчення дисципліни; підходи і принципи організації навчання та його зміст» [2, с. 160]. У структурі мовно-освітньої парадигми також доцільно виокремити чотири площини: особистісну (комунікативні потреби іноземних студентів і відповідних завдань мовної освіти); культуровідповідну (окреслення засобів соціокультурної та академічної адаптації); компетентісну (компетентісний портрет іншомовної особистості як результат навчання іноземного студента); когнітивно-інформаційну (змістовний компонент мовної освіти).

Серед здобутків лінгводидактики УМІ, відносно нової галузі педагогічної науки, можна відзначити такі: виокремлення різних контингентів іноземних студентів українських ЗВО залежно від їхніх комунікативних потреб; визначення структури сучасної лінгвометодичної парадигми та визначення основних характеристик найбільш актуальних підходів і принципів до навчання УМІ, реалізація системи методів і прийомів навчання української мови різних контингентів іноземних студентів у великій кількості навчальних посібників розроблення мовних стандартів володіння УМІ (A1–C2).

Попри всі зазначені досягнення у розвитку лінгводидактики УМІ, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю затвердження на міністерському рівні регламентувальних елементів мовно-освітньої діяльності: Проект концепції мовної освіти іноземців у ЗВО України було лише розроблено, але не затверджено. Крім того, на міністерському рівні здійснено суттєве скорочення аудиторних навчальних годин мовної підготовки іноземних здобувачів. У зв'язку із цим виникає необхідність активного оновлення мовної освіти академічних мігрантів українських ЗВО разом із модернізацією сучасної лінгводидактичної парадигми та відповідною перебудовою наявних технологій навчання УМІ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 10.03.2020).

2. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Вип. 40. 2013. С. 160–165.
3. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 352 с.

Наталія ЛОГВІНЕНКО

(Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасний стан розвитку Збройних сил України та реалії XXI ст. вимагають якісно нових підходів до підготовки військовослужбовців, особливо офіцерського складу, створення і впровадження сучасних педагогічних технологій у навчальний процес вищих військових навчальних закладів, які могли б сприяти ефективному формуванню україномовної професійної компетенції конкурентоспроможного, висококваліфікованого фахівця, який досконало володіє державною мовою в усній та письмовій формах.

Нам особливо хочеться наголосити в цьому контексті на важливості думок військового педагога В. Ягупова про те, що теоретичні й практичні досягнення в оволодінні військового педагога українською мовою визначають його своєрідну ерудицію в україністиці загалом, а культура спілкування українською мовою з воїнами як учнями є необхідною умовою для формування в останніх національної свідомості, виховання пошани до української мови, народних традицій і звичаїв, утвердження українського менталітету, відданості ідеям українського державотворення. В. Ягупов переконаний, що серйозна мовна підготовка військового педагога виявляється у вільному володінні на наукових засадах українською мовою, а також у навичках і уміннях здійснювати різні навчально-виховні дії, впроваджувати оптимальні рівні мовного впливу, дійові методи і форми усього навчально-виховного процесу. Крім того, вважає учений, на основі української мови у військовослужбовців ЗСУ найефективніше формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість, самосвідомість, ментальність та інші компоненти духовності українського народу [4].

Важливу роль у впровадженні державної мови в ЗСУ у свій час відіграв наказ Міністра оборони України, на виконання якого «у військах, військових навчальних закладах була розгорнута широка кампанія оволодіння мовою, видання й перевидання нормативних

та навчально-методичних документів і матеріалів, актів службового діловодства тощо.

Визначальна й випереджальна роль у впровадженні в систему управління військами (силами) державної мови відводилася військовим навчальним закладам, які мали підготувати нову генерацію офіцерських кадрів зі знанням української мови» [3, с. 5]. М. Полуйко зокрема стверджує, що вищі навчальні військові заклади мають бути *«провідниками не тільки науково-технічного прогресу, професіоналізму у військах, а й культури спілкування в процесі управління військами та організації життя й побуту військових колективів»* [3, с. 6]. Отож завдання щодо формування та розвитку багатой мовної особистості та сьогодні набуває особливої актуальності.

Саме тому виникає потреба виділити деякі теоретико-методичні засади вивчення української мови у вищих військових навчальних закладах.

Так, Програма вивчення обов'язкової навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у ВІТІ складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврського рівня вищої освіти з метою підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності курсантів, практичного оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні. Програма побудована за кредитно-модульною системою. Методисти вважають, що її запровадження сприяє інтенсифікації навчального процесу, стимулює систематичну та самостійну роботу курсантів, підвищує об'єктивність оцінювання знань, розвиває здорову конкуренцію між студентами. Курс «Українська мова...» передбачає продовження формування національномовної особистості, комунікативних навичок майбутніх спеціалістів, студіювання особливостей фахової мови.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є процес становлення та розвитку мови професійного спілкування як функціонального різновиду української літературної мови.

Науковці доводять, що *«оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань,*

а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань» [1], тобто оволодіння мовою професійного спілкування як функціональним різновидом української літературної мови.

Навчальний предмет має інтегрований характер, оскільки поєднує в собі досягнення сучасної науки як у мовознавчій, так і професійній сферах, реалізує ідею максимального наближення мовної освіти курсантів до їхніх фахових потреб, тому тісно пов'язаний зі спеціальними дисциплінами, що вивчаються сьогодні у ВІТІ.

Ідея максимального наближення мовної освіти курсантів до їхніх фахових потреб відображена у змістовому наповненні програми, що передбачає розгляд важливих для професійної мовленнєвої діяльності проблем у загальнолінгвістичному контексті. Програма містить три змістові модулі: *«Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування»*, *«Професійна комунікація»*, *«Сучасні ділові папери в Збройних силах України»*, кожен із них складається з окремих тематичних модулів. Їх зміст розкривається під час проведення лекцій, поглиблюється і закріплюється у процесі самостійної роботи курсантів, під час семінарських і практичних занять.

На самостійне опрацювання матеріалу відведено втричі більше часу, ніж на монологічний виклад теоретичного матеріалу під час лекції. Такий розподіл годин обумовлює специфіка навчання у вишах: спеціалізація, методика навчання і ступінь самостійності тих, кого навчаємо. На думку фахівців, викладач лише має організувати пізнавальну діяльність курсантів. Курсант сам здійснює пізнання. Самостійна робота завершує завдання всіх видів навчальної роботи. Методистами, викладачами-практиками давно доведено: ніякі знання, що не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Окрім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь та навичок, але і як рису характеру, що відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації. Основою самостійної роботи служить науково-теоретичний курс, комплекс отриманих курсантами знань. Під час розподілу завдань курсанти отримують інструкції щодо їх виконання, методичні вказівки, посібники, список необхідної літератури.

До творчої самостійної роботи зараховуємо написання наукових конкурсних робіт та рефератів, підготовку їх до захисту, опрацювання проблемних та індивідуальних завдань, колективна проєктна діяльність над укладанням словників професійної термінології.

Так, самостійне опрацювання навчального матеріалу відповідає засадам кредитно-модульної системи навчання, згідно з якими самостійна робота в бібліотеках, методичних кабінетах під час самопідготовки є одним з пріоритетних видів діяльності, оскільки вчить молодь не отримувати, а здобувати знання, орієнтуючись на потреби майбутньої професії та особисті інтелектуально-психологічні риси.

Навчальним закладом створено належні умови для якнайглибшого засвоєння інформації, необхідної майбутньому спеціалістові високого рівня. Серед першочергових завдань є забезпечення навчального процесу необхідною літературою: найновішими підручниками, посібниками; розробленим за програмою курсу Практикумом, який містить теоретичний і практичний матеріали, блоки запитань і завдань для самоконтролю; висвітлено типові помилки у вживанні паронімів, складні випадки слововживання та добору штампів ділової мови; складні випадки російсько-українського перекладу найуживаніших зворотів у діловій сфері, оскільки російськомовне спілкування у побутовій сфері, калькування і суржик мають ще неабиякий вплив на спілкування у професійній сфері військовиків. Отож практична частина спрямована на те, щоби курсанти набули навичок практичного послуговування мовними засобами вираження думки залежно від мети і змісту висловлювання відповідно до літературних норм української (державної) мови.

Оцінити знання курсантів з певного змістового модуля допомагають їхні відповіді на запитання для самоконтролю та тестові завдання, контрольні модульні роботи, практичні вправи творчого характеру, які вміщено в Практикумі [2]. Контрольно-оцінний компонент – обов'язковий елемент модульної технології викладання дисципліни.

Теоретико-методичні засади навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», розроблення змісту, методів, засобів, основних форм навчання, а також оптимального обсягу та розподілу навчального матеріалу і часу забезпечують ефективне

засвоєння курсантами основних принципів професійного спілкування українською мовою, принципів та засобів офіційно-ділового мовлення; підвищують рівень практичного володіння українською (державною) мовою; удосконалюють їхню здатність спілкуватися українською мовою на суспільно-політичні, військово-спеціальні та побутові теми для забезпечення військово-професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кретьова О. Проблема професійного мовлення соціального працівника у контексті його професіоналізму. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ужгород, 2003. 356 с.
2. Логвіненко Н. М., Саєнко О. Г., Садикова В. В. Українська мова за професійним спрямуванням : практикум. Київ : ВІТІ, 2018. 140 с.
3. Мова наша військова : Методичний посібник / За редакцією М. І. Дубини. Київ : НАОУ, 2002. 80 с.
4. Ягупов В. В. Українська мова у формуванні особистості військового педагога. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2067>.

Олекса МАРТИНЕЦ

(Плзень, Чеська Республіка)

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Українську мову в Чехії вивчає досить мала кількість людей. Це зумовлено недосконалістю мовної політики України, інформаційної підтримки українських дипломатичних установ і недостатньою кількістю якісної рекламної інформації про Україну, її мову та культуру в чеськомовному середовищі.

На сьогодні немає сформованого наукового дискурсу щодо викладання української як іноземної мови. Це призводить до появи видань, які орієнтуються на певні курси вивчення та викладання іноземних мов без дотримання більшості сучасних критеріїв та вимог до навчального матеріалу. Навчальні матеріали з української мови як іноземної укладені за принципом робочих зошитів і передбачені для студентів закладів вищої освіти, які успішно засвоїли базові знання з української мови.

Думка про те, що для перебування в Україні не потрібно знати української мови, бо кожен житель розуміє та вживає іноземну російську, серед чехів є загальновідомою. Вражає також факт, що значна частина чеськомовного населення взагалі не знає про існування української мови. Така ситуація останнім часом підживлюється іноземною пропагандою.

На жаль, Україну дуже рідко презентують у чеських засобах масової інформації. Винятком є лише російська окупаційна війна в Україні, а раніше революційні події 2004–2014 рр. На сторінках соціальних мереж та офіційних сторінках Посольства України в Чеській Республіці немає жодного реального посилання та актуальної інформації чеською мовою щодо вивчення української мови.

Під час опитування та моніторингу відгуків студентів ЗВО Чехії, з'ясовано цікавий феномен: у центральних і західних частинах України з 2014 р. все частіше відсутня обов'язкова українська мова у всіх сферах. Іноземцям в Україні доводиться шукати українське середовище. Студентка або студент, які приїхали вдосконалити українську мову в

Україну, змушені знати іноземну російську. На початку 2000-х рр. такі випадки можна було зустріти в Запоріжжі, Дніпрі, Одесі та на Сході України. Зараз, зокрема після 2014 р., це явище еволюціонувало. Все частіше фіксують дискримінацію українськомовних громадян на державному рівні. Всі, хто хоче вдосконалити українську, відчують її нестачу.

Більшість чеських підручників чеськомовні, тобто спрямовані на чеськомовного учня. Завдання і пояснення у них подаються переважно чеською мовою та частково українською. Укладачі позиціюють себе професіоналами у справі та декларують, що використовують найновіші та сучасні методи, але більшість пропонованого матеріалу створено в дев'яностих роках минулого століття зі граматичними помилками, перекладацькими неточностями.

На теренах чеських земель і Словаччини немає наукового обміну думками щодо викладання української мови як іноземної. Укладачі підручників не контактують між собою, інститути славістики, мовні відділення Праги, Плзена, Брно та Братислави конфліктують.

Отже, на сьогодні ситуація із викладанням української мови у Чеській Республіці є складною. Цьому сприяє низка причин, серед яких відсутність мовної політики України, несформованість наукового дискурсу щодо викладання української як іноземної мови, недостатня інформованість у ЗМІ. Щоб покращити ситуацію, необхідно більше працювати для популяризації української мови, рекламувати онлайн-матеріали, розроблені для вивчення української мови, та підтримувати діяльність проукраїнських мережевих ЗМІ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Різників О. Спадщина тисячоліть: українська мова. Чим вона багатша за інші? [Видання друге, доповнене, перероблене]. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. 192 с.
2. Фаріон І. Отець Маркіян Шашкевич – український мово-творець: лінгвістичний феномен на тлі світового романтизму. Львів : «Свічадо», 2007. 140 с.

3. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова. Івано-Франківськ: «Місто-НВ», 2013. 333 с.
4. Martinec A. Jazyková politika Ruska [vysokoškolská práce]. Západočeská univerzita v Plzni, 2008.

Галина МАЦІЮК

(Львів, Україна)

**ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО БОГОСЛУЖЕННЯ
В XX-му СТОЛІТТІ: УКРАЇНСЬКА МОВА
В УКРАЇНСЬКІЙ АВТОКЕФАЛЬНІЙ ПРАВОСЛАВНІЙ ЦЕРКВІ
ЗА МЕЖАМИ УКРАЇНИ (1944–1989)**

Вивчення традиції україномовного богослуження в Православній церкві XX ст. передбачає увагу до її етапів розвитку в 1917–1921, 1922–1937 та 1942–1943 роках в Україні, а після II Світової війни – в державах розселення українців. Які суспільні функції реалізувала українська мова в Українській Автокефальній Православній Церкві (УАПЦ) у різномовних середовищах за межами України? Хто розвивав ці функції? Які праці формували конфесійний стиль української мови (у той час, коли на Батьківщині церковно-релігійна сфера була зрусіфікована)? Відповіді на ці та інші питання дозволять наблизитися до маловивченої традиції україномовного богослуження в Православній церкві XX століття, одного із виявів взаємодії мови і церкви як соціального інституту в соціолінгвістиці.

Мета дослідження – проаналізувати передумови і особливості розвитку суспільних функцій української мови в УАПЦ за межами України. Теоретичну базу аналізу становлять: положення історичної соціолінгвістики про корелятивну взаємодію мови та суспільних явищ, процесів з площини соціальної історії; ідеї Празької лінгвістичної школи про спланований вплив на розвиток мови; результати аналізу конфесійного стилю української мови; дослідження істориків церкви (з діаспори та в Україні) про розвиток УАПЦ. За джерела дослідження послужили офіційні документи Церкви (рішення Соборів), тексти на богословські, релігійно-філософські теми; релігійна періодика, зокрема видання: «Рідна Церква» (Німеччина); «Віра й Культура», «В обороні віри», «Слово Істини» (Канада); «Українське Православне Слово» (орган УПЦ) та «Православний українець» (орган УАПЦ соборноправної) в США та ін. часописи, а також спогади, листування, біографії та наукові

праці учасників комунікації про УАПЦ в діаспорі. Застосовані методи аналізу, зокрема соціолінгвістичної інтерпретації нових джерел та соціолінгвістичної реінтерпретації вже отриманих результатів досліджень про УАПЦ, біографічний метод, елементи дискурс- та контент-аналізу, проблемно-хронологічного та історико-генетичного методів, дозволили отримати нові результати.

1. *Про передумову формування суспільних функцій української мови в УАПЦ за межами України.* Відроджена УАПЦ формації 1942 р. (після знищення цієї Церкви в 1937 р. шляхом терору в УРСР) продовжила традицію україномовного богослуження. У Києві 15 березня 1942 р. відбулася перша служба Бога українською мовою. Українці Києва визнали ієрархію УАПЦ на чолі з архієпископом Полікарпом (Сікорським). Уже на період 1 вересня 1942 р. українська мова масово поверталася в богослуження (так, на Київщині і областях владика Никанор (Абрамович) організував 513 парафій УАПЦ, на Полтавщині – 150 парафій, у тодішній Дніпропетровській області – понад 150, на півдні України – майже 100).

2. *Про роль представників соціогруп «духовенство УАПЦ» і «віряни УАПЦ» у розбудові суспільних функцій української мови.* Ієрархи УАПЦ, зокрема 12 єпископів, а також духовенство і вірні, відродивши Церкву в 1942–1943рр., змушені були покинути Україну з огляду на неминуче знищення Церкви радянською владою і ставлячи за завдання зберегти Церкву для незалежної України (в яку вірили навіть у той складний час). У країнах поселення духовенство і миряни розгорнули роботу для збереження Церкви, її традицій та вивчення української мови.

3. *Про УАПЦ на різних континентах.* Церква спершу функціонувала в Німеччині, в таборах переміщених осіб, а пізніше – в різних країнах розселення в Північній та Південній Америці, Канаді, Австралії та Новій Зеландії. Наприклад, **УАПЦ на чужині (або на еміграції)**, першим митрополитом якої був Полікарп (Сікорський), мала парафії в Німеччині, Франції, Бельгії, Великій Британії та Австралії; сформулювала завдання церкви «...зберегти тут на чужині нашу святу прадідну православну віру та внести свій вклад у загально-українські змагання за охорону нашого народу від денационалізації» [1, с. 6]; а параграф п'ятий Статуту Церкви

підкреслював, що «Богослужбовою мовою Української Автокефальної Православної Церкви є мова українська» [2, с. 10].

4. *Про церковно-релігійну періодику як нову сферу функціонування української мови.* Часописи стали важливим каналом комунікації між українцями в різних державах поселення. Наприклад, у США було кілька українських Православних церков, тому виходили різні релігійні журнали. Видання Української Православної Церкви США: **«Українське Православне Слово»** (з перших номерів зазначено, що це «церковно-народний журнал для православних українців»); **«Студент Богослов»** (видавало товариство студентів-богословів Української Православної Церкви, Нью-Йорк); **«Український Православний календар»**. Видання Української Православної Церкви в Америці: **«Український Вістник»** (*Єпархіальний орган Української Православної Церкви в Америці як кварталник, що виходив з 1929 р.*). Видання Української Автокефальної Церкви (Соборноправної): **«Церква і Життя»** (орган Українського православного братства ім. Митрополита Василя Липківського), **«Православний Українець»** (церковно-громадський місячник УАПЦ (Соборноправної) в Чикаго) та ін. Публікації цих та всіх інших часописів доносили до читачів теологічний і націєтворчий зміст, оскільки, крім богословських категорій, релігійна періодика обговорювала теми: роль видатних церковних діячів минулого (Петра Могили чи Василя Липківського), творчість Шевченка, українська революція 1917–1921 рр., подвиги українських героїв (Крут чи Базару), життя і діяльність Симона Петлюри та ін.

5. *Про роль українських інтелектуалів у створенні теологічних, теологічно-історичних та політичних праць.* Суспільні функції української мови в Церкві зберігали і розвивали представники третьої хвилі імміграції після II Світової війни, серед яких були і відомі науковці, як Іван Власовський, Пантелеймон Ковалів, Іван Огієнко, Олександр Воронин та ін., чії праці формували україномовний конфесійний стиль та його підвиди.

6. *Про суспільні функції української мови за межами України.* Мова була не тільки засобом усної комунікації під час богослужень. Про функції української мови як мови Літургії та проповіді свідчать і підготовлені

до друку та видані в різних країнах (найчастіше в Німеччині, Великій Британії, США та Канаді) тексти, потрібні для богослуження, а також релігійно-філософські праці та релігійно-навчальні праці, необхідні для викладання дисциплін у духовних закладах різного типу (причому наукові та навчальні роботи були створені і виходили друком вже з перших років розселення українців). Мова і Церква об'єднували вірян у чужомовних середовищах, дозволяючи українцям зберегти національні традиції та обряди. Богословські, релігійно-філософські праці, релігійна періодика сприяли текстовій кодифікації конфесійного стилю української мови. Тобто саме за межами України українська мова розвинула свої суспільні функції як сакральна мова, засіб єдності вірян і творення конфесійного стилю.

Висновки. Завдяки активній діяльності представників соціогруп «духовенство УАПЦ» і «віряни УАПЦ» після II Світової війни за межами України відбулося формування суспільних функцій української мови. Ієрархи, духовенство і миряни зреалізували єдиний для всіх українців шанс – розбудували УАПЦ за межами України і так зберегли тяглість традиції українськомовного богослуження в Православній церкві XX ст. (у той час, як в УРСР, де панували атеїзм та комуністична ідеологія, богослуження сприяли русифікації). У 1989 р. УАПЦ з українською мовою в ролі богослужбової відродилася на Батьківщині.

Література

1. Прот. П. Дубицький. Українська Автокефальна Православна Церква в Німеччині. Рідна Церква. Мюнхен, 1952. Ч. 1 (вересень-жовтень).
2. Статут Української Православної Церкви на еміграції. Рідна Церква. Мюнхен, 1957. Ч. 27 (січень-лютий).

Віктор МІСІЮК

(Бересть, Республіка Білорусь)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ. ВИКОРИСТАННЯ ТОПОНІМУ БЕРЕСТЬ

Культура загалом, і мова зокрема, є ефективним способом адаптації до середовища, відповіддю на руйнівні виклики. Перспективи існування української мови у світі пов'язані з готовністю її носіїв реагувати на виклики сучасності, актуалізувати власні нормативні установки. Визначити завдання, які стоять перед українською ономастикою допомагають декілька основних фактів: 1) культура має значний творчий потенціал; 2) українська культура дуже об'ємне явище; 3) багатство української культури забезпечується її варіативністю; 4) ядро української культури в різних регіонах збережено в різній мірі. Отже, максимальному розкриттю особистого потенціалу носія української культури сприятиме масштабна фіксація здобутків української мови, їх класифікація, з акцентом на найбільш продуктивні форми, а також подальше використання цих форм як еталонних. Для цього варто використовувати можливості сучасного суспільства, інформаційні технології, які дозволяють легко працювати з великою базою даних. Варто провести електронний перепис української мови, аналогічно до досвіду вже наявних електронних переписів населення. Потреба в досконалому сучасному українському варіанті «Британіки» одна з найбільш актуальних.

Важливою проблемою українського мовознавства є те, що спадщина традиційної культури, попри століття наполегливої праці учених, все ще не стала в повному обсязі надбанням елітарної культури. Між елітарною культурою і масовою культурою в Україні існує поважний розрив. Перша значною мірою формувалася в опозиції до асиміляторської культурної політики. Друга сформована як продовження тієї ж політики, ядром якої є переважно, з огляду на особливість історії регіону останніх століть, російська культура. Її норми продовжують масово тиражуватись. Вони лишаються прикладом низького рівня мовної культури, примітивізації, маргіналізації української культури. Тому коли

постало питання декомунізації, то суспільство при наявності питомо українських форм значною мірою почало звертатись до неукраїнських маркерів, неукраїнського лексику.

Поза осередками, які географічно знаходяться в центрі культурного простору існують локальні центри з високим ступенем збереженості норм і цінностей ядра української мови. Продемонструємо це на прикладі назви адміністративного центру Берестейської області. Українські оніми Берестейщини, як лексика і мова загалом не мають в регіоні офіційного статусу. Офіційні форми назв населених пунктів відповідають нормам російської мови, а також похідні від них нормам білоруської мови. Така практика викликала протест в інтелектуальних колах. За надання історичній назві статусу офіційного виступали в 1913 році берестейська міська управа, в 1994 році Українське громадсько-культурне товариство Берестейської області, у 2017 році автори громадської петиції, у 2019 році автор серії книг «Замок Берестейський» професор Анатолія Гладичука, у 2020 році археолог, який відкрив городище середньовічного Бѣрестя професор Петро Лисенко. На цьому тлі виникла думка про те, щоб надати статус нормативних книжково-літописним середньовічним формам Бѣрестье, Бѣрестє, яка проявилася в українській літературі псевдоісторизмом у формі Бѣрестя: *«Місцева легенда оповідає, що Берестє оснував якийсь побожний купець в перших часах християнства на Україні. Він то, загрузивши в «берестовій» пуці над Муховцем, обіцяв Богові за рятунок поставити церкву, що й виконав, добувшись з млаковиння на твердь. Згодом при цій вотивній церковці зібралася більша людська оселя, від «берестової» пуці прозвана Берестям»* [1, с. 40]. Про зв'язок назви міста, в безпосередній близькості до якого є група фітотопонімів (Березовка, Дубровка, Тополево, Крушина), з берестом (лат. *Ulmus minor*) писали українські (Володимир Рожко [5, с. 404], Федір Дудко [2, с. 134]) та польські (Міхал Балинський [7, с. 723–724], Оскар Кольберг [8, с. 7]) автори.

Водночас, як стверджував секретар берестейської міської управи Яків Хмелевський, на початку XX століття історична назва міста була нормативною в мові корінного населення регіону: *«В наш час вона зберіглася ще у селян, особливо на Поліссі і вимовляється «Бересть»*. Там

майже неможливо почути Брест, а про зіставну назву Брест-Литовськ, більшість поліських селян навіть не підозрює» [6, с. 32]. Ні російська калька, ні псевдоісторизм місцевому населенню були невідомі. І це була далеко не локальна з'ява, а факт відомий далеко за межами міста. Функціонування традиційної історичної назви зафіксував германський історик-регіоналіст Аарон Тенцер, автор книги «Brest-Litowsk: ein Wahrzeichen russischer Kultur im Weltkrieg» («Назва, що збереглася серед селян як Berest») [9, с. 9]. Поширення українського діловодства на Берестейщині пов'язане з виникненням новітньої української державності. З цього часу усна традиція стає джерелом для елітарної культури, традиційна форма назви міста Бересть використовується в регіональній пресі (газетах «Мир», «Вісник Холмського губерніального староства», «Рідне слово», «Наше життя», «Наше слово»), діловодстві військових частин (Дієва армія УНР, УПА), навчальних закладів («Українська приватна 7-класова початкова школа імени Олекси Стороженко в Бересті», «Вища підготовча 3-класова школа в Бересті Литовському»), медичних закладів («Берестейська лікарня»), освітянських організацій («Просвіта на Поліссі»), фінансових інститутів (Укрінбанк Берестя, окружний кооператив «Село»), органів самоврядування (Магістрат Берестя), державної адміністрації (Холмське губерніальне староство, Окружний комісар в Бересті). Системно використовували астіонім у науково-популярних і художніх творах видатні українські діячі, життя яких тісно пов'язане з Берестейщиною. Це Тиміш Олесіюк, Андрій Крижанівський, Борис Ольхівський, Євген Пастернак, Іван Хмель, Левко Квартерук, Василь Дмитріук [4, с. 276]. Ця норма закріпилась не тільки в межах регіону, але й далеко за ними в еталонних текстах різних жанрів (світському, релігійному, політичному, науковому): статистичний довідник «Західноукраїнська кооперація в 1926 році», «Гуцульський календар», «Календар Українського робітничого союзу на рік 1926», «Календар товариства «Просвіта» у Львові на 1932 рік», «Український загальний календар Криниця на 1937 рік» видавництва «Діло», «Український православний календар на 1931 рік», надрукований в Синодальній друкарні в Варшаві та інші. На жаль, після руйнівного впливу Другої

світової війни в українській літературі зменшилась увага до регіону, а використання традиційної історичної назви Берестя обмежилось середовищем берестейських українців.

Наведений приклад є свідченням того, наскільки прискіпливо необхідно підходити до питань збереження культурної спадщини. Дослідники мають не лише дотримуватись наукової об'єктивності, але й використовувати отриманий результат для створення дієвих механізмів захисту культурних традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубец М. Берестє Литовське (історія міста). *Берестейський мир з нагоди 10-тих роковин 9.02.1918–9.02.1928 р.* Львів-Київ : Кооперативна накладня «Червона калина», 1928. с. 41–44.
2. До тебе, світе... Українська література Берестейщини. Київ : Український центр духовної культури, 2003. 544 с.
3. Жураўскі А. Старадаўнія назвы гарадоў Беларусі. *Навіны Беларускай акадэміі*. 1992. №31(660). с. 3–5.
4. Місіюк В. Берестейські топоніми. *IX Міжнародний конгрес українців. Мовознавство. Збірник наукових статей*. Київ, 2018. с. 273–283.
5. Рожко В. Є. Православні монастирі Волині : історико- краєзнавчий нарис. Луцьк : Media, 2000. 692 с.
6. Хмелевский Я. М. Календарь-справочник г. Брест-Литовска на 1912 г. Брест-Литовск : Типография И. Кобринца в Брест-Лит., 1912. 86 с.
7. Baliński M. Starożytna Polska pod względem historycznym, jeograficznym i statystycznym opisana. Warszawa : Nakładem S. Orgelbranda Księgarza, 1846. T. III. 546 s.
8. Kolberg O. Chełmskie, Obraz etnograficzny. Kraków : Drukarnia Uniwersytetu Jagiełłońskiego, 1890. 264 s.
9. Tänzer A. Brest-Litowsk: ein Wahrzeichen russischer Kultur im Weltkrieg. Berlin : H. Hillger, 1917. 26 p.

Леся НАЗАРЕВИЧ

(Тернопіль, Україна)

ЗАПИТАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ – ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Українські вчені наголошують на тому, що запитання відіграють важливу роль у процесі навчання. Зокрема О. Антонів, Л. Біденко, С. Гунько, Г. Кисельова, Г. Комаровська, О. Палінська, О. Пометун, В. Помилуйко, О. Сафонова, Г. Швець та ін. висвітлили теоретико-практичні основи значення запитань на заняттях. В умовах постійних змін нам потрібно активніше залучати цей методичний ресурс під час навчання. На заняттях української мови як іноземної не обійтися без запитань, тому завдання викладача – виробити звичку в студентів ставити запитання в різних ситуаціях: під час обговорення тексту, в момент ознайомлення з новою інформацією, в процесі діалогу, на письмі.

Мета публікації – розглянути можливості закритих і відкритих запитань, акцентувати на їхній важливості в процесі розвитку зв'язного мовлення.

Лінгвісти-практики на заняттях української мови як іноземної рекомендують роботу з конструкціями «запитання-відповідь». На початковому етапі вивчення мови необхідно починати із запитань, які містять у собі відповідь, напр.: *Ви грали у футбол? – Так, я грав у футбол.* Треба пам'ятати й про альтернативні запитання, напр.: *Ви грали у футбол чи баскетбол? – У футбол.* На думку Г. Швець, «такі вправи сприяють виробленню у студентів правильної інтонації, автоматизації мовлення, тренують пам'ять. Пізніше увагу варто приділяти розвитку вміння свідомо будувати відповідь, а не автоматично повторювати лексико-граматичний матеріал запитання» [3, с. 301].

Структура запитальних речень має питальні слова: *хто...?, що...?, де...?, коли...?, як...?, скільки...?, звідки...?*, які активізують мислення для пошуку відповідей. На початковому рівні вивчення української мови переважають закриті або «тонкі» запитання, що передбачають відповідь: «так» / «ні» або однозначну коротку відповідь з одного простого речення.

Г. Швець зауважує: «Система роботи над запитаннями і відповідями має бути продуманою, її потрібно вести з перших уроків української мови як іноземної. Вивчивши елементарну фразу *Це студент*, ми працюємо над запитаннями до неї *Хто це? Це студент? Це викладач?* та структурою повних і коротких відповідей. На спеціально дібраних питальних конструкціях тренуємо використання певних лексико-граматичних форм: *Ким ви хочете бути? – Я хочу бути економістом, ... бізнесменом; Хто ваш батько? – Він економіст, ... бізнесмен; Яка ваша майбутня спеціальність? – Економіка, ... менеджмент* [3, с. 301]. Такі запитання формують діалогічне мовлення.

За допомогою запитань ми розширюємо семантичне поле думки співрозмовника. Коли перед викладачем неговіркий студент, то за допомогою уточнювальних чи альтернативних запитань його можна заохотити до подальшої розмови, а також навчити «розширювати» прості речення за допомогою сполучників: *і, але, чи, як, що, бо, тому що, проте, мов, перед тим як, після того як, тільки що, попри те що* та ін. Пропонуємо фрагмент відповіді на тему «Мій день»: *«Мене звати Поль. Я прокидаюся, вмиваюся, чищу зуби, снідаю і йду в університет»*. Надто мало інформації. Що робимо? Пропонуємо всім присутнім записувати почуті відповіді, провокуючи доповідача продовжувати історію. Починаємо із запитання «Чому?» Монолог переростає в діалог: *– Я прокидаюся, вмиваюся, снідаю, чищу зуби і йду в університет. – Чому? – Тому що в мене навчання. – Ви з радістю чи з сумом йдете в університет? – Я з сумом йду в університет. – Як можна змінити ваш настрій? – Я не знаю. – Що трапилося? – Вчора я погано спав. – Чому? – Бо довго дивився кіно... – І... – І грався на комп'ютері. – А ще? – А ще вирішив вночі поїсти. – А котра була година? – 01:45. – Що б ви змінили? – Я би планував свій день краще. – Як саме? – Наприклад, більше б гуляв, займався спортом, слухав музику*. Такі комунікативні зусилля, по-перше, долають мовний бар'єр; по-друге, відкривають значно більший за обсягом текст і розуміння принципів побудови речень; по-третє, дають можливість радіти зі своїх успіхів. Спрацьовує й заохочення студентів-іноземців ставити запитання один одному. Такий вид роботи – найефективніший спосіб комунікативної взаємодії, оскільки активізує мовлення через

часткове відтворення почутого, а багаторазове повторення фраз набуває автоматизму. Подавати синонімічні запитання доречно на рубіжному та середньому рівнях володіння мовою, що передбачають уміння ставити відкриті «товсті» запитання, напр.: *Які ще можливі варіанти? Які докази це підтверджують? Чому ви так думаєте?*. Шукаючи відповіді, студент міркує, розуміє, яких слів йому не вистачає, які мовні конструкції варто повторити, встановлює взаємозв'язки між прочитаним і реальним світом, краще запам'ятовує матеріал і вдосконалює навички мовлення.

Л. Біденко та Г. Кисельова докладно розповідають про роль текстів як неодмінної складової на заняттях української мови як іноземної: «Основною метою навчання є активізація навичок мовленнєвого спілкування в усній формі на основі матеріалу, що вивчається. В основі кожного уроку має бути текст... Якість матеріалів залежить від правильно підібраних, адаптованих до ситуації спілкування текстів, лексичних і граматичних матеріалів» [1, с. 100]. Підбираючи твори для читання, варто пам'ятати про те, що текст повинен містити інформацію, частково пов'язану з відомим матеріалом, у ньому мають бути приклади і порівняння. Будь-яка інформація набуває значення лише тоді, коли вона потрібна або цікава. На першому і другому курсах мовнику варто пояснювати студентам, що розуміння тексту – завдання не з простих, тому прочитання, вивчення й тлумачення незнайомих слів, пояснення граматичних особливостей – замало, а обговорення прочитаного, яке містить відповіді на післятекстові запитання, – найприродніший спосіб розговоритися. Необхідно заохочувати кожного, хто присутній на занятті, поставити 1–2 запитання до теми. Якщо запитань немає, це означає, що немає процесу навчання і незалучене активне слухання. Фахівець із розвитку критичного мислення О. Пометун рекомендує створити атмосферу довіри на занятті, аби відповідь: «Я не знаю» або «Я не розумію» була допустимою; вона наголошує на вмінні пов'язувати запитання із найбільш важливим матеріалом; заохочує ставити зрозумілі та конкретні запитання, на які можна сказати більше ніж «так»/«ні»; закликає використовувати зрозумілі слова, перефразовувати запитання; запитувати всіх присутніх; переадресовувати або персоналізувати запитання [2, с. 16–17].

Відкриті й закриті запитання можуть бути фокусуючими, навідними, оцінювальними. Фокусуючі запитання ставлять на початку заняття, оскільки допомагають визначити початковий рівень розуміння проблеми. *Навідні запитання* найбільш доречні після того, як іноземці опанували пропедевтичний курс мовної підготовки. На кожному етапі аудиторної роботи навідні запитання є виправданими, адже вони спонукають не просто говорити, а аргументувати, бачити порушену проблему під іншим кутом зору.

Отже, запитання сприяють активізації мовленнєвої діяльності на всіх рівнях опанування мови, допомагають розвинути критичне мислення студента-іноземця. Якщо викладач відповідно до потреб живого спілкування підбере відповідні запитання, то студенти швидко заговорять українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біденко Л., Кисельова Г. Науково-методична основа підготовки навчального матеріалу з української мови як іноземної для розвитку зв'язного мовлення студентів-нефілологів. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75 (1). С. 99–103. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75\(1\)__21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75(1)__21).
2. Пометун О. Запитання на уроці: навіщо? Для кого? Як і про що? Київ : Освітня платформа «Критичне мислення», 2019. 96 с.
3. Швець Г. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 300–311.

Alla NEDASHKIVSKA

(Edmonton, Kanada)

BLENDING THE LEARNING OF UKRAINIAN: STUDENTS' ENGAGEMENT IN THE NEW MODEL

The study explores the introduction of the considerably new, blended-learning model, in teaching and learning Ukrainian as a foreign language at the post-secondary level. The focus is on how the model, which is a combination of both face-to-face and online learning, contributes to student engagement in this new learning environment. Student perceptions about their engagement in language learning within this new language-learning environment are analyzed and discussed.

As a part of the larger project, in order to collect data, a set of questionnaires was developed and administered in 2015–2018. The questions were designed to elicit information regarding participants' demographics, their knowledge and prior experience with computer and Internet technologies, reasons for taking the course, students' views on their learning experiences, their overall satisfaction and engagement with the new blended-learning approach.

The results reported here are selected to address student perceptions of their learning experiences in the blended-learning environment, focusing on student views of their engagement as language learners.

Student engagement is usually associated with various processes and activities that contribute to students learning and their success. In this study, student engagement is viewed as learner direct and active involvement in the learning process.

In order to explore student engagement, this study distinguished four different levels: behavioral, emotional, cognitive [1], and also agentic engagement, which only recently has been conceptualized as another aspect of student engagement. The behavioral engagement refers to course participation, and includes all the academic, social and extracurricular activities. Emotional engagement is concerned with the various reactions to instructors, classmates or institution that are supposed to influence

willingness to complete the different activities. The cognitive dimension refers to student investment and their readiness to put in the work to understand course content and to master the skills that are being taught. The agentic engagement relates to student constructive contribution into the flow of the instruction that they receive, such as seeking ways to add personal relevance to the lesson, asking for clarification, requesting assistance, communicating the level of self-interest, among others [4; 5].

The results received from this study are summarized in the figures provided below .

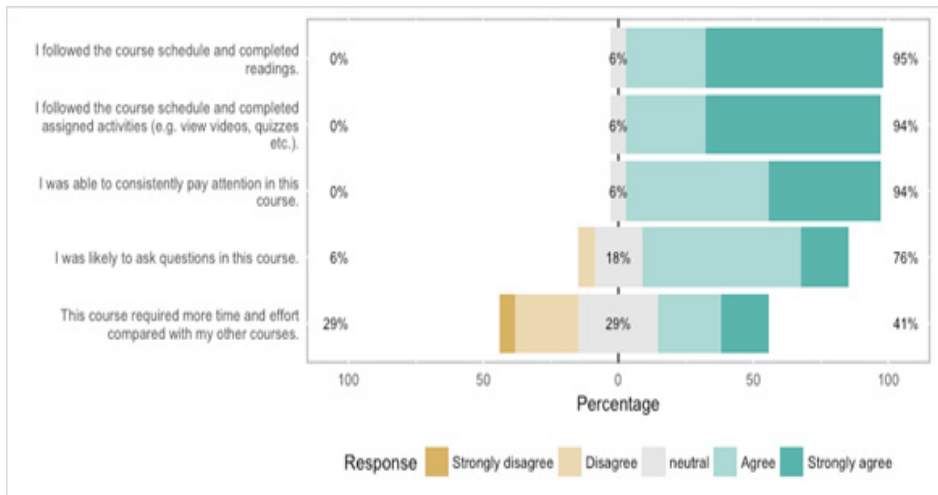


Fig. 1. Responses to Student Behavioral Engagement Items

As Fig. 1 illustrates, students followed the course schedule and completed readings (95% agree or strongly agree), and assigned activities (94% agree or strongly agree), they were able to consistently pay attention (94% agree or strongly agree), and were likely to ask questions in this course (76% agree or strongly agree). However, they also thought this course required more time and effort compared to their other courses (41% agree or strongly agree).

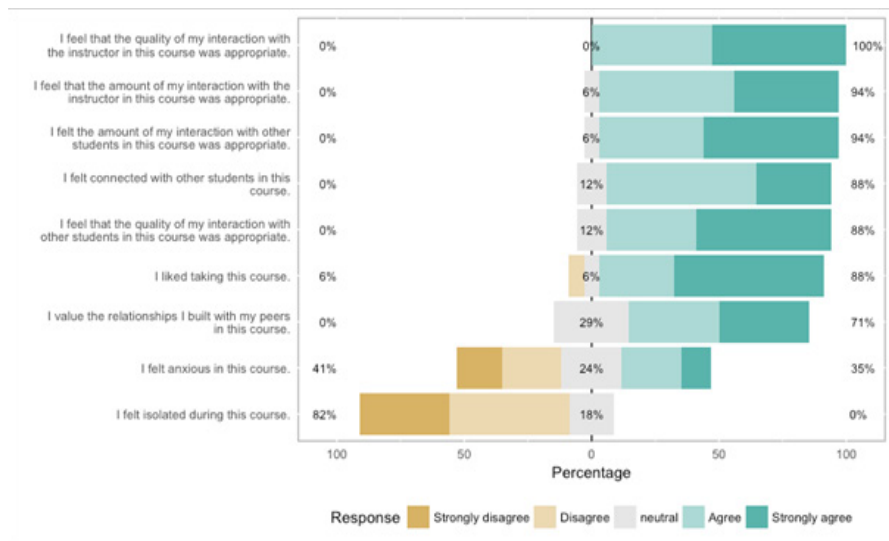


Fig. 2. Responses to Student Emotional Engagement Items

Fig. 2 illustrates that the majority of students felt that the quality (100% agree or strongly agree) and amount (94% agree or strongly agree) of interaction with the instructor was appropriate, as well as the quality (88% agree or strongly agree) and amount (94% agree or strongly agree) of interaction with other students. Many students also felt connected with other students in this course (88% agree or strongly agree), liked taking this course (88% agree or strongly agree), and valued the relationships they built with their peers in this course (71% agree or strongly agree). They did not feel isolated (82% disagree or strongly disagree), or anxious in this course (41% disagree or strongly disagree).

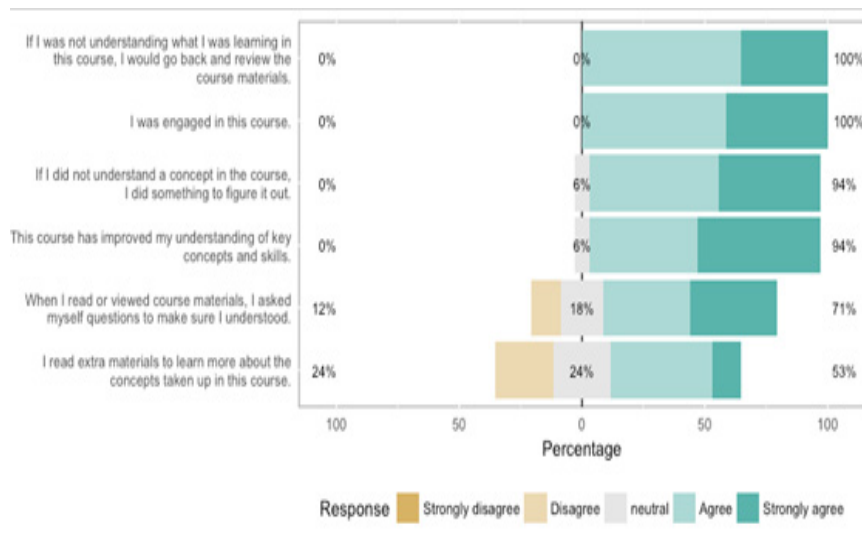


Fig. 3. Responses to Student Cognitive Engagement Items

With respect to cognitive engagement (see Fig. 3), the majority of students would go back and review the course materials if they were not understanding what they were learning in this course (100% agree or strongly agree), would ask themselves questions to make sure they understood when reading course materials (71% agree or strongly agree), or did something to figure out a concept in the course (94% agree or strongly agree). Students were engaged in this course (100% agree or strongly agree), indicated this course has improved their understanding of key concepts and skills (94% agree or strongly agree), and many students even read extra materials to learn more about the course concepts (24% neutral, 53% agree or strongly agree).

Blending the learning of Ukrainian: students' gagement in the new model

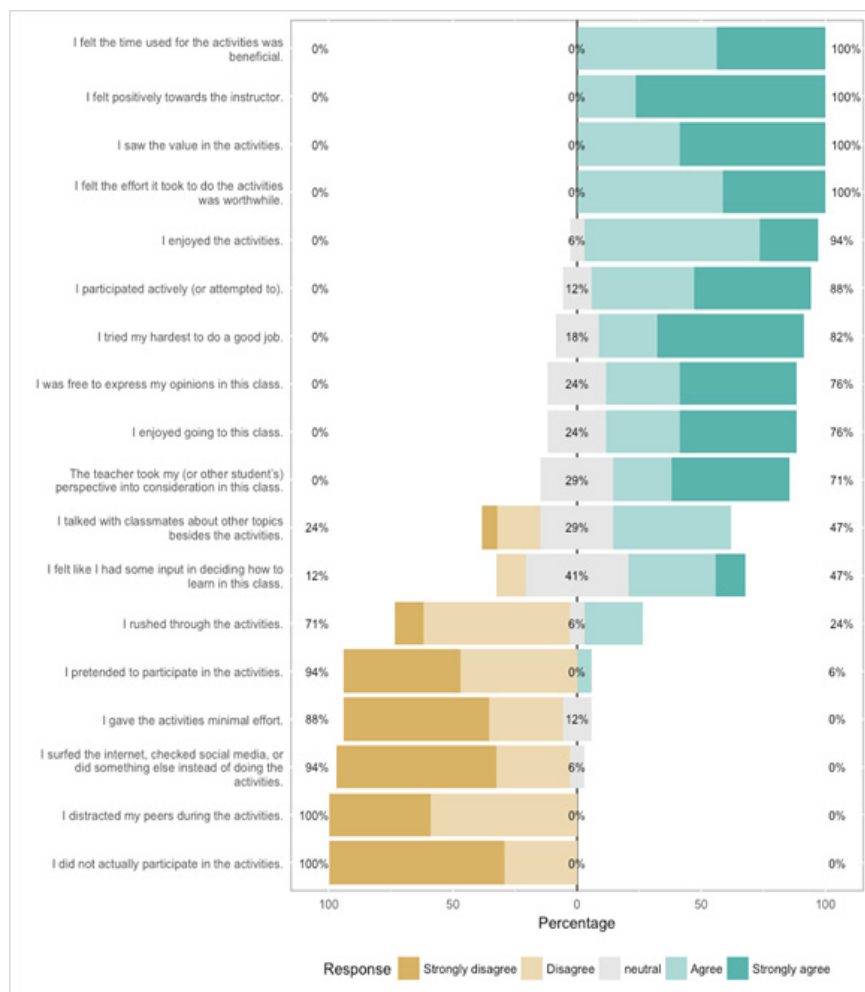


Fig. 4. Responses to Student Agentive Engagement Items

Fig. 4 displays responses with respect to agentive engagement. It is evident, that many students participated or attempted to participate actively (88% agree or strongly agree), felt free to express their opinions in this class (76% agree or strongly agree), indicated the teacher took their (or other student's) perspective into consideration (71% agree or strongly agree), and

felt they had some input in deciding how to learn in this class (47% agree or strongly agree). Similarly, many of them did not rush through the activities (71% disagree or strongly disagree), did not give the activities minimal effort (88% disagree or strongly disagree), did not surf the internet, check social media, or do something else instead of doing the activities (94% disagree or strongly disagree), and did not distract their peers during the activities (100% disagree or strongly disagree).

As the results above demonstrate, students were generally engaged in the blended-learning course. Most learners agreed that they enjoyed their learning, valued the relationships they built with their peers, and felt well-connected with students and the instructor. They also felt that the quality and amount of interaction with the instructor and other students in this course was appropriate. Students believed that the new model promoted understanding of key concepts and promoted learning language skills. Learners felt engaged in the studied learning environment and felt comfortable and able to study and review the course materials independently. Moreover, students reported that in this learning model, they consistently paid attention, followed the course schedule and completed assigned activities and readings, and were likely to ask questions. The only drawback, as reported by students, is that this course required more time and effort compared to other courses.

The study above report only on certain aspects of the blended-learning model. Nevertheless, the presented results contribute to our understanding of the model, providing valuable input into its mechanisms, perceptions, and research associated with this new teaching and learning model in a foreign language classroom [see 2; 3; 6].

LITERATURE

1. Fredricks J. A., Blumenfeld P., Friedel J., Paris A. School Engagement. *What Do Children Need to Flourish?* / Moore K., Lippman L. 2005. Vol. 3. P. 305–332.
2. Nedashkivska A. Developing a blended-learning model in an L2 classroom. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied*

- Linguistics*. IBU Publications : International Burch University, Sarajevo, 2015. 1 (3).
3. Nedashkivska A. Student Perceptions of Progress and Engagement in Language Learning: The Blended-Learning Model (the Case of Ukrainian). *Journal of the National Council of LCTL*. 2019. 25. P. 21–66.
 4. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2013. 105 (3). P. 579–595.
 5. Reeve J., Tseng C. M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 2011. 36. P. 257–267.
 6. Sivachenk O., Nedashkivska A. Technologically enhanced language learning and instruction: Подорожі.UA: Beginner's Ukrainian. *Less Commonly Taught Slavic Languages: The Learner, the Instructor and the Learning Experience in the Second Language Classroom (The North American Context)*. *Special Issues of East/West: Journal of Ukrainian Studies*. 2017. 4(1). P. 119-127.

Ганна ОНКОВИЧ, Марина БОГОЛЮБОВА, Наталя ФЛЕГОНТОВА

(Київ, Україна)

МЕДІАОСВІТНІЙ СУПРОВІД ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» У МЕДИЧНОМУ ВИШІ

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми засвідчує прискорений темп упровадження медіаосвітніх технологій у навчальний процес вищої школи. У низці публікацій ідеться про дисертаційні роботи, які переконали в потужних можливостях медіаосвітнього підходу в осучасненні навчального процесу. Однак серед досліджень допоки немає таких, котрі були б спрямовані на розвиток медіакомпетентості майбутнього лікаря. Прислужитися і самозбагатитися новими джерелами вивчення може навчальний курс «Сучасна українська мова за професійним спрямуванням»: достатньо навести студентів на думку, що медіа – це сучасні джерела, котрі доцільно використовувати в освітньому процесі сучасного вишу при вивченні всього обсягу навчальних дисциплін [2; 5].

Медіадидактика як сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з використанням масовокомунікаційних джерел забезпечує розв'язання навчально-виховних завдань вищої школи з використанням ЗМІ, формує медіакомпетентність майбутніх фахівців. Технології медіаосвіти, об'єднані терміном «медіадидактика», сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій [3; 4]. Присутність медіаосвітніх технологій спонукає до їхньої активної пропаганди, проте й сама медіаосвіта може розглядатися як навчальна технологія. Проілюструємо це прикладом залучення медіаосвітніх засобів до вивчення деяких тем курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Тему «Сучасна українська мова як засіб професійного спілкування» можна збагатити зверненням до електронних джерел, водночас познайомити студентів із сучасниками, позиції яких щодо української мови відіграють визначну

роль у суспільстві. Доцільно запропонувати переглянути й занотувати основні ідеї з виступу академіка П. Гриценка на засіданні Верховного Суду України під час розгляду проєкту Закону про мову. Його виступ мав переконати суддів, фахівців, котрі «живуть» в іншій терміносистемі, у необхідності підтримати Закон. Доповідач зробив це досконало. Зауважимо, що до згаданого виступу ми повертаємося й на занятті за темою «*Публічний виступ та його жанри*»: пропонуємо порівняти виступ Павла Гриценка з позиціями інших хранителів української мови, зокрема, звертаємось до відеоінтерв'ю професора Ірини Фаріон. Наголошуємо, що для обох науковців проблеми мови болять, близькі, але доносять вони свої позиції у різний спосіб. Студенти коментують спокійний тон академіка й емоційний – науковиці, роблять висновки. А далі – виголошують свої промови за темою курсу, ілюструють особливості жанрів публічного виступу. Інші цікаві відеодобірки за темою переглядають удома, а на занятті коментують «сюжет за власним вибором».

Особливості українського мовленнєвого етикету можна простежити через перегляд художніх фільмів про медиків, запропонувати студентам звернути увагу на комунікативні ознаки культури фахового мовлення лікарів. «*Мовленнєвий етикет лікаря*» – тема курсу, яку найкраще представляти через технології кінодідактики. Таке представлення фаху засобами кіномистецтва розвиває критичне мислення майбутніх фахівців медичної сфери.

Теми «*Науковий стиль у фаховому мовленні. Структура та види наукового тексту*» зручно представити на прикладі видавничої діяльності профільної наукової установи або навчального закладу. Зазвичай видавничі підрозділи у таких установах продукують літературу чи не всіх жанрів наукової прози – монографії, збірники наукових праць, часописи тощо. Ці жанри належать до первинних, тобто створені автором вперше. Більшості текстів за цими жанрами передують анотації. При представленні жанрів наукової літератури через анотації доцільно звернути увагу студентів на те, що вони можуть не лише інформувати про зміст, а й давати оцінку твору, містити відомості про автора, історію написання, рекламувати науковий продукт, пропагувати наукові знання

та ін. Комунікативні риси анотації: узагальнено-стисла репрезентація нової наукової інформації; оцінювання наукових знань; популяризація наукових знань. Вони бувають довідкові, рекомендаційні, рекламні. Особливість анотації до статті у науковому виданні – присутність ключових слів. А. Морозова у статті «Ключові слова фахового журналу як індикатори термінологічного стану предметної галузі» теоретично обґрунтувала та представила дослідження ключових слів корпусу текстів фахової наукової періодики, спрямоване на поглиблення фахових знань [1]. Анотація статей відрізняється від анотацій більших за обсягом і специфікою жанрів наукового стилю (монографій, словників та ін.): не містить інформації рекомендаційного типу, інформації про автора, відсутні й ключові слова. Самостійне складання студентами ключових слів та анотацій до запропонованих викладачем наукових джерел сприяє усвідомленому сприйняттю й використанню наукової літератури з фаху. Уміння складати анотації підвищує рівень самостійної роботи студентів та розвиває аналітичні здібності й критичне мислення.

При вивченні фахової термінології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням доцільно спрямовувати студентів до досліджень науковців, котрі зверталися до різних аспектів функціонування медичної терміносистеми, до різних джерел і жанрів наукового стилю мови. Таких досліджень чимало, і студенти повинні про них знати. Як зазначає Н. Фіголь, «наші студенти – комунікативно активний реципієнт, котрому притаманні мобільність, творчий потенціал, когнітивна та інтелектуальна активність, не може бути пасивним споживачем знання». Використовуючи медіаджерела з освітньою метою, він фактично набуває функцій співавторства як інтерпретатор, котрий може розмірковувати, додавати коментарі, власні запитання, завдання. У такий спосіб реалізується принцип інтерактивності, бажаний у сучасній системі освіти, оскільки зацікавлює, спонукає до активних мисленнєвих процесів [6, с. 198].

Висновки. Безперечно, розвитку фахової компетентності сприяє звернення до тематично зорієнтованих сайтів, блогів, сторінок у соціальних мережах. Їхнє «домашнє» виявлення в інформаційному просторі з наступним представленням-коментуванням на занятті

розсуває межі професійної комунікації, виховує звичку відстежувати нові публікації в просторі інтернету. Завдяки такій роботі зі студентами з'явилися поняття (і – сторінки в мережі Фейсбук) «Медична блогідидактика», «Стоматологічна блогідидактика», «Фармацевтична блогідидактика». Подібне залучення засобів масової інформації до навчального процесу дозволяє розглядати медіаосвіту як технологію, котру можна використовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців: знайомити із фаховими медіаджерелами й, водночас, давати їм елементарні знання з основ журналістики. Такий медіаосвітній супровід розвиває медіакомпетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозова А. В. Ключові слова фахового журналу як індикатори термінологічного стану предметної галузі. *Вища освіта України*. 2015. № 1. С. 52–57.
2. Онкович Г. В. Медіаосвіта як технологія вищої школи. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів* : зб. тез доповідей міжнародного науково-практичного семінару. Харків : Видавництво Іванченка І., 2019. С. 264–270.
3. Онкович Г. В., Духаніна Н. М., Лесик Г. В. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства* : зб. тез II Міжн. наук.-практ. конф. (11 жовтня 2019 р.). Чернігів, 2019. С. 211–215.
4. Онкович Г. В. Розвиток медіадидактики вищої школи: український досвід. *Обрії друкарства*. 2020. № 1/8. С.130–150.
5. Онкович Г. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект). *Дивослово : Українська мова й література в навч. закл.*. 1997. № 5/6. С. 19–24.
6. Фіголь Н. М. Поняття та складники електронного навчального дискурсу. *Обрії друкарства*. 2019. № 1/7. С. 187–205.

Артем ОНКОВИЧ, Ганна ОНКОВИЧ, Ольга ЛЯЛІНА

(Київ, Україна)

ВІКІУРОКИ ТА ЇХНІ РІЗНОВИДИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вікіпедія (www.wikipedia.org) – це найбільша та найпопулярніша енциклопедія у світі. Вона електронна, безкоштовна для використання з будь-якою метою і вільна від реклами. Вікіпедія містить понад 47 мільйонів статей, написаних добровольцями майже 300 мовами світу, її відвідують понад 50 мільйонів користувачів щодня. Поява Вікіпедії не могла пройти непоміченою і не наштовхнути педагогів на творчий пошук. З оперттям на їхній досвід і для поширення його в соціальній мережі Фейсбук було створено сторінки «Вікідидактика», «Вікіпедія в школі», «Вікістудія». На той час уже користувалися популярністю такі заходи, як вікітренінги, вікімуштри, вікімарафони, під час яких у різних установах проводились уроки творення Вікіпедії з метою навчити загал написання й редагування статей до Вільної енциклопедії. Такі вікіуроки стали традиційними, нині їх (та інші) об'єднує парасолькове поняття «вікідидактика» – використання Вікіпедії з освітньою метою [8–12]. Вікіуроки з'явилися й в інформаційному просторі завдяки відеозаписам педагогів Валентини Кодоли з Черкащини й Андрія Гриценка з Сумщини. Першими, хто почав проводити вебінари з написання і редагування статей до Вікіпедії, стали шкільні вчителі – Валентина Кодола й Олег Куц.

15 грудня 2018 року група дописувачів до української Вікіпедії активно обговорювала проблеми, закладені в Освітній програмі, зокрема, було зазначено шкільні курси, до яких мали долучитися розробники вікіуроків, виокремлено технічні потреби [13]. Тоді ж обговорювалися пропозиції щодо визначення самого поняття «вікіурок»: Інтерактивний шкільний урок, ключовим аспектом якого є робота з аналізу матеріалу та / або редагування Вікіпедії чи її сестринських проєктів; Інтерактивне навчальне заняття, яке передбачає використання Вікіпедії та її «сестринських проєктів» із дидактичною метою з можливістю редагування цих проєктів; уроки: із використанням ілюстрованих

матеріалів; із практичним залученням вікіресурсів на уроці / домашнє завдання; урок з редагування. Сукупність вікіуроків за один навчальний рік з однієї навчальної дисципліни мала складати Вікікурс [13]. Приклади вікіуроків і вікіпроектів із низки шкільних дисциплін у 2017–18 рр. було опубліковано в «Інформаційному збірнику для директора школи та завідувача дитячого садка», інших виданнях, а також представлено на кількох конференціях [1; 6; 8; 11]. Заняття-вікіуроки зі знайомства з розділами Вікіпедії різними мовами ми розглядаємо як вступне – тексти про них творені за одними шаблонами, що полегшує завдання викладача щодо введення медіаджерела в освітній процес і водночас представляють розмаїття професійної, культурологічної, соціокультурної інформації.

Сьогодні маємо кількох дописувачів до вільної енциклопедії, котрі уважно стежать за процесами «навколо», узагальнюють їх, порівнюють. Серед таких авторів – В. Білецький, А. Бондаренко, Є. Букет, Ю. Пероганич [1–3]. Наприклад, від них ми дізнаємося про те, що «Відкрита 15 січня 2001 року англomовна Вікіпедія була першою вільною енциклопедією в Інтернеті й на двадцятому році свого існування залишається найбільшим мовним розділом Вікіпедії у світі. За статистикою, 39,3% редагувань англійського мовного розділу здійснюється з території США, 16,2% – Великої Британії, 6,2% – Канади, 5,1 % – Індії, 4,1% – Австралії. Тоді як, наприклад, 90,9% редагувань української Вікіпедії – з території України» (Є. Букет). Найпопулярніші статті в українській Вікіпедії: Україна, Тарас Шевченко, Київ, Іван Франко, Леся Українка, Друга світова війна, Київська Русь, Львів, Перша світова війна, Німеччина. Деякі статті є популярними постійно. А. Бондаренко зазначає, що у кращій сотні статей стабільно перебувають 22 статті – про Україну та населення України, Київську Русь і Галицько-Волинське князівство, про міста Київ і Львів, про видатних діячів минулого – Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесю Українку та Богдана Хмельницького, про країни світу – Німеччину, Європейський Союз і Велику Британію, Польщу та Францію, про історичні події – Першу та Другу світові війни й Чорнобильську катастрофу, а також статті «Білки», «Бароко», «Інтернет», і, звичайно, «Українська мова». Починаючи з 2014-го, популярними є статті про війну на сході України, а з 2019-го несподівано на 3 місце вийшла стаття про перехід церковних громад до ПЦУ.

Освітні можливості Вікіпедії практично безмежні – їх можна залучати для розвитку мовної компетенції при вивченні мов (і не тільки української, англійської, латинської), для формування предметної компетенції – при вивченні навчальних дисциплін фахового спрямування, фахової термінології, для розширення культурної пам'яті й інтернаціонального виховання. Наприкінці минулого року, наприклад, вперше було озвучено ідею використовувати латиномовну Вікіпедію на заняттях з латинської мови в медичному виші. Йшлося й про те, що подібні заняття можуть бути корисними в освітніх закладах, де вивчають латинь, адже можна порівняти висвітлення однієї й тієї ж теми в латиномовному й українськомовному сегментах [11]. Це – один із прикладів використання Вікіпедії на заняттях із конкретної навчальної дисципліни у вищій школі. Є інші приклади, коли вікіджерела вплітаються у навчальну тематику. Щодо цього чималий досвід використання Вікіпедії в освітньому процесі накопичений в різних країнах. Заняття з аналізу подібного досвіду також може бути різновидом вікіуроків (наприклад, Гіл Домінгес і Карла Тейшейра Лопес у статті «*Characterizing and comparing Portuguese and English Wikipedia medicine*» [4] зазначають, що у роботі оцінюють та порівнюють якість статей, пов'язаних з медициною, в англійській та португальській Вікіпедіях, для цього використовують такі показники, як повноваження, повнота, складність, інформативність, послідовність, мінливість, а також вимірювання, що стосуються домену, для того, щоб оцінити та порівняти якість статей, пов'язаних з медичною терміносистемою, в англійській та португальській Вікіпедіях. Аналіз цього дослідження, зорієнтованого на працівників сфери охорони здоров'я, настановує на аналогічні аналізи статей із різних сфер життя соціуму, на порівняння дописів з конкретних терміносистем в різних мовах при вивченні мови фаху. Цього року ми започаткували вікіурок, присвячений Міжнародному дню рідної мови, який світова спільнота відзначає 21 лютого. Цей День було встановлено в листопаді 1999 року на XXX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО з метою захисту мовної й культурної багатоманітності. Історія Дня має трагічний початок. 21 лютого 1952 року у Бангладеш (Східний Пакистан) влада жорстоко придушила протести (переважно студентські) проти урядової заборони

на використання в країні своєї рідної – бенгальської – мови. Після проголошення незалежності Бангладеш у 1971 році, цей день у країні відзначають як день мучеників, вшановуючи пам'ять загиблих за рідну мову. Саме на пропозицію цієї країни ЮНЕСКО і проголосила 21 лютого Міжнародним днем рідної мови. В деяких країнах це – неробочий день. В інтернаціональному студентському середовищі ця інформація спонукає до роздумів щодо стану рідної мови. Допмагають цьому мовні розділи Вікіпедії – їх майже 300. Структурно їхні статті подібні. Це полегшує процес залучення розділів вікіпедій рідними мовами студентів. У переліку мовних розділів Вікіпедії, природно, є всі офіційні мови ООН та мови, що мають понад 20 мільйонів мовців, за винятком себуанської, шведської та варайської. Ці три розділи вважаються «ботопедіями», переважна більшість статей у них згенерована програмними інструментами самої Вікіпедії [2; 3].

Отже, освітня діяльність із залученням Вікіпедії розвиває у студентів медіакомпетентність і критичне мислення, дає педагогам розуміння того, як медіатексти – частина щоденного життя – допомагають пізнавати довкілля й інформаційно насичене навколишнє середовище, впливати на рівень медіакультури і студента, і викладача. Педагог, занурений у вікісередовище, підвищує рівень медіакомпетентності – і своєї, і студентської, допомагає оволодівати навиками вивчення, аналізу, інтерпретації професійно орієнтованих і соціально значущих текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький В., Бондаренко А. Роль ВІКІПЕДІЇ та її сестринських проєктів у розвитку україністики. *8 Конгрес МАУ. Українознавство. Освіта*. 2013. С. 40–52.
2. Бондаренко А. Українській Вікіпедії – 16 років: про що найбільше читають. URL: <https://uain.press/blogs/ukrayinskij-vikipediyi-16-rokiv-pro-shho-najbilshe-chytayut-164771?fbclid=>
3. Букет Є. Найбільша енциклопедія за всю історію. URL: <https://uain.press/blogs/najbilsha-entsyklopediya-za-vsyu-istoriyu-1159455?fbclid=IwAR2Y>.

4. Домінгес Г., Лопес К. Т. Characterizing and comparing Portuguese and English Wikipedia medicine URL: <https://www.researchgate.net/publication/333063606>.
5. Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. 2018. Ч. 2 (71).
6. Кодола В. І. Вікіпедія в школі. *Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи* : тези доповідей Міжн. науково-практичної Інтернет-конференції (м. Миколаїв, 27 квітня 2016 року). Миколаїв : ОІППО, 2016. С. 37–40.
7. Куц О. Створення статей у Вікіпедії як форма самостійної роботи з учнями. *Всесвітня література*. 2017. № 3.
8. Онкович Г. В. Вікідидактика як інновація у мовній підготовці студентів. *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів* : тези доп. міжн. наук.-пр. сем. Харків: ХНУБА, С.194–198.
9. Онкович Г. В., Онкович А. Д. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти. *Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (88). С. 208–212.
10. Онкович Г. В., Онкович А. Д. Нове в медіаосвіті: вікідидактика. *Мова і культура*. 2017. Вип. 19. Т. V (185). С. 249–260.
11. Онкович Г. В., Онкович А. Д., Редько-Шпак Л. Вікідидактика: латиномовна Вікіпедія на заняттях з латинської мови у вищій школі. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів*: тези доп. наук.-практ. семін. Харків: Вид-во Іванченка, 2019. С. 276–282.
12. Онкович Г. Вікідидактика та її технології в системі відкритої освіти. *Донецький вісник НТШ*. Донецьк–Маріуполь–Покровськ, 2018. С. 200–237.
13. Освітня програма Вікіпедії / Захід 15 грудня 2018 року / Ідеї. URL: <https://ua.wikimedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD>.

Ганна ОНКОВИЧ

(Київ, Україна),

Наталя МАВДРИК

(Дніпропетровська область, Україна)

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧІ МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ АБЕТКИ З ТЕКСТІВ, ДЕ ВСІ СЛОВА – НА ОДНУ ЛІТЕРУ

Ідея створити УКРАЇНСЬКУ АБЕТКУ, де кожен текст складався б зі слів на одну букву, була озвучена кілька років тому на вечорі «Відчуй смак української мови!» у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. За її реалізацію взялася лабораторія медіаосвіти, інструментальної медіадидактики та освітнього дизайну інституту (наразі такої лабораторії у закладі нема). Цей почин викликав неабиякий інтерес, зокрема й у користувачів соціальних мереж. Як результат – з'явився «Абетковий словограй» – посібник, який побачив світ 2018 року в Миколаєві [1; 4; 5] – з текстами на кожен літеру абетки зі слів на цю літеру. Виданню передувало створення тематичної сторінки «Українська Абетка з текстів, де всі слова на одну літеру» в соціальній мережі Фейсбук [8]. Відтоді сторінка поповнюється новими матеріалами, котрі часто-густо ілюстровані авторами.

«Абетковий словограй» – це колективна праця, до творення якої долучилися автори з багатьох регіонів України й поза її меж. І не тільки літератори, бібліотекарі, педагоги, а й діти. Тексти, представлені у різних жанрах літературної творчості, пройшли своєрідну апробацію в мережі Інтернет. Дехто з авторів уже мають напрацювання, котрі можуть стати персональними «Абетками» й вбачаються окремими виданнями. І такі приклади в мережі є. Їх, зокрема, дбайливо збирає на сторінці «Весела абетка» літератор Микола Владзімірський [2]. А на іншій сторінці з такою назвою зібрано 99 озвучених кольорових малюнків, котрі можна складати чи просто переглядати, вивчаючи абетку [3]. Про творчі можливості Алфавіту пише у своєму дослідженні професор Олена Панченко з Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара: «Алфавіт, котрий є лінгвістичною універсалією, саме в тому

чи іншому вигляді лежить в основі будь-якої мови, надає різноманітні можливості для творчої діяльності людини як в лінгвістичній сфері, так і в інших видах діяльності. Невичерпні можливості надає алфавіт як основа мовної гри». За спостереженнями дослідниці, ілюстративний супровід алфавіту можна класифікувати так: 1) тексти, котрі сприяють розумінню і запам'ятовуванню алфавіту; 2) дидактичні тексти з виховною метою; 3) тексти, котрі являють собою лінгвістичну гру; 4) гумористичні, сатиричні тексти. В останній групі особливе місце посідає творення речень і оповідань на всі букви алфавіту (монофони)» [6, с. 64–65].

Крім дитячих текстів Наталії Мавдрик, це – прозові твори вчительки з Тернопільщини Ніни Багнюк, яка вже має окреме видання з текстів, де всі слова на одну літеру, але (поки що) не Абетку. Вражають і змістом, і обсягом, і словниковим наповненням тексти вчительки Любові Сердунич з Хмельниччини, поетична добірка тернополянки з Тунісу Наталії Хаммоуда, «чотири рядки» Лесі Олександр, «пори року» Ірини Кулаковської.

Вчителька з Житомирщини Ірина Рожок першою долучила до абеткотворчості своїх учнів Шапран Анастасію, Якубовську Ольгу, Новохотько Анну. Отже, колективний «дитячий» твір: СЕРЕДА. *Сьогодні середа. Сашко, син Сан-Санича, скликав своїх сусідів сомів святкувати свято. Сусіди Сашка спочатку сумнівались. Соми сиділи. Сонце сідало. Сашко сумував. Сусід Сан-Санича сом Семен співчував Сашкові, схопившись, спонукав сусідів святкувати. Сім сомів сиділи, святкуючи свято: Сан-Санич, Семен, Сашко, Степан, Сергій, Святослав, Святогор. Святковий стіл складав Сашко – сосиски, суші, сухофрукти, сливовий сироп, суп, сік, салат, солодоці. Сім сомів споглядали Сашковий сад. Степан, спочиваючи, сопів, Сергій сьорбав сливовий сироп, Святогор співав серенаду, Святослав складав сонет. Сімом сомам сподобалось святкувати свято!* «Вареничну епопею» представила учителька зі Львівщини Тетяна Гребенюк, яка запропонувала етюд-жарт для дітей «ВАРЧИНИ ВИШНЕВІ ВАРЕНИКИ»: *Вівторкового вечора Василева Варка варила вишневі вареники. Вміло вимішувала, виліпляла, викладала... Варилися вареники... варилися... Вистудилися.. Вхопив Василь великого вареника, вибіг, втік... Варка взяла вареху, вхопила Василя, вибила,*

відібрала вареник... Василь верещав, вибачався... Вмовив Варку віддати вареника. Весела Варка віддала Василеві вечеряти всі вареники. Василь Варку величав, вихваляв... Виїв всі вареники, вимастив вишнями вуса... Ввечері вділися, вийшли вулицею вдвох вигулятися... Василь Варку виціловував))) Вдалий вечір! Історію жваво коментували її колеги – вчителі початкової школи (всі коментарі також були на одну літеру – «в»). Від історії для дітей через коментарі виник майже мікророман «про вареники» для дорослих...

Не залишився без уваги й текст-жарт «ОЦІНКА» від учительки української мови та літератури Ольги Криворотенко з Дніпропетровщини: *Ользі остогидло озвучувати огидні оцінки. Ольга обміркувала, обдумала, озирнулась, осміхнулась, осмілилась омріяне оприлюднити, ошасливила одинадцятикласників оцінками одмінними! Коментарі не забарилися: Одначе одмінники оддячать Ользі. Отримать оцінки одмінні оцього оцінювання. Обиратимуть одну освіту. Освічені особи – основа Отчизни. Ото Ольга обрадується!* (Мавдрик Наталя).

Ось приклад від учительки Наталії Немировської: *САМОТНІСТЬ. Сплелися спориші. Сиротливим старцем схилився самотній сонях. Скрючена слива сколихнулася. Сипалися скупими сльозами сухі синенькі сливки. Сполохано скрикнула сорока. Стиха скриплять стерті східці. Спіткнулася стара, сива Санька. Спилилася. Слова скінчилися, стихли співи. Схудла стомлено сунеться сінями. Сліпо споглядає сірі стіни, стелю світлиці. Сонцеликі святі сполотніли. Скиглять сичі, степом снують сови. Стемніло. Сама.*

«АБЕТКОВИЙ СЛОВОГРАЙ: тавтограми, монофони...» – це унікальна колективна праця, котра поєднала в собі твори однойменної групи в Фейсбуці, користувачів Всесвітньої мережі. Творчий колектив першого видання «Абетки...» – понад 50 авторів. Творчий підхід вчительки Н. Мавдрик до використання мережі допоміг дізнатись про можливості творення текстів у різних поетичних формах (*монофон, тавтограма, діаманта, словниковий куб, брахіколон, сенкан, кроссенс, кластер, штрихи*). Наразі в мережі можна натрапити на приклади цікавих мовних технік. Такі прийоми автори використовують у різних

літературних жанрах. Для чого потрібні подібні тексти? Для поліпшення вимови, набуття власного стилю мови. Поліпшення власного мовлення. Варіанти використання *монофонів*: 1) читання текстів, бажано – вголос, тоді досягається максимальний ефект. 2) написання власних монофонів, що також досить ефективно. Вправи з монофонами (читання та написання) сприяють поліпшують дикцію і вимову, ширять словниковий запас, формують стиль мовця, розсувають горизонти ораторської майстерності і сприяють розвиткові мови та мовлення. В літературі для дітей і в педагогіці подібні тексти досить часто зустрічаються серед дитячих віршів, часто у вигляді скоромовок. *Словниковий куб* – метод для проведення словникової роботи як випереджальне індивідуальне або групове завдання для кращого розуміння нових слів, понять у шести площинах: 1) значення слова; 2) походження; 3) спільнокореневі слова; 4) сполучення зі словом; 5) синоніми, антоніми, омоніми; 6) афоризми або прислів'я зі словом. *Ліпограма* (грецьк. *leipo* – не вистачати та *грамма* – літера, риска, написання) – вірш, в якому бракує певного звуку задля витворення особливого евфонічного ефекту. Таку функцію виконують асонанси та алітерації, вимагаючи від поета витонченого естетичного смаку. Суть ліпограми полягає в тому, що слід скласти текст (чим більше, тим краще), слова котрого не міститимуть якоїсь однієї (чи навіть кількох) букви. А це – приклади *діаманти*:

Ольга Сирота
СВІТАННЯ
світлооке, сонячне
спалахуюче, стверджуюче,
створююче
сходження, світ, слава,
справдження
смеркаюче, спотворююче,
спопеляюче
сліпе, сумне
СМЕРКАННЯ

Ірина Рожок
ПЕРЕМОГА
прекрасна, показова
проспівана, показана,
перечитана
піднесення, подарунок,
поступ, правда
проплакана, прихована,
призабута
прикра, підступна
ПОРАЗКА

Такі тексти – інколи як мовні ігри – використовуються на курсах підвищення акторської майстерності вивчення технік розвитку мови. Творення таких текстів розширює творчі можливості та словниковий запас студентів-словесників, редакторів, журналістів. Робота з матеріалами посібника може стати ефективним засобом активізації уваги й творчих здібностей студентів і учнів, сприяти засвоєнню теоретичних знань про мову, безпосередньо залучаючи до творення текстів у різних формах і жанрах у вигляді мовної гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абетковий словограй: тавтограми, монофони (Українська абетка з текстів, де всі слова на одну літеру)*. Миколаїв : МОІППО, 2018. 138 с.
2. Весела абетка. URL: <https://www.facebook.com/VeselaAbetka/>.
3. Весела абетка. URL: <https://www.facebook.com/%D0%92%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D0%90%D0%B1%D0%B5%D1%82%D0%BA%D0%B0-750986898624152/>.
4. Онкович Г. В. «Абетковий словограй» у навчально-творчому освітньому процесі. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. Київ : РА «Освіта України», 2018. С. 56–58.
5. Онкович Г. В., Мавдрик Н. О. «Абетковий дивограй» у навчально-творчому освітньому процесі. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : тези XXII Міжнародної науково-практичної конференції. 7–8 червня 2018 року. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. С. 83–84.
6. Панченко Е. Творческие возможности алфавита. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (квітень 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 64–66.

7. Руденко Ю. А. Використання монофонів у процесі розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти. URL: <http://www.rudenko.ho.com.ua/stat8.html>.
8. УКРАЇНСЬКА АБЕТКА з текстів, де всі слова на одну літеру. URL: <https://www.facebook.com/groups/1640075546056506/?fref=nf>].

Оксана ПЕТРУК

(Київ, Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ УКЛАДАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вивчення лексики української мови є основою формування комунікативної компетентності учнів – представників національних меншин. У сучасній лінгводидактичній літературі чимало уваги присвячено методиці навчання лексичного матеріалу, зокрема способам семантизації, засвоєнню лексики на основі текстів, формуванню лексичних навичок тощо. Проблема ж відбору лексики, яка повинна стати об'єктом безпосереднього вивчення чи основою для різноманітних навчальних праць, передусім підручників, не знайшла належного висвітлення. Існує низка робіт, в яких автори виокремлюють конкретну лексику для вивчення іноземними здобувачами освіти (С. Воробйова, Н. Зайченко, З. Партико, О. Туркевич та ін.). Проте всі вони стосуються процесу навчання української мови як іноземної у закладах вищої освіти. Тому говорити про практичну цінність і доцільність проектування результатів цих досліджень для курсу української мови у початковій школі досить складно.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що нині постала потреба якісно і кількісно визначити, узгодити й уніфікувати лексику української мови, яка підлягає вивченню учнями – представниками національних меншин на початковому етапі.

Спробу створення мінімального словника української мови, яким молодші школярі мають оволодіти впродовж 1-2 класів, було зроблено науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України [3]. Крім того, переліком найуживаніших мовленнєвих формул та орієнтовним списком слів, що підлягають засвоєнню, було доповнено навчальні програми з української мови для 1-4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин [1; 2].

Позаяк немає усталеного лексичного мінімуму української мови для опанування у початковій школі, припускаємо, що нині процес відбору лексики під час укладання підручників відбувається стихійно

та інтуїтивно. Про це красномовно свідчить аналіз макетів підручників української мови та читання для 3 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, що перемогли у I етапі Конкурсу (2020 р.) і розміщені на сайті Інституту модернізації змісту освіти. Читаючи навчальні тексти, натрапляємо на таку лексику: *п'янить, плем'я, оберемки, трипроменевий, датованих, булавочка, від запахущості, листва, міцнолистий, туполистий, за́йди, зарізали, задушили, бусурмани, невагоме, безкінечності, зваблива, первісне суспільство, сліди різних епох, приносили жертву, символізувала і под.* (з підручника для ЗЗСО з навчанням молдовською мовою; автори С. А. Свінтковська, Л. Д. Верготі, С. І. Ткаченко, Т. А. Шинкаренко); *педалі, медальйон, ледарство, дієта, діагноз, тіньовий, гірськолижний, індивідуально, дотла, вронить, вирізьблений, сторожки, зливають, голубіє, показалися та ін.* (з підручника для ЗЗСО з навчанням румунською мовою; автор Н. Т. Палій); *вербальне, невербальне, графіки, нумерація, гумористичний зміст, гаптували, архітектурний ансамбль, комплекс ... будівель, громадських, гас, лежанка, сірка, кожушанка, куриться, ратне поле, імітувати, веснувати, теплінь, обрублений та ін.* (з підручника для ЗЗСО з навчанням угорською мовою; автори С. Г. Криган, Ю. П. Сергійчук).

Постає низка запитань... За якими критеріями автори добирали мовний матеріал? Чи адаптовували тексти, ураховуючи неспорідненість рідної мови учнів з українською? Яка комунікативна значущість наведеної лексики (а це лише невелика частина – *О.П.*) і чи задовольнить вона комунікативні потреби молодших школярів? Поза всяким сумнівом, що автори вказаних підручників не переймалися цими питаннями.

Прикро, що на тлумачення наведеної вище лексики вчитель буде витрачати навчальний час, який можна було б використати більш ефективно.

Очевидно, що укладання лексичного мінімуму української мови для опанування у 1-4 класах шкіл, навчання в яких ведеться румунською, угорською мовами, стало нагальним і невідкладним завданням. Потреба в такому мінімумі викликана передусім важливістю конкретизувати проміжні цілі опанування державної мови на кінець кожного циклу навчання, оцінювання лексичних знань, створенні навчальних і тестових матеріалів, а також як орієнтира для авторів підручників.

Принагідно слід зазначити, що лексичний мінімум української мови для молодших школярів буде потрібний і в освітніх закладах країн, де локально мешкають українські громади. Адже створення навчально-методичних матеріалів для дітей-українців, які перебувають за кордоном, стало б значною підтримкою наявних освітніх закладів / класів з навчанням українською мовою, допомогою для збереження рідної мови та можливістю не втратити свою національну ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з молдовською мовою викладання. 1–4 класи / О. Н. Хорошковська, О. М. Петрук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.
2. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою викладання. 1–4 класи / О. Н. Хорошковська, К. З. Повхан. Київ : Педагогічна думка, 2012. 72 с.
3. Хорошковська О., Повхан К., Петрук О., Яновицька Н. Орієнтовний список українських слів для засвоєння учнями 1–2 класів шкіл національних меншин України. *Українська мова і література в школі*. 2005 № 8. С. 45–49.

Наталя ПОШИВАЙЛО-ТАУЛЕР

(Мельбурн, Австралія)

УКРАЇНЬСЬКА МОВА НА ЛИСТІВКАХ І ПЛАТІВКАХ ДІАСПОРИ

Українська листівка як засіб комунікації в українській повоєнній діаспорі представляє не тільки унікальне мистецьке явище, але й мовну цінність. У час повоєнного тоталітаризму листівки та музичні диски з українською музикою перетворилися на засіб підтримки рідних і близьких як на поселеннях, так і в Україні. Тематика листівок переважно святкова та релігійна, більшість на великодню та різдвяну тематику, але трапляються й унікальні, наприклад, привітання з дівич-вечором, з Водохрещем чи поливанням понеділок (другий день Великодніх свят). В одній із листівок написано привітання із Різдвом з патріотичними елементами:

Не згасне чар Різдва на Україні,
Лунатимуть колядки й щедрівки,
Як скарби найдорожчі і нетлінні,
Вони в народі житимуть віки!

Про національні мотиви та символи також згадували, вітаючи зі світськими подіями, як ось у привітанні з одруженням:

Кружля над вишнями
Рясна метелиця,
То шлях закоханим
До щастя стелеться.
Із Долею Щасливою,
Із Доброю Годиною!

Унікальним явищем для діаспорних листівок є те, що яскраве та змістовне оформлення на українську тематику зовні підкріплено традиційними текстами українських пісень, колядок, щедрівок, віншувань і молитов. Досить часто у текстах листівок є ноти. Таке оформлення фактично не залишало місця для особистих привітань, і вважалося безпечним для пересилки до родин у Радянському Союзі у закритих конвертах, що мінімізувало контроль цензури та перевірку карних органів.

Наприклад, в одній із листівок подано тексти і ноти колядки «По всьому світу стала новина»:

Діва Марія Бога просила:
В що ж би я Сина свого повила?
Ти, небесний Царю,
Пришли свої дари
Цього дому господарю.
Прийшли три царі з східної землі,
Принесли дари Діві Марії:
Покірно складають
І поклін віддають
Ісусові Христові.

Часто діаспорні листівки зображають писанки і крашанки, ототожнюючи воскресіння Христа зі сподіваннями на відродження незалежної України; підкреслюючи давні християнські традиції; згадуючи ремесла: гончарство, вишивку, різьбярство; акцентуючи увагу на сімейних цінностях і високій моральності наступних поколінь, і, що найважливіше, на необхідності боротьби за незалежну соборну Українську державу.

Цінною є мініатюра О. Мошинської, надрукована в Австралії 1987 р. художнім видавництвом «Ореста», яка зображає писанку на тлі традиційної сільської хати під стріхою, біля якої тин і «журавель». На святкових листівках видавництва «Хвилі Дністра» з репродукціями ікон іконографа зі США Дарії Гуляк-Кульчицької вперше зображено українську матір в образі Богородиці та народних строях різних етнографічних регіонів України.

Виданням вітальних листівок займалися українські видавництва – пластове видавництво «Молоде Життя», «Хвилі Дністра», видавництво книг і платівок «Сурма» (початково «Сурма-Січ», власник – Ярослава Сурмач), «Смолоскип» у США, художнє видавництво «Ореста» в Австралії, яке друкувало свою продукцію також в Англії, приватні видавництва «ТВ» в Канаді (маркувало свої видання зображенням двох баранчиків) і К. Собенка у Баунд-Бруці (США) та низка інших.

Окремі видавництва, наприклад «Хвилі Дністра» у Клівленді (США) під керівництвом Василя Ільчишина, видавали не тільки листівки і книги, а також серії платівок з українською музикою, бандурою, оперним співом і патріотичними піснями. Так, у 1974 р. В. Ільчишин таємно одержав з України слова і мелодію «Повстанського танго» і включив його у платівку під такою ж назвою. Платівка стала популярною і її перевидавали додатковим накладом п'ять разів. Перед тим він видав платівки «Серця у пісні обнялися», «Українські і Неаполітанські пісні», оркестрові обробки до «Повстанського танго».

Багатство та всеосяжність української філокартії та музичних видавництв захоплює. І представляє особливе джерело знань про українську мову, музику, мистецтво, культуру, історію. Цей культурний пласт треба студіювати та вивчати як культурний прошарок, що відображає світогляд, мовні особливості, художні напрями цілих континентів та епох, де жили українці.

Література

1. Бугай О. В Опішному відкрилася виставка австралійських листівок URL: <https://pl.oblast.online/news/v-opishnomu-vidkrilasya-vistavka-avstralijskih-listivok/>.
2. Луців В. Народна Воля. 23 серпня 2012. URL: volya.if.ua.
3. Сварник І. До історії української великодньої листівки. Львівська обласна універсальна наукова бібліотека. 10 квітня 2015. URL: <https://lounb.org.ua/index.php/links-mainmenu-23/books/495-pasha15>.
4. Сятецький К. «Буковинський соловейко», «Український карузо», «Співак, який має Богом даний теноровий голос найсолідшої звукової принади»: виконавська і музично-громадська діяльність видатного Ореста Руснака. *Молодь і ринок*. 2018. № 6. С. 113–118.
5. Стефанчук У. П'ятдесят років діаспорної листівки. *Україна модерна. Міжнародний інтелектуальний часопис*. 08 лютого 2017. URL: <http://uamoderna.com/blogy/ustina-stefanchuk/postcards>.

Марія РІПЕЙ
(Львів, Україна)

**ПЕРЕКАЗИ ПРО ВИДАТНИХ КНЯЗІВ РУСІ-УКРАЇНИ
У ТЕКСТОТЕЦІ ДЛЯ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ**

Успішне викладання української мови для студентів-іноземців великою мірою залежить від дібраного текстового матеріалу, який, на думку науковців [3, с. 210], повинен мати оптимальний обсяг, бути цікавим і доступним; можливим для створення діалогів, монологів, рольових ігор, проведення дискусії; ознайомлювати з традиціями, звичаями, історією, особливостями національного менталітету; мати естетичну цінність.

Значна увага надається текстам, які містять країнознавчу інформацію. З них студенти-іноземці дізнаються про історичне минуле українського народу, його багату культуру.

Як приклад таких текстів – перекази про видатних князів Русі-України, зібрані у книжці «Князі України» (автор-упорядник Фелікс Левітас), у якій «завдяки цікавому викладу, оригінальним ілюстраціям княжа доба вітчизняної історії постає в усій своїй красі та величі» [1]. Тексти адаптовано для читання, вони дають змогу подорожувати історичними стежками нашої країни і дізнаватися багато цікавого про загадкового Кия та його нащадків, князів Аскольда і Діра, князів Олега й Ігоря, княгиню Ольгу, князів Святослава і Володимира, а також про Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха і Данила Галицького. Для студентів-іноземців львівських вишів особливо цікавий переказ про Данила Галицького, засновника Львова, пам'ятник якому встановлено у центрі міста (на площі Галицькій). Тексти змістовні, сюжетні, невеликі за обсягом, завдяки чому з ними зручно працювати і студентіві, і викладачеві. Бо великий текст викладач змушений поділяти на фрагменти, щоб у студентів не виникало труднощів у запам'ятовуванні описаних подій. Перекази з книжки «Князі України» можна використовувати для розвитку і вдосконалення різних навичок, наприклад, читання і говоріння. До текстів можна підібрати вправи

різних типів: лексичні, граматичні, комунікативні. Значною мірою вони залежатимуть від рівня підготовки студентів. Водночас педагог, взявши за основу сюжетну канву, може переробити текст для конкретних навчальних цілей, «наситивши» його відповідним граматичним і (або) лексичним матеріалом.

Оскільки на передтекстовому етапі важливо «зняти певні лексичні й граматичні труднощі, активізувати необхідні знання» [3, с. 211], доцільно укласти словник нових, незрозумілих чи малозрозумілих слів, що траплятимуться у тексті. Зокрема, подати тлумачення таких слів, як «богатыр», «боярин», «вояк», «князівство», «князь», «лицар», «полководець», «хан». Такий мінісловник зосереджуватиме увагу студентів на незнайомому чи малознайомому і допомагатиме під час роботи з текстом. Водночас варто звернути увагу на підбір синонімів щодо характеристик головних героїв, пояснити відмінності між ними, зокрема, використовуючи словники синонімів української мови. Наприклад, слова «мужній», «безстрашний», «хоробрий», «непокірний», «сміливий», «відважний», «великий» тощо.

А на післятекстовому етапі слід «створити можливості для використання типових лексико-граматичних конструкцій в усному та письмовому мовленні студентів» [3, с. 211]. Важливо перевірити розуміння сюжету твору, його головної думки. Можна запропонувати студентам висловити власну думку з приводу прочитаного, проаналізувати образи головних героїв, написати мінітвір, наприклад, «Данило Галицький».

У вивченні матеріалу значно допомагають кольорові ілюстрації, подані у книжці. Адже «проблема наочності в методиці викладання іноземної мови є одним з найважливіших дидактичних принципів» [2, с. 81]. Ілюстрації доповнюють текст, збуджують емоції студентів, викликають інтерес до читання, а також «створюють зовнішню опору для засвоєння навчального матеріалу» [2, с. 81].

ЛІТЕРАТУРА

1. Князі України. Київ : Казка, 2006. 64 с.
2. Новикова Н. С., Щербакова О. М. Учебные тексты при обучении русскому языку как иностранному. *Текст в лингводидактическом*

аспекте : материалы науч.-практ. семинара. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. С. 73–85. URL: http://www.elibrary.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/Kaliningrad/Uchebnye_e_pub/Slavistika/KGU_sfz_09.pdf.

3. Швець Г. Д. Дисципліна «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та її місце у фаховій підготовці викладачів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 20. С. 208–212. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_53 с. 210.

Світлана РОМАНЮК

(Чернівці, Україна)

СТАНОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ

Потужні міграційні процеси планетарного масштабу, активними учасниками яких упродовж XX – початку XXI століття стали мільйони українців, сприяли розширенню ареалу української мови у світовому часопросторі. Водночас вони поставили іммігрантів перед двома надзвичайно важливими й складними проблемами: перша – оволодіння мовою країни поселення, яка відкриває їм можливості для самоствердження в новому політичному та соціально-економічному й освітньо-культурному середовищі, друга – збереження та повноправне функціонування рідної мови як найважливішого чинника консолідації етнічної спільноти у чужомовному соціумі і головної ознаки національної самоідентифікації. Вирішенню першої проблеми сприяла державна система освіти, оскільки навчання дітей шкільного віку було обов'язковим і до того ж воно виконувало асиміляційну функцію – виховувало законослухняних громадян країни поселення, а для наступних поколінь – країни народження / батьківщини. Вирішення другої проблеми, а від цього залежало майбутнє іммігрантів як етнічної громади, спонукало їх до створення системи рідномовної освіти й виховання майбутніх поколінь. З перших років існування її основу складали рідні (денні, вечірні, суботні, недільні) школи, курси українознавства, бурси, інститути, літні школи / курси, на яких вивчали українську мову, літературу, історію, географію, культуру України, проводили заняття з музики, танців, співів. Згодом систему українського шкільництва доповнили заклади дошкільної освіти (світлички, садочки, класи передшкілля) та українознавчі студії в університетах Канади, США, Австралії, Великобританії й інших країн.

Організатори та педагоги українського шкільництва в діаспорі спрямували свої зусилля на пошуки форм, методів і засобів навчання рідної мови та українознавчих предметів молодих поколінь закордонних українців, а насамперед оволодіння материнською мовою, що є

предметом наукових інтересів лінгводидактики. Розвиток її як важливої галузі сучасної української науки здійснюється завдяки плідним науковим пошукам таких вітчизняних учених, як О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Донченко, С. Караман, Т. Котик, Н. Луцан, Л. Паламар, М. Пентиліюк, О. Хорошковська та ін.

У контексті нашого дослідження цінними є праці вітчизняних і закордонних науковців О. Білаш, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Дейко, К. Дребницької, М. Кавецької, Л. Мазуки, Л. Пилип, С. Романюк, І. Руснака, І. Скавронської, Яра Славутича, О. Тараненко, Г. Темник, О. Туркевич та ін., в яких розкрито окремі аспекти вивчення української мови як другої та як іноземної у двомовному й багатомовному середовищі проживання діаспорних українців.

У перші десятиліття ХХ ст., як засвідчують дослідження вітчизняних учених [6], навчання в рідних школах і школах українознавства, де відбувалося первинне засвоєння української мови, проводили за підручниками, привезеними з українських земель або створеними за їх зразками у Канаді та США, і методикою навчання української мови як рідної. Однак на початку 1940-х років стало очевидним, що вони не спроможні справитися з визначеними для них функціями, оскільки в життя вступали покоління українців, народжені у країнах імміграції їхніх батьків і рідною для них вже не була материнська мова. У зв'язку з цим виникла гостра потреба у підготовці підручників і навчальних посібників, розробці методів і прийомів навчання української мови в діаспорі як другої, іноземної.

Першу спробу вирішення цієї проблеми зробив українсько-канадський педагог І. Шклянка, який у 1944 р. видав у Канаді «Нову початкову читанку для рідної школи» українською мовою та «Українську граматику» як навчально-методичний посібник до неї англійською, позаяк значна частина молодих українців уже не володіла рідною мовою.

Вважаємо, що видання граматики І. Шклянки стало переломним етапом у рідномовній освіті канадських українців і мовній освіті Канади загалом. Адже поява цього підручника давала можливість вивчати українську мову, яка цілком відмінна від англійської, і тим українцям, для яких вона стала вже другою, оскільки вони народилися й виростили

в імміграції, і тим неукраїнцям, які хочуть пізнати Україну, український народ. Зазначимо також, що це був перший підручник, який започаткував вивчення української мови як іноземної і таким чином відкрив новий науковий напрям в українській лінгводидактиці, який нині активно розвивається як у діаспорі, так і в Україні [5, с. 208].

Цього ж року професор Саскачеванського університету (Канада) К. Андрусишин започаткував викладання некредитованого курсу української мови. Він розробив його першу програму й підготував тексти лекцій. До кінця 1940-х років у Канаді були видані підручники для вивчення української мови як іноземної Е. Хонора (*Ukrainian self-education for the beginners (Ukrainian grammar simplified, 1946)*), Г. Луцького та Я. Рудницького (*A modern Ukrainian grammar, 1949*), а впродовж наступних десятиліть з'явилися друком навчальні книги Ю. Стечишина (*Ukrainian grammar, 1951, 1966*), Н. Лаб'юка (*Introductory Ukrainian for high schools, 1962*) та ін. Зазначені посібники розбудовували початковий етап розвитку української лінгводидактики загалом (а не тільки в діаспорі), який завершився виданням першого в Україні двомовного підручника Ю. Жлуктенка, Н. Тоцької та Т. Молодід (*Ukrainian. Text-book for beginner, 1973*).

«У цей час, – на думку О.Туркевич, – сформувались методичні поняття на позначення: засобів навчання (підручник для початківців, елементарний курс); учасників навчання (студент-початківець); змісту навчання (матеріал для читання, граматичні правила, правила читання і вимови, вступ до навчання фонетики, розмовна українська мова); навчальних вправ (вправи для перекладу)» [7].

Вагомими здобутками української лінгводидактики цього ж періоду в діаспорі стали навчальні книги та науково-методичні праці Яра Славутича, в яких учений розкрив сутність та довів ефективність зорово-слухової методики навчання української мови як іноземної, другої. Зазначимо, що за цією методикою вивчення мови розпочинається з діалогів і відбувається в усній формі й лише згодом учні / студенти переходять до оволодіння лінгвістичними знаннями. Обґрунтовуючи її доцільність, педагог наголошував: «Не можна нехтувати граматику, треба її також викладати, але вона має бути додатком до вивчення мови,

до власного мовлення. Навчаймо в першу чергу говорити. Уживаймо чистої української лексики, а чужі слова – лише тоді, коли без них не можна обійтися. Говорімо нормативною мовою!» [9].

Наголосимо, що за зорово-слуховою методикою побудовані всі підручники відомого лінгводидакта, починаючи від першого «Розмовна українська мова. Частина 1» (Conversational Ukrainian) [8], який вийшов у Едмонтоні 1959 р.

Помістивши у його вступній частині українську абетку, Яр Славутич подає далі п'ятдесят лекцій, зміст яких має засвоїти учень або студент. Кожна з них містить такі складові: діалог, читання (текст), прислів'я та приказки, вислови, граматику (виклад основних положень), домашню роботу (різні вправи), словник.

Підручник побудований на основі дидактичного принципу «від простішого до складнішого», тому його автор подає спершу лексичний матеріал із щоденного життя, з навколишнього оточення, добре знайомого учневі, а потім уже розширює обсяг лексики, пропонуючи принагідно і слова з абстрактними поняттями.

Поступове доповнення основних текстів («Діалоги» і «Читання») віршами та спеціально дібраними прислів'ями, приказками, ідіоматичними зворотами цілком доречно, адже воно відразу прилучає учня чи студента до справжньої, живої мови, заохочує до оволодіння нею. У виданні дотримано принципу послідовності в наростанні складності текстів. Систематичність і послідовність викладу навчального матеріалу – один із найбільших позитивів, найпринциповіший момент у підручнику [5, с. 208].

«Методика навчання української мови в ситуації двомовності, запропонована Яром Славутичем, має універсальний характер і була успішно адаптована для ситуацій, де провідною мовою є французька, португальська, іспанська, а перекладений і доповнений посібник «Ukrainian for Children» під назвою «Українські розмови» 1998 р. вийшов у Києві й адресований насамперед учням російськомовних шкіл України» [4, с. 159].

На таких же лінгводидактичних засадах побудували свої підручники з української мови для студентів прихильники зорово-слухової методики вивчення мови Р. Франко та В. Лабач, оскільки були переконані,

що основне у навчанні будь-якої другої мови – практичне володіння нею, уміння спілкуватися в повсякденному житті, у конкретній комунікативній ситуації.

За зорово-слуховою методикою укладено також серію підручників С. Василюшин «Дивись, слухай, говори» (1973, Канада), підручник Г. Мізь «Дивись і кажи» (1973, США), розрахованих на початкове засвоєння української мови в дошкільних закладах та рідних школах.

Згідно з чинними програмами, створеними наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. XX ст. в Канаді, початковий етап навчання мови передбачав вивчення найнеобхідніших слів і фраз, що вживаються в повсякденному житті: назв домашніх речей, днів, місяців, привітань, висловів ввічливості, загадок тощо. Поряд із усним оволодінням мовою на уроках навчання грамоти учні вивчали звуки та букви у відповідних словах звуковим або глобальним методом, навчалися читати й писати літери та слова.

На другому, основному етапі, школярі закріплювали набуті раніше навички читання й письма під час читання, заучування напам'ять і переписування коротких зразків творів кращих українських письменників, вчилися складати речення, листи та оповідання про речі та події з їхнього оточення, а також вивчали головні правила правопису: вживання великої літери, крапки, коми, знака запитання і т. д., тобто набували навичок елементарної грамотності на комунікативному рівні.

Завершальний етап вивчення української мови в рідній школі передбачав, крім розвитку навичок усного й писемного мовлення (читання й заучування напам'ять віршів і уривків з оповідань, переклад коротких речень з англійської мови і навпаки, складання ділових листів, повідомлень, оповідань зі щоденного життя учнів і підготовку інформації до часописів про події в місцевому житті), оволодіння теоретичними знаннями – вивчення правил українського правопису та головних правил граматики.

Отже, українська лінгводидактика в діаспорі в середині другої половини XX ст. була зорієнтована насамперед на засвоєння мови на комунікативному рівні, який давав можливість мовцям користуватися українською мовою у щоденному житті в усній і писемній формах. Для

оволодіння глибокими теоретичними знаннями було запропоновано створити вищі курси українознавства.

Українську лінгводидактику в діаспорі в теоретичному і практичному аспектах суттєво збагатила педагог з Австралії М. Дейко – авторка серії підручників (букваря, читанок) для рідних шкіл, якими користуються рідномовні вчителі в Англії, Бельгії, Канаді, США, а віднедавна – і в Україні. Аналізуючи особливості формування мовної особистості українця в білінгвальному середовищі, вона дійшла висновку, що «двомовність переважної більшості українських дітей на еміграції – незаперечний факт», тому завдання педагогів рідних шкіл полягає у тому, щоб «переглянути методи викладання й уживані в школі підручники та шукати найлегших шляхів якнайскоріше збагатити мізерний лексикон, з яким діти приходять до школи» [2, с. 71].

Тому, узагальнивши досвід англійських педагогів у навчанні дітей другої мови, основу якого складав розвиток навичок усного мовлення, вона запропонувала застосувати його у навчанні української мови, аргументуючи тим, що вироблена англійцями методика передбачає «напівмеханічне, багаторазове, усне хорове повторення однотипних мовних комбінацій, аж поки вони не стануть автоматичними [3, с. 10].

На її думку, «цей шлях природний, бо так навчається мови дитина від своєї матері: способом безконечних повторень тих самих мовних комбінацій» [3, с. 10].

За цими лінгводидактичними підходами авторка створила «Буквар» та читанки «Рідне слово», «Волошки», «Рідний край», «Євшан-зілля», «Про що тирса шелестіла» та ін., що були перевидані по декілька разів у різних країнах проживання українців і які досі використовують у багатьох школах українського зарубіжжя. На цих же лінгводидактичних засадах для вивчення в діаспорі української мови як другої було підготовлено підручники й навчальні посібники М. Юркової «Праця і розвага», К. Турко та Г. Греку «Ходіть зі мною», І. Кузича-Березовського «Color if Ukrainian», А. Луців «Ukrainian Alphabel to color», С. Даюк «Моя абетка» та ін. Вони розраховані на початкове засвоєння нової мови, починаючи з дошкільного віку дітьми, які зовсім не знають або ледве володіють українською мовою.

Розвиток української лінгводидактики значно активізувало впровадження в канадських провінціях Альберта, Саскачеван та Манітоба двомовного шкільництва і, відповідно, відкриття, починаючи з 1974 р., двомовних українсько-англійських класів. Для забезпечення навчально-виховного процесу в них використовували наявні підручники з української мови, а з 1987 р. – унікальну серію навчально-методичних матеріалів програми «Нова» авторства О. Білаш, яка подає українську мову як іноземну. Своєрідність її полягає в тому, що дітей за допомогою різноманітних аудіовізуальних засобів (текстів, діалогів, малюнків, пісень, настільних ігор, розмальовок, настінних ребусів тощо), співанок-руханок, рухливих ігор навчали спершу усної мови і таким чином збагачували їхній словниковий запас та закладали основи для засвоєння письма і читання. «Шляхом щоденного повторювання – чи то читаючи, чи то співаючи, чи то граючись або розв'язуючи ребуси – учні поступово опановують відповідний словниковий запас, краще пізнають життя, використовують набуті знання у практичних вправах та в розмовах один з одним [1, с. 813].

Завдяки новаторським підходам до формування мовної особистості закордонного українця програму «Нова» та її дидактичний супровід нині активно використовують у системі українського шкільництва Австралії, Бразилії, Латвії, Польщі, Словаччини, США та Франції. Вважаємо цілком доцільним застосування цієї методики й у вивченні української мови як державної в школах України з мовами навчання національних меншин та як іноземної для тих, хто з різних мотивів бажає нею оволодіти. Тим більше, що з прийняттям законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» навчально-методичне забезпечення навчання української мови як державної / другої набуло надзвичайної актуальності і на виконання цього важливого завдання спрямували свої наукові пошуки провідні вітчизняні лінгводидакти, які творчо осмислюють зарубіжний досвід та активно пропагують у середовищі української діаспори власні напрацювання.

Водночас проблема навчання української мови в зарубіжжі ускладнюється тим, що з початку 90-х рр. XX ст. нова хвиля еміграції українців значно розширила ареал побутування української мови, отже, відповідно змінилося й мовне середовище, в якому перебувають її носії.

Завдяки цьому активізувалися й розширилися дослідження в галузі української лінгводидактики як у діаспорі, так і в Україні.

У нових соціокультурних середовищах та в умовах кардинальних змін у різних мовних системах, докорінного оновлення дидактичного супроводу рідномовної освіти українців вчені, методисти, педагоги практики зосередили свої пошуки на розробці сучасних методичних ресурсів навчання, зокрема впровадженні в освітній процес модернізованих друкованих навчально-методичних видань нового покоління, електронних освітніх ресурсів (Digital Learning objects), аудіо- і відеонавчально-методичних матеріалів на різного виду носіях, інтернет-ресурсів, збірників художніх творів для шкільного читання, періодичних (насамперед дитячих і молодіжних) видань у друкованому та цифровому варіантах тощо. Головна мета їх застосування не просто навчити дітей розмовної української мови, а сформувати успішну мовну особистість закордонного українця, тобто людину, яка досконало володіє сучасною українською літературною мовою і спроможна користуватися нею у всіх життєво важливих комунікативних ситуаціях.

Координації зусиль у цьому напрямі та обміну напрацьованим досвідом навчання української мови як іноземної, другої, упродовж тривалого часу сприяє багатоаспектна діяльність Методичного центру української мови КІУСу (Канада) і Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка», проведення традиційних конференцій «Українська мова у світі», «Українська мова вчора, сьогодні і завтра в Україні і світі», «Українська освіта у світовому часопросторі», Всеканадських конференцій вчителів української мови та ін. Новим кроком у консолідації українських лінгводидактів став, безперечно, Перший світовий форум українознавчих суботніх та недільних шкіл (2018), який, до речі, окреслив цілу низку проблем у навчанні української мови як іноземної, другої в діаспорі, зрештою, вважаємо, – і державної в Україні.

Водночас результати багаторічних наукових досліджень українських лінгводидактів засвідчують наявність специфічних труднощів у вивченні фонетичної системи та її графічного відтворення в українській мові й у близькоспоріднених і неспоріднених з

нею мовах, навчанні читання, опануванні граматики, формуванні комунікативної компетентності і, особливо, культури мовлення у двомовному та полілінгвальному середовищах. В умовах бурхливого розвитку інформаційного суспільства на особливу увагу заслуговує дослідження можливостей онлайн-ресурсів (для вивчення української мови, починаючи з дитячого садка і закінчуючи закладами вищої освіти), створення українознавчого інтернет-порталу для всесвітньої аудиторії, використання засобів масової інформації для поширення лінгвістичних та українознавчих знань. Вважаємо, що суттєвого покращення вимагає система підготовки педагогічних кадрів для забезпечення двомовної освіти, опанування української мови як іноземної, другої, державної та ефективного підвищення їх професійної кваліфікації. Вирішення цих і багатьох інших лінгводидактичних проблем в українському зарубіжжі, на наше переконання, можливе лише за дієвої підтримки Української держави, яка згідно з власними законодавчими актами та міжнародними документами зобов'язана піклуватися про задоволення освітньо-культурних потреб закордонних українців. Завдання ж лінгводидактів, методистів, педагогів-практиків – об'єднувати свої зусилля в пошуках ефективних технологій навчання української мови, пам'ятаючи, що мова – це своєрідний живий організм, який перебуває в постійному розвитку та взаємодії з іншими мовами і тому заслуговує безперервної уваги і ґрунтовного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарячий мікрофон. *Вісник*. Видання КІУСу, 1993. Ч. 3. С. 8–13.
2. Дейко М. Післяслово. *Буквар*. Австралія – Англія, 1998. С. 71–72.
3. Дейко М. Рідне слово. Перша частина після «Букваря» з мовними вправами та українсько-англійським словником. Австралія – Англія, 1990. 117 с.
4. Радевич-Винницький Я. К. Лінгводидактичний аспект навчання української мови в ситуації двомовності. *Збірник наукових праць НДІУ*. Т. XX. 2017. С. 157–159.
5. Романюк С. З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття) : монографія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. 518 с.

6. Руснак І. С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX століття). Чернівці : Рута, 2000. 364 с.
7. Туркевич О. Українська мова як іноземна : етапи становлення методичної терміносистеми. URL: [www. Ukrainistik-konferenz. slavistik.lmu.de](http://www.Ukrainistik-konferenz.slavistik.lmu.de) Oksana Turkevych.
8. Conversational Ukrainian / by Yar Slavutych. Edmonton, Winnipeg, 1960. 612 p.
9. Conversational Ukrainian II / by Yar Slavutych. Edmonton, Winnipeg, Canada, 1959. 368 p.

Іван РУСНАК

(Чернівці, Україна),

Марина ВАСИЛИК

(Івано-Франківськ, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ

Трансформаційні процеси в середовищі діаспори, зумовлені проголошенням незалежної Української держави, привели до зміни завдань і форм роботи її громадських, суспільних, наукових, освітніх, культурно-просвітницьких, професійних, релігійних об'єднань і інституцій. Проте, як і раніше, пріоритетними залишилися і надалі будуть такими формування національної свідомості закордонних українців та засвоєння ними української мови як головного засобу спілкування в середовищі світового українства й оволодіння багатомовними культурними надбаннями українського народу та, зрештою, забезпечення саморозвитку й життєдіяльності самої української діаспори як етносоціокультурного феномена. Актуальність цієї проблеми зумовлена ще й тим, що «державна Україна у своїй національно мовній політиці, проукраїнськість якої викликає все більше сумнівів, майже зовсім не бере до уваги можливості української мови як інструмента зовнішнього впливу та консолідації українства поза її межами» [2, с. 162]. І це при тому, що українська діаспора, поширена в усьому світі, є значним резервом і має необхідний потенціал для сприяння зростанню міжнародного авторитету України та посиленню її впливу на світову політику. Необхідно враховувати і той фактор, що мова є одним з індикаторів, за яким можна ідентифікувати українців у країнах їхнього проживання. Однак тривале перебування в іншомовному середовищі, відсутність постійного мовного контакту із своїми співгромадянами в Україні та в інших державах призводить до того, що, згідно з останніми переписами населення, тільки незначна частина етнічних українців зазначила українську як рідну мову чи мову домашнього спілкування. Наприклад, рідною мовою українську визнали українці Естонії (35,5%), Італії (59,7%), Латвії (27,2%),

Литви (32,9%), Румунії (93%), Словаччини (76,6%), Угорщини (45,75%). Турбує, однак, той факт, що серед цих країн з цим показником відсутні держави з найбільшою офіційно зареєстрованою чисельністю українців – це Канада і США, де українську визначили лише мовою домашнього вжитку відповідно 8,9% і 15,34% громадян українського походження, які сьогодні називають себе по різному: канадоукраїнцями, канадськими українцями, українськими канадцами, людьми українського роду тощо.

Зважаючи на зазначене, в нашому дослідженні користуємось як рівнозначними загальноновизнаними у вітчизняній і зарубіжній україністиці поняттями «діаспора» (ті, хто живе вдома, а не як емігрант сидить на валізах і чекає ситуації, щоб повернутись додому, покинутого з різних причин), «зарубіжні (закордонні) українці» (ті, хто народився в країні поселення батьків або давно живе в ній і став інтегрованою частиною її народу – українські канадці і т. ін. / канадські і т. ін. українці), «зарубіжне українство» (як збірне поняття континентального/світового масштабу), а також низкою дублетних найменувань: діаспорники, діаспорити, діаспорці, діспоряни. Піддаємо сумніву доцільність вживання терміну «заробітчани» (яке, до певної міри, звучить образливо, хоча вони справді заробляють мільярди доларів для підтримки виснаженої власними олігархами України) емігрантів четвертої хвилі, змушених залишити рідну землю, сім'ї, дітей через безпорадність української влади, її безвідповідальність, лицемірство перед своїм народом, доведеним до зuboжіння, вимирання, відчаю.

В умовах швидкозмінного, динамічного сьогодення до першочергових завдань, якими повинна опікуватися Українська держава відповідно до свого Основного Закону (стаття 12 Конституції України) і світової практики цивілізованих держав, на нашу думку, належать національно-культурні та мовні потреби закордонних українців, тобто оволодіння українською мовою і за її допомогою всіма скарбами українознавства на материковій Україні та у світовому обширі. Натомість спостерігаємо інше: українські діаспорити, як і понад століття з чвертю тому, самотужки розбудовують систему національної освіти й виховання в глобалізованому багатомовному світі, докладають неймовірних зусиль для пошуку ефективних і водночас модерних технологій і ресурсів

навчання мови дітей, для яких вже рідною мовою є англійська, іспанська, португальська, французька та ін. Крім того, маленькі діаспорні українці у переважній більшості вивчають українську мову у суботніх та недільних школах, дитсадках і класах передшкілля або у літніх мовних таборах, при чому починають, як правило, «з нуля», що ще більше ускладнює цей процес і вимагає спеціальної навчальної бази та відповідно підготовлених вчителів. Проблема полягає також у тому, що, наприклад, навчання української мови в університетах західних країн не забезпечує постійного працевлаштування та наукової кар'єри її викладачам. Так, в університетах США кількість студентів, які вивчають українську мову, у шість разів менша від тих, хто опановує баскську мову, хоча її носіїв нараховується менш як 2,5 мільйона, які, до того ж на відміну від українців, не мають незалежної державності.

Водночас аналіз розвитку української діаспори на різних етапах її історії засвідчує, що з подібними проблемами вона зустрічалася не раз, а накопичений досвід переконує, що закордонні українці з ними загалом справлялися, навіть не отримуючи підтримки з боку материкової України, що входила тоді до складу СРСР і вважала емігрантів зрадниками Батьківщини. Головними засобами самозбереження і розвитку, розв'язання надскладних проблем збереження етнічної спільноти у середовищі інших народів, середовищі інших культур були і залишаються на майбутнє висока національна свідомість і жертвність діаспорян, національно-патріотичне виховання й освіта (і не тільки українознавча, а й професійна) підростаючих поколінь, щира любов до своєї прабатьківщини. Недарма, характеризуючи надбання українських поселенців у різних державах світу, один з провідних діячів Союзу українських організацій Австралії М. Моравський писав: «Ми багаті знаннями, контактами у різних сферах діяльності, добрим ім'ям працюючої, лояльної, жертвенної і високоорганізованої громади».

Історичний досвід переконує, що ці та багато інших досягнень закордонних українців – результат цілеспрямованої подвижницької діяльності розгалуженої системи національної освіти та виховання, яку діаспори ти інституційно оформили наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. минулого століття як головний чинник залучення підростаючих поколінь

до активної участі у життєдіяльності етнічної громади та боротьби за державну незалежність України. Зазначена система, як складова Української Виховної Системи (1967), включала:

- дошкільну освіту – світлички, дитячі садочки, підготовчі класи;
- рідні школи (цілоденні, вечірні, суботні, недільні, парафіяльні), школи українознавства, які давали початкову українознавчу освіту, та курси українознавства, що забезпечували середню освіту;
- двомовні державні середні школи;
- українознавчі кафедри, відділи, студії в університетах;
- курси підвищення кваліфікації вчителів українознавчих предметів.

Наголосимо, що більшість із названих видів закладів національної освіти й виховання закордонних українців діють у багатьох країнах світу й сьогодні та загалом успішно виконують свої освітні й виховні функції, хоча кількість їх та контингент здобувачів освіти у них постійно скорочується. Пригальмувати цей процес на певний час може активне відкриття в країнах поселення новітньої трудової міграції суботніх і недільних шкіл українознавства за умови, що вони матимуть належну підтримку з боку Світового Конгресу Українців, Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради й українознавчих інституцій західної діаспори, але, найголовніше, з боку Української держави, її наукових установ, закладів освіти, громадських організацій, товариств і фондів. Це тим більше важливо, що саме національна освіта, не зважаючи на жорсткі, а іноді жорстокі асиміляторські заходи навіть у демократичних країнах, була оплотом збереження етнокультурної самобутності закордонних українців та засобом розвитку української мови як їх ключової ознаки. Тому вважаємо, що саме в цій галузі суспільного життя світового українства, бо проблема розвитку мови титульної нації надзвичайно актуальна сьогодні і в Україні, необхідно в першу чергу сконцентрувати всі зусилля і ресурси українознавчих інституцій.

Нагальним наразі видається піднесення статусу української мови у різних сферах діяльності людини, формування мотивації до її вивчення в молодого покоління українців незалежно від місця їх

проживання / народження, ефективне використання в освітньому процесі рідномовного шкільництва вже наявних навчально-методичних ресурсів, розроблених відомими українськими лінгводидактами, й апробованих у школах Північної Америки, особливо Канади, країн Європи, Австралії, та, безперечно, вітчизняних науковців, які плідно працюють над удосконаленням дидактичного супроводу і технологій навчання української мови як іноземної. Маємо на увазі насамперед освітні ресурси та інноваційні методики, підготовлені Методичним центром української мови (МЦУМ) при Канадському інституті українських студій для українсько-англійської двомовної освіти дітей шкільного віку (1–12 класи), навчально-методичні напрацювання і заходи Співки Українських Освітян Діаспори, багатоаспектну діяльність Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка», інших наукових установ і закладів освіти нашої держави. Та варто, щоб це була не тільки громадська ініціатива, а й конкретні заходи і дії державних органів та установ. Адже ще в Концепції Державної програми співпраці із закордонними українцями до 2015 року було зафіксовано, що органи державної влади «розширюють мережу українських закладів освіти і культури у країнах проживання закордонних українців, надають їм допомогу».

Однак доводиться констатувати, що і на сьогодні це одне з найскладніших і найбільш важливих завдань у збереженні національно-культурної самобутності діаспоритів залишилось невирішеним, оскільки і так нечисленним стосовно загальної кількості закордонних українців закладам українознавчої освіти не вистачає відповідних підручників, навчально-інформаційних та методичних посібників, шкільного приладдя й інвентарю. Доводиться навіть за власні кошти батькам дітей купляти такі необхідні для їх навчання видані в Україні підручники, як «Розмовляймо українською» (4 частини) О. Туркевич, хоча їх школам діаспори могло б подарувати МОН України.

Процес співпраці Української держави і діаспори в сфері національної освіти і в першу чергу методичного забезпечення навчання української мови ускладнює те, що МОН України свого часу об'єднало різні типи закладів освіти в українському зарубіжжі в п'ять груп, виокремивши зокрема такі:

- школи, в яких викладання здійснюється українською мовою (9; 2234 учнів);
- школи, в яких вивчаються українознавчі предмети (21; 3138);
- загальноосвітні навчальні заклади, в яких вивчається українська мова (210; 24088 – неповні дані з Бразилії та Канади);
- навчальні заклади, в яких українська мова вивчається факультативно (53; 250 – неповні дані з Росії та Румунії);
- недільні та суботні школи (143; 3974 – неповні дані з Австралії, Бразилії, Італії, Канади та Росії).

Крім того, в деяких країнах діють дитячі дошкільні заклади, що мають україномовні групи (36; 617 – неповні дані з Канади та Молдови).

Водночас у Канаді та США діють майже 300 шкільних осередків при церквах, де вивчають українську мову і культуру.

Звичайно, зараз ці дані далеко не повні, до того ж з кожним навчальним роком вони змінюються, однак таке розмаїття українознавчих закладів у країнах з різним рівнем політичного й соціально-економічного розвитку, неоднаковою мовно-освітньою політикою ускладнює діяльність діаспорних навчальних закладів, вимагає диференційованого підходу до організації в них освітнього процесу й відповідного навчально-методичного забезпечення та дидактичного супроводу, залучення до його проведення належно підготовлених педагогічних кадрів. Для вирішення зазначених та багатьох інших освітніх проблем у діаспорі варто, нарешті, але не на громадських засадах, проте з широкою участю педагогічної громадськості України й діаспори координативний центр з освітніх питань українського зарубіжжя, про який давно вже мовиться на не одному науковому форумі.

Сьогодні, як ніколи раніше, необхідно пам'ятати: «Чим далі діаспора територіально від body of Lanquage (материнської України), тобто теперішньої держави Україна, тим більше шансів, що вона буде більш герметичною, і мова – сателіт буде позбавлена контакту із мовою-тілом. Тобто ми матимемо законсервований зразок української мови, якою вона була на «момент перерізання пуповини із мовою-тілом». На додаток, українська, як би її не плекали та не оберігали у новому середовищі, буде видозмінюватись і асимілюватись [3].

Адже спостерігається цілком реальний і незворотний процес: «поступове звуження обсягу функціонування мови української діаспори в країнах поселення внаслідок давно вже наявної асиміляції молодших поколінь і певної втрати політичного інтересу діаспори в цілому після здобуття Українською державою незалежності до збереження в себе атрибутів українськості та перенесення їх на «материк» [4, с. 93].

Отже, у цій ситуації залишається одна надія: сподіватися, що Україна не залишиться байдужою до проблем закордонних українців загалом і мовно-освітніх зокрема, та «популяризуватиме українську мову так, як це робить британський British Council, французький Alliance Francaise чи іспанський Instituto Cervantes. Бо, як зазначив вчений, мовознавець, церковний діяч Іван Огієнко, поки живе мова – житиме й народ» [1].

Маємо також використовувати практику інших держав, які намагаються якомога активніше використати свої діаспори як потужний націє- та державотворчий фактор розвитку, ефективний засіб впливу на політику країн проживання своїх співвітчизників і водночас допомагати їм зберігати власну етнічну ідентичність, рідну мову, культуру, духовність. І найголовніше – жити за принципом: доки в діаспорі живе хоч один українець, доти житиме там і українська мова. Сприяти цьому – наш святий обов'язок, першочергове завдання держави Україна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івашук О. Цвіт української діаспори. А чи буяє? URL: zik.ua/news/tsvit_ukrainiskoi_diaspo-a_chy-buyaie?_989589.
2. Кузь Г. Т. Розвиток лінгводидактики української мови як іноземної у контексті національно-мовної політики. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. Вип. 34. С. 162–165.
3. Перекладачка про діаспорну українську: цінний зразок для лінгвістів та часом ілюзія знання мови. URL: www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2859734-pere.
4. Тараненко О. О. Мова української західної діаспори і сучасна мовна ситуація в Україні (на загальнослов'янському тлі). *Мовознавство*. 2013. № 2–3. С. 63–99.

Олена СІВАЧЕНКО

(Едмонтон, Канада)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ КАНАДСЬКИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПОЧАТКОВИЙ РІВЕНЬ

XXI століття ознаменоване появою «цифрового покоління» (термін англ.: *net generation, digital natives*) – покоління людей, яке виросло разом з розвитком інтернет-технологій та появою цифрових гаджетів. Ці люди активно використовують технології у своєму повсякденному житті, включно з метою отримання освіти. Так, багато студентів зазначають, що їхня академічна успішність великою мірою залежить від вміння використовувати комп'ютерні та інтернет технології [5]. Також, коли сучасні студенти обирають університетські курси, вони очікують, що вивчення предметів включатиме і «цифровий» компонент. Це твердження підтвердили результати дослідження А. Недашківської та О. Сіваченко [10] факторів, які (де)мотивують канадських студентів обирати курси з україністики. Результати анкетування студентів, які вивчали чи хотіли би вивчати українську мову, виявили їхню потребу у навчальних матеріалах, спрямованих на формування комунікативної компетенції. Зокрема учасники анкетування зауважили, що наявні навчальні матеріали не готують їх належним чином до повсякденного спілкування з носіями мови. На думку учасників, цю проблему можна вирішити за допомогою інтеграції у навчальний процес комп'ютерних та інтернет-технологій, які б забезпечили студентів можливостями додаткової мовної та комунікативної практики; це посприяло б вивченню української мови у загальному. Також учасники зазначили, що заняття з української мови відбуваються набагато частіше, ніж з інших предметів – 4–5 разів на тиждень, у той час, як інші предмети їм викладають 1–3 рази на тиждень. Оскільки українська мова найчастіше є курсом за вибором, студентам дуже важко «втиснути» ці заняття у щільний графік обов'язкових предметів. У результаті студенти часто мусять відмовлятися від вибору курсів з української мови.

Беручи до уваги дослідження мотиваційних факторів вивчення предметів з україністики, Л. Недашківська та О. Сіваченко розробили відкритий навчальний ресурс (ВНР) «Подорожі.UA», спрямований на навчання української як іноземної на початковому рівні. В основу ресурсу було покладено модель змішаного або гібридного навчання (терміни англ.: *blended-learning, hybrid or flipped-classroom model*). Під змішаним навчанням ми розуміємо безперервне використання класно-урочної форми навчання, доповненої інтеграцією інтернету та інших видів технологій у навчальний процес, який відбувається як в класі, так і поза класом [9]. Таким чином, змішане навчання – це поєднання навчання у класі з навчанням онлайн за допомогою комп'ютерних та інтернет-технологій.

Результати емпіричних досліджень вказують, що належним чином продумана модель змішаного навчання пропонує афективні переваги над виключно класно-урочною та дистанційною формами [3]. До переваг моделі науковці відносять: гнучкість навчального процесу [8], меншу вартість підручників [12], позитивний вплив на успішність [13], посилення автономії учнів та контролю над власним процесом навчання [6], збільшення часу на вивчення мови [14], високий рівень задоволення від навчання [11], підтримку різних стилів навчання та підвищення рівня мотивації [3]. Серед недоліків моделі вирізняють: зменшення контролю викладача над роботою студентів [4], зашвидкий темп навчання [14], збільшення академічного навантаження на студентів [2], погано розвинені комп'ютерні навички студентів [1], а також відсутність зв'язку між класно-урочним та онлайн компонентами [4]. Виходячи з вище зазначеного, під час розробки ВНР «Подорожі.UA», нашим основним завданням було активне використання сильних сторін та контроль недоліків моделі. Виконання поставленого завдання стало можливим шляхом використання двох підходів до вивчення іноземних мов: комунікативного (термін англ.: *Communicative Language Teaching approach*) та завданнево-орієнтованого (термін англ.: *Task-Based Language Teaching approach*). Ці два підходи були реалізовані у межах ресурсу «Подорожі.UA» за допомогою системи вправ, запропонованої Лорілланд [7] і адаптованої до особливостей викладання української як іноземної мови

на початковому рівні.

У рамках запропонованої системи усі вправи поділено на п'ять типів: i) навчальні, ii) інтерактивні, iii) адаптивні, iv) комунікативні, та v) продуктивні. Функція *навчальних вправ* полягає у презентації нового граматичного чи лексичного матеріалу індуктивно: студенти роблять висновки про вживання нового матеріалу на основі контексту. Під час онлайн-занять навчальні вправи реалізуються за допомогою відео, а під час занять у класі – за допомогою прийому «п'яти кроків» [15]. Згідно з цим прийомом, новий матеріал презентується у п'ять етапів: i) презентація нового матеріалу в контексті; ii) рецепція; iii) повторення; iv) продукція та v) персоналізація. *Інтерактивні вправи* ініціює викладач, присутній фізично чи віртуально, а потім поступово передає цю ініціативу студентам, які індивідуально чи у групах ознайомлюються та вивчають новий матеріал. Виконуючи *адаптивні вправи*, студенти практикуються у вживанні нового матеріалу за запропонованим зразком. За допомогою *комунікативних вправ* студенти практикуються у вживанні нового матеріалу у парах чи групах. У *продуктивних вправах* студенти за зразком створюють свої власні тексти: письмові, усні чи візуальні.

Описана система вправ реалізується як на заняттях у класі, так і на заняттях онлайн. Однак, слід зауважити, що змішана модель дозволяє перерозподіл цих вправ на заняттях у класі та онлайн. Так, *навчальні* та *адаптивні* вправи пропонуємо студентам, в основному, під час онлайн-занять, у результаті чого під час роботи у класі у студентів з'являється більше можливостей для розвитку умінь говоріння та спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bueno-Alastuey M. C. Using WebCT in a Course of English for Academic / Specific Purposes: The Case of English for Agriculture. *Teaching Academic and Professional English Online* / ed. by Gonzalez-Pueyo I. et al. Peter Lang, 2009. P. 127–152.
2. Bueno-Alastuey M. C. WebCT Design and Users' Perceptions of in English for Agriculture. *Handbook of Research on E-learning Methodologies on Language Acquisition* / ed. by Marriott R. V. et al. Information Science Reference, 2009. P. 480–496.

3. Bueno-Alastuey M. C., Lopez-Perez M. V. Evaluation of a Blended Learning Language Course: Students' Perceptions of Appropriateness for the Development of Skills and Language Areas. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 27. No 6. 2014. P. 509–527.
4. Carrio-Pastor M. L. Enhancing Learner-Teacher Collaboration Through the Use of Online Activities. *Teaching Academic and Professional English Online* / ed. by Gonzalez-Pueyo I. et al. Peter Lang, 2009. P. 107–126.
5. Ducate L., Nike A. Technology, CALL and the Net Generation: Where Are We Headed from Here? *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* / ed. by N. Arnold and L. Ducate. Vol. 5. 2011. P. 1–21.
6. Gimeno-Sanz A. Online Course Design and Delivery: The Ingino Authoring System. *Teaching Academic and Professional English Online* / ed. by Gonzalez-Pueyo I. et al. Peter Lang, 2009. P. 83–105.
7. Laurillard D. Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies. London–New York : RoutledgeFalmer: Taylor and Francis Group, 2002.
8. Macedo-Rouet M. Students' Performance and Satisfaction with Web vs. Paper-based Practice Quizzes and Lecture Notes. *Computers and Education*. Vol. 53. No. 2. September 2009. P. 375–384.
9. Marsh D. Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners. Cambridge University Press, 2012.
10. Nedashkivska A., Sivachenko O. Student motivation profiles: Ukrainian studies at the post-secondary level. *East/West Journal of Ukrainian Studies*. Vol. 4. No. 1. 2017 (current issue).
11. Peters M. To Like or Not to Like! Students Perceptions of Technological Activities for Learning French as a Second Language at Five Canadian Institutions. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 65. No. 5. August 2009. P. 869–896.
12. Sanders R. F. Redesigning Introductory Spanish: Increased Enrolment, Online Management, Costs Reduction and Effects on Student Learning. *Foreign Language Annals*. Vol. 38. No. 4. December 2005. P. 523–532.

13. Scida E. E., Saury R. E. Hybrid Courses and Their Impact on Student and Classroom Performance: A Case Study at the University of Virginia. *CALICO Journal*. Vol. 23. No. 3. 2006. P. 517–531.
14. Stepp-Greany J. Student Perceptions of Language Learning in a technological environment: Implications for the New Millenium. *Language Learning & Technology*. Vol. 6. No. 1. January 2002. P. 165–180.
15. Tschirner E. Kontakte : A Communicative Approach. McGraw-Hill, 2013.

Ольга СОРОКА

(Львів, Україна)

СУГЕСТИВНА ЛІНГВОПЕДАГОГІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний етап розвитку інформаційних технологій виявив, що на особливу увагу заслуговують методики, які враховують зміни у комунікативних форматах глобалізованого суспільства й забезпечують об'єктивну потребу в пришвидшенні темпів набуття нових знань. До таких, безсумнівно, належить сугестивна лінгвопедагогіка. У швидкісному процесі опанування іноземної мови в тих, хто її вивчає (учнів, студентів, курсистів) формується не тільки нова етнолінгвістична картина світу, вкорінена у знання про ментальні, гендерні, поведінкові моделі носіїв чужої мови, а й відбувається інтенсивний розвиток його мовної особистості, розкривається потенціал різних типів інтелекту, вивільняються приховані резерви особистісного зростання й долаються бар'єри у різних типах комунікації.

Методику створив болгарський фізіолог мозку, психіатр і педагог професор Георгі Лозанов. Попри свій універсальний характер, на практиці вона була апробована як ефективний метод викладання іноземних мов. Після ретельної перевірки комісія ЮНЕСКО ще у 1978 році визнала цю методику найкращою на той час та рекомендувала її до застосування у викладанні різних дисциплін. Однак у той самий час професор Г. Лозанов опинився в багаторічній примусовій ізоляції від наукової спільноти, тому його методика не отримала належного визнання й застосування навіть на батьківщині.

Водночас фрагментарно методика почала студіюватися педагогами Америки, Росії, деяких країн Європи, але відсутність фахової підтримки призвела до появи її чисельних інваріантів у комбінації з різними техніками та методами.

Нову хвилю інтересу до сугестопедії на початку XXI ст. спричинили відкриття сучасних нейронаук, з якими резонансно взаємодіє науковий доробок Г. Лозанова, та непереборне бажання автора методики

відродити її в класичному вигляді саме у Болгарії. Заслугами асистентки Г. Лозанова Ваніни Бодурової, прихильників сугестопедагогіки та педагогів-ентузіастів було створено добру основу для розвитку науки і методики. Наразі методика ефективно практикується у багатьох приватних школах у світі та проходить апробацію у державних навчальних закладах у Болгарії.

У своїй методиці Г. Лозанов апелював до впливової сили загальнолюдських цінностей. Він був переконаний, що саме вони є надважливими умовами безпечного розкриття потужного когнітивного потенціалу тих, хто навчається, але водночас також забезпечують довіру до тих, хто навчає, і підіймають соціальний престиж професії викладача.

Стрижнем методики є любов, яка в поєднанні з іншими принципами сугестивного підходу, створює сильну мотивацію учасників курсу взяти участь у веселій, щирій, але концентрованій атмосфері навчального процесу, в якому радісна активність і зосереджений спокій динамічно переплітаються.

У сугестопедії учасники курсу відчувають свободу вибору, мають змогу слухати свій внутрішній голос, діяти спонтанно й висловлюватися вільно, без страху перед викладачем, їм ніхто не нав'язує, в яких практиках брати участь (пісні, ігри, сценки) та які вправи виконувати.

Взаємодія викладача та його учнів/студентів переживається як дуже особлива подія. Психологічний комфорт і терапевтична емоційна стимуляція сприяють вивільненню енергетичних ресурсів, дають відчуття задоволення життям.

Навчальний матеріал, який пропонується за сугестивною методикою, зазвичай у два-три рази більший за нормативи інших методів. Доведено, що учасники сугестопедичного курсу запам'ятовують набагато більше інформації, ніж під час традиційного навчання.

У класичному сугестопедичному підході фрагментарне знання завжди існує як частина цілого, тому елементи засвоюються разом із цілим.

Філософське підґрунтя методики складає принцип золотого перетину в репрезентації нової інформації. Доведено, що процес навчання оптимізується, коли всі його складники правильно збалансовані,

гармонійно поєднуються ритми, інтонації, використовуються емоційні подразники, активуються різносенсорні канали подачі інформації тощо.

Обов'язковим у процесі сугестопедичного навчання є використання класичної музики, літературних текстів, творів образотворчого мистецтва. Це дає змогу в педагогічній комунікації наближатися до високих естетичних стандартів і розвивати потребу в них.

На сьогодні сугестивне навчання найбільше застосовується у викладанні іноземних мов. Мовний курс починається і закінчується тестуванням. Він складається з кількох частин: *дешифрування, активний концертний сеанс, псевдопасивний концертний сеанс і розробки*.

Дешифрування – це стисла закодована подача нового лексичного та граматичного матеріалу. Нова інформація репрезентується у вигляді цікаво розіграної розповіді, що наповнена емоційними та логічно представленими подіями. А сам викладач стає їх учасником, вигадавши для себе якусь роль.

Активний концертний сеанс – це розгортання створеної цікавої історії в атмосфері свята та піднесеності. Викладач знову подає новий матеріал, але в інший спосіб – за допомогою виразного повільного та ритмічного читання тексту на тлі музичного супроводу зі спеціально підібраних класичних творів. Потенціал музики використовується для акцентування певних слів та фраз, викладач керує темпом, динамікою, тембром голосу, звертає увагу на дихання, міміку й обов'язкові паузи. Звична мовленнєва норма свідомо видозмінюється.

Псевдопасивний сеанс також проводиться на тлі класичної музики, але тут вона вже використовується як фон для релаксації, а текст із новим матеріалом звучить нормативно, як у буденному вжитку.

Розробки є найдовшою частиною сугестопедичного уроку, у якій виконуються різні вправи на засвоєння нового матеріалу у вигляді ігор, сценок, спеціально підібраних або створених пісень, читаються тексти із застосуванням різних інтонацій, тембрів тощо. Ці вправи завжди наповнені особливою атмосферою радості, а постійна підтримка викладача сприяє появі в учасників курсу спонтанного мовлення. Доведено, що цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження, відведення уваги від «хворого» місця) у звичайному стані

свідомості спричиняє появу ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування).

Особливе значення для ефективного сугестопедичного заняття має спеціально підготовлена кімната із впорядкованими та розміщеними за законами золотого перетину граматичними таблицями й творами мистецтва. Їх вплив на учнів чиниться поза активною увагою, адже помітну роль в активації резервних можливостей особистості грають периферійні перцепції, неусвідомлювані реакції, мотивації, потреби, автоматичні рефлексії в рамках свідомої діяльності.

Методика Г. Лозанова розкриває механізми, які мобілізують людину краще запам'ятовувати, засвоювати знання, спілкуватися без страху й невпевненості, та дозволяє навчатися без перевтоми. Вона скорочує терміни навчання, може застосовуватися для передачі найрізноманітніших знань, є безпечною в умовах інформаційного перевантаження носіїв знань. На сучасному етапі сугестопедагогіка є однією з найбільш перспективних методик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лозанов Г. Сугестология. София : Изд. «Наука и изкуство», 1971. 517 с.
2. Лозанов Г. Сугестопедия – десугестивно обучение. Коммуникативен метод на скритите в нас резерви. София : Унив. изд. «Св. Климент Охридски», 2005. 215 с.
3. Лозанов Г., Гатева Е. Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици. София, 1981. 349 с.

Галина ТЕМНИК

(Львів, Україна)

АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Навчання будь-якої іноземної мови, у тому числі української, у сучасний час неможливо уявити без застосування інтернет-технологій. Особливо підсилив і переніс навчальний процес в інтернет-середовище час пандемії.

Вживаючи термін інтернет-технології маємо на увазі сукупність засобів, які розміщені у мережі Інтернет і забезпечують у навчальному процесі змістову та організаційну складові. Це навчальні ресурси, програми, додаткова інформація, платформи для навчання, способи комунікації та обміну інформацією у позааудиторний час тощо.

Як будь-яка технологія чи середовище для навчання, інтернет-технології потребують дослідження, зокрема аналізу методології, особливостей організації, переваг / недоліків, сприйняття студентами, ставлення і застосування викладачами та щонайважливіше – ефективності навчання за допомогою цих засобів. Дане дослідження сприятиме вдосконаленню цих технологій, підвищуватиме мотивацію до ширшого використання і створення відповідних навчальних матеріалів та в цілому визначатиме їх доцільність у навчальному процесі.

В українській лінгводидактиці тема інтернет-технологій представлена публікаціями оглядового чи методичного характеру, де або інструктують з питань створення відповідних навчальних ресурсів, або описують спосіб їх використання. Переважно у цих дослідженнях йдеться про інтернет-технологію як предмет практичного впровадження, зокрема лінгводидакти та науковці аналізують навчальні сайти для вивчення української мови як іноземної (УМІ) або в цілому для вивчення іноземних мов [2], електронні підручники [6]; відеокурси, розміщені у соцмережах [3], інтерактивні курси [8], інтерактивні завдання або вікторини на ресурсі Кахут [4], мобільні додатки [2], інтерактивні дошки [5; 7], мультимедійні презентації [1].

У цих працях подано точку зору викладачів, результати їхніх спостережень під час застосування інтернет-технологій у навчанні УМІ, однак відсутнє дослідження ефективності цих технологій, їхнього сприйняття студентами. Цю проблему можна вирішувати двома шляхами, на нашу думку, – методом експерименту із паралельним застосуванням різних технологій для вивчення ідентичного матеріалу та методом опитування викладачів і студентів.

У світовій лінгводидактиці, зокрема у навчанні англійської мови, метод опитування (анкетування) застосовують як важливий інструмент розвитку галузі та індикатор ефективності навчальних ресурсів. Це підтверджують дослідження Британської Ради, відомого розробника навчальних ресурсів [9]. Про емпіричне тестування як наступний крок у дослідженні пише А. Недашківська [6], зазначаючи, що важливо знати, яким чином і наскільки використання інтернет-технологій підвищують ефективність навчального процесу.

У цій розвідці пропонуємо детальніше проаналізувати методику онлайн-анкетування студентів, які вивчають українську мову, за допомогою гугл-форм як одного із ключових методів дослідження застосування інтернет-технологій у навчанні УМІ, зокрема з'ясувати мету та зміст такого опитування, особливості його проведення.

Мета анкетування – встановити, яка частина серед опитаних студентів навчається самостійно, чи використовують вони інтернет-технології у цьому процесі, які саме технології та якою мірою використовують, які вважають ефективними, а також чи використовують частотно та якісно викладачі ці технології.

Відповідно до мети опитування містить три розділи: самостійне навчання, навчання з викладачем та особливості застосування інтернет-технологій у навчанні в цілому.

За змістом респонденти, відповідаючи на питання, зазначають переваги / недоліки самостійного навчання, а також відзначають увесь спектр інтернет-технологій, які знають і використовують самостійно, які технології вважають ефективними та які хотіли б мати у доступі, як ці технології використовують викладачі. У переліку цих засобів для навчання УМІ маємо: онлайн-перекладачі, онлайн-словники, електронні

версії підручників, посібників, електронні книги різних жанрів, навчальні сайти, інтерактивні онлайн-курси, відеокурси, спілкування у соцмережах, спілкування онлайн із носіями мови, україномовна медіапродукція, розміщена у мережі Інтернет (теле-, радіопередачі, українські фільми, мультфільми, пісні, інші відеоматеріали), фото та інші зображення.

За допомогою онлайн-анкетування, яке є анонімним і зручним у заповненні та отриманні результатів, маємо можливість отримати об'єктивну думку респондентів-учасників навчального процесу. Анкетування може бути зорієнтоване виключно на викладачів або ж на студентів. Відповідно, у першому випадку – з'ясуємо ставлення, враження та досвід викладачів у застосуванні інтернет-технологій у навчанні УМІ, у другому – ставлення до цих технологій та сприйняття їх у навчанні студентами. Опитування двох груп респондентів створюватиме підґрунтя для порівняльного аналізу. Однак, у цьому випадку система запитань дещо різнитиметься залежно від цільової аудиторії.

Анкетування, на відміну від експериментальних даних, не допоможе об'єктивно оцінити ефективність у навчанні інтернет-технологій, однак дасть змогу встановити ставлення, сприйняття респондентами. Така оцінка допоможе визначити, як впливають інтернет-технології на мотивацію до навчання у студентів та як змінюють роботу викладача, особливо на етапі підготовки до занять.

Анкетування – альтернативний метод дослідження у ситуації з інтернет-технологіями, зокрема у випадку УМІ, оскільки, щоб провести експеримент необхідно мати у розпорядженні ідентичні за змістом навчальні курси та тих самих студентів, які проходять курс. Однак такі обставини фактично неможливо забезпечити, а порівняння результатів різних груп може мати значну похибку у зв'язку із різним досвідом студентів, їхніми когнітивними особливостями. Анкетування також переважає інші методи дослідження за часом отримання результатів. Укласти анкету, провести опитування, зібрати результати і проаналізувати займає відносно короткий проміжок часу, аніж проведення лінгводидактичного експерименту. Анкетування також може охоплювати досвід респондентів у цілому, а не лише досвід якогось одного навчального курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленська Л., Трапат О. Особливості використання засобів мультимедіа на заняттях з української мови як іноземної. 2019. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/43078/1/TIPUSS_2019_3_Zelenska_Osoblyvosti.pdf (дата звернення: 01.06.2020).
2. Зозуля І. Є., Стадній А. С. Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків у вивченні української мови як іноземної. *Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців)* : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Рєви-Лєвшакової. Одеса, 2019. С. 110–113.
3. Косенко Ю. Онлайн відео курс «Твій успіх» як один із методів самостійного вивчення іноземцями української мови. 2019. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/12964/1/Kosenko_Onlayn_video.pdf (дата звернення: 10.06.2020).
4. Лещенко Т. О., Жовнір М. М. Використання електронного сервісу Kahoot під час вивчення предмета «Українська мова як іноземна» у вищому медичному закладі освіти. *Сучасна медична освіта: методологія, теорія, практика* : матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 19 березня 2020 р.). Полтава, 2020. С. 124–127.
5. Моргунова Н. С. Використання можливостей інтерактивної дошки Smart Board у процесі мовної підготовки іноземних студентів технічних ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42. С. 563–569.
6. Недашківська Л. Інфокомунікаційні технології у вивченні та викладанні ділової української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 26–35.
7. Павленко О. М. Доцільність упровадження інтерактивного комплексу SMART Board у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови в ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5:*

Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 65. С. 60–65.

8. Темник Г. Д. Інтерактивні курси в системі онлайн-навчання української мови як іноземної. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2016. Вип. 48. С. 23–28.
9. Jarvis H. Computers and learner autonomy: trends and issues. British Council. 2012. 21 p.

Надія ТУРБАРОВА

(Одеса, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО АПАРАТУ СТУДЕНТІВ-ІНОФОНІВ ЗАСОБАМИ ПАРЕМІЙ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Засвоєння української мови та її практичне використання студентами-іноземцями можливе лише за умови сформованості у них навичок встановлення взаємозв'язку між комунікативною ситуацією та тими мовними засобами, які можуть бути використані для її оформлення згідно із комунікативною метою мовця.

Часто викладачам української мови як іноземної (українська мова як іноземна – далі УМІ) доводиться чути від своїх студентів (особливо на початковому рівні засвоєння мови) нарікання на те, що мова, яка вивчається у межах аудиторії не тотожна тій, що лунає на вулицях. Беззаперечним залишається той факт, що навчання мові й мовленню не можливе без засвоєння лексико-граматичної системи мови та стандартизованих навчальних комунікативних ситуацій. Проте хочемо наголосити, що будь-яке спілкування іноземною мовою – це насамперед взаємодія різних культур. Серед мовних одиниць різних рівнів національно маркованими є фразеологізми, зокрема паремії. Вони, як одиниці другої номінації, несуть не тільки інформацію про культуру та ментальність певного народу, а й виражають відношення до того чи того явища реальної дійсності. А отже, є тією живою матерією мовлення, що робить його образним, експресивним.

Оскільки і сьогодні існує проблема розуміння фразеології у «широкому» і «вузькому» значенні, хочемо зазначити, що підтримуємо думку В. Д. Ужченка, Д. В. Ужченка про «центр» і «периферію» фразеологічної системи, де «центр» – це ідіоми, яким властиві усі основні ознаки фразеологізмів (цілісність значення, невмотивованість компонентів, відтворюваність за традицією, відносна (варіанти) постійність складу), а на «периферії» знаходяться культурно марковані мовні одиниці, яким притаманна щонайменше одна з ознак фразеологічної одиниці, але не всі в повному обсязі. «А за прислів'ями

й деякими видами приказок доцільно закріпити традиційний термін «пареміологія» [4, с. 32]. О. О. Селіванова називає пареміологію «окремою маргінальною галуззю на межі мовознавства (зокрема фразеології) і фольклористики» [3, с. 448]. Учена дає таке визначення пареміям: «стійкі відтворювані, культурно марковані одиниці переважно реченнєвої структури, зокрема прислів'я, приказки, примовки, загадки, прикмети, скоромовки, замовляння...» [3, с. 447–448]. Однак, останнім часом під терміном «паремія» більшість учених розуміють саме прислів'я і приказки, без залучення до складу паремій інших культурно маркованих одиниць, які є предметом дослідження фольклористики і літературознавства.

Традиційно під прислів'ям розуміють «виражене структурою речення, народне висловлювання повчального змісту, яке формулює певну життєву закономірність або правило, що є широким узагальненням багатовікових спостережень народу, його суспільного досвіду» [2, с. 25]. Приказки близькі до прислів'їв, але не мають повчального змісту, а обмежуються образним, метафоричним визначенням предмету. Якщо прислів'я – це судження, то приказка – елемент судження. Організовані за синтаксичними моделями речення, вони мають їхні ознаки: смислову і синтаксичну завершеність, предикативність, модальність, синтаксичне членування (якщо розглядати паремію буквально). З одного боку, паремії, як судження або його елемент, є природним компонентом акту комунікації, «пов'язаний з граматикою висловлювання і підкорюється логіці мовленнєвого жанру, контексту та емоції бесіди» [2, с. 39]. А з іншого, є прекрасним мовним матеріалом для вивчення тем з фонетики, графіки та граматики. Таким чином, використання паремій для навчання студентів-інофонів можливо:

- як матеріал для вироблення фонетико-графічних умінь;
- як матеріал для вивчення тем з граматики, елементів морфеміки та словотворення;
- в лінгвокультурологічному аспекті.

Зупинимось детальніше на питанні організації формування мовленнєвого апарату студентів-іноземців на початковому етапі засвоєння мови (рівні А1–В1) з опорою на паремії. Тут виникає дві

проблемами. Перша – відбір мовних одиниць. Цілком погоджуємось із критеріями відбору паремій для вивчення слухачами підготовчих курсів (відділень, факультетів), запропонованими К. А. Деменєвою: частотність ужитку в сучасній українській мові; граматична і стилістична валентність; універсальність контекстів уживання; образність й емоційність; лексико-граматична прозорість паремій [1, с. 40–41]. Враховуючи те, що одиниці другої номінації є матеріалом для вироблення фонетичних і графічних умінь, додамо, що ці прислів'я і приказки повинні містити графеми, які важко засвоюються в наслідок того, що у свідомості студента вже існують зв'язки між графемою і звуком, засвоєні слухачем із рідної мови, де панує латинська графічна система, а також складні для артикуляції звуки, звукові комплекси. На ґрунті української мови це, перед усім, голосний [и], приголосні звуки [л, р, дж, дз, х, г, ж] звукосполучення [йі, шч], зміни звуків у мовному потоці в результаті асиміляції, вимова і диференціація твердих і м'яких, глухих і дзвінких приголосних звуків; написання графем *м, в, б, п, т, ц, щ* на слух та ін. Студенти-інофони мають труднощі у засвоєнні цих фонем і графем через те, що вимовні і графічні навички, закладені з дитинства і тому автоматизовані у вищій мірі, переносяться на іноземну мову і часто суперечать орфоепічним нормам мови, що вивчається. Так, наприклад, приголосні звуки української мови є повнодзвінкими, а вимовляються часто іноземцями як напівдзвінкі або зі зміною місця і способу творення. Для китайськокомовних студентів важким є засвоєння парних твердих і м'яких приголосних.

Ще однією проблемою є те, що відібрані й опрацьовані паремії не повинні стати «баластом» пасивного словника. Щоб запобігти цьому треба не тільки виконувати фонетико-графічні вправи на їх основі, а й проводити роботу над їхнім змістом:

- читання паремії повільно, а потім поступово пришвидшуючи темп;
- знаходження у пареміях слів знайомих і незнайомих, з'ясування їхнього значення (робота зі словником);
- читання паремії з різною інтонацією;
- визначення змісту паремії (відповіді на запитання вчителя, тест);
- бесіда, про комунікативну ситуацію, у якій можна використати

- окреслену мовну одиницю;
- розігрування такої ситуації;
- аналіз запропонованих комунікативних ситуацій із використанням запропонованої паремії з метою попередити комунікативні помилки;
- знаходження у паремії слів, які мають 1, 2, 3 склади (виписування їх);
- знаходження у паремії слів, що мають наголос на першому, другому чи третьому складі (виписування їх).

Цілком зрозумілим залишається факт, що ця робота проводиться під час супровідного вивчення фонетики і графіки.

На наш погляд, у сучасній методиці УМІ існує потреба теоретичного і практичного вивчення можливостей використання дидактичного потенціалу паремій. Зокрема: відбір і систематизація паремій для всіх рівнів оволодіння українською мовою, а не тільки на В2–С2; розробка вправ і методичних рекомендацій щодо роботи над пареміями під час вивчення різних лінгвістичних тем і на різних етапах засвоєння мови студентами-іноземцями; уведення цих одиниць на сторінки підручників для рівнів А1–В1.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деменева К. А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ. *Русский язык за рубежом*. 2013. №. 6. С. 38–44.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. Київ : Видавництво «Наукова думка», 1973. 280 с.
4. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 494 с.

Олеся ЦЕРКОВНЯК-ГОРОДЕЦЬКА

(Київ, Україна)

СУЧАСНА МОВНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНІ

(на матеріалі фільму «Соловей співає. Допоки голос має»)

Бо кажуть, дитино,
що мова наша – солов'їна.
Правильно кажуть.

Але затам собі,
що колись
можуть настати і такі часи,
коли нашої мови
не буде пам'ятати
навіть найменший
соловейко.

Тому не можна покладатися
тільки на солов'їв,
дитино.

Зацікавлення Україною як суб'єктом міжнародних відносин вимагає оперативного інформування щодо змісту та напрямів наукового вивчення широкого кола проблем її становлення та розвитку. Безперечно серед них важливе місце посідає україністика, яку традиційно визначають як «сукупність наук, що вивчають мову, літературу та культуру українського народу». Проте, нашу увагу зацентруємо саме на функціонуванні, побутуванні української мови, бо останнім часом все більше виникає заперечень, проблем та суперечностей. Сучасна українська мова рідна для понад 50 мільйонів українців, що проживають в Україні та поза її межами.

Отже, по-перше, мовне питання не можемо розглядати ізольовано від політичної, соціально-економічної та культурної ситуації. Очевидно ми втратили ті ініціативи в мовній політиці держави, які починалися

у часи незалежності. Причинами цьому є кризовий стан суспільства, зокрема війна, незацікавленість владних структур, «втома» громадських організацій, конкретна пряма протидія окремих політичних діячів та партій. Закон про мови не виконується, програма розвитку та підтримки української мови не здійснюється – як через відсутність належного організаційного та фінансового забезпечення, так і через брак невиявленої державної волі. По-друге, вивчення потребує і питання двомовності. Ми повинні бачити та розрізняти явище білінгвізму та штучно створену двомовність як механізм пропаганди. По-третє, певні політичні рухи вимагають надати російській мові статус другої державної. Цього не варто робити за жодних умов, бо ми прокинемося в іншій Україні – зникнуть книги, вивіски, реклами, офіційні документи українською мовою. Саме в цьому контексті часто закидають звинувачення у придушенні російської мови та культури, у порушенні прав людини. Прикметно, що до прав людини відноситься все, крім права українця на українське слово, книгу, телебачення та радіо. Користуються термінами «російськомовне населення», але немає жодних лінгвістичних наукових досліджень, які б розкривали зміст цього поняття. Мовно-культурний простір сьогодні перенасичений політичними, світоглядними, міжетнічними спекуляціями, вільними журналістськими розслідуваннями, міфами та міфотворчими утвореннями, які витіснили наукове пояснення, підґрунтя явищ та коректність понять.

Розмови про престижність української мови дуже мало підкріплюються практичними діями у справі утвердження авторитету української мови. Необхідним є створення спеціальних навчальних і наукових інституцій, масове видання літератури, створення фестивалів, проєктів та кінопродукції. Саме тому поява таких фільмів як «Соловей співає. Доки голос має» є неоціненним явищем. Творча група у складі Лесі Воронюк, Сергія Кримського, покійного Олексія Долі, Сергія Мартинова, Анастасії Федченко, Деміда Єлізарова, Валентина Грінберга, Олександра Ткачука, Романа Гоменюка, Дениса Константова, Дениса Олейніка та інших працювала над фільмом з 2017 року. Фільм знімався в Україні, Білорусі, Ізраїлі, США, Великобританії за підтримки благодійного фонду «Кращим бути», генерального директора ТОВ «Рома» Романа Клічука,

Чернівецької міської ради, Михайла Павлюка, що виконує обов'язки голови Чернівецької ОДА, Управління молоді та спорту Чернівецької ОДА, громадської спілки «Музичний Батальйон», благодійного фонду «Коло», Організації українських жінок у Великобританії, Навчального центру «Десна», Інституту української мови НАН України, Посольства України в Державі Ізраїль. Фільм про українську мову, проте не через призму політики, а історії та лінгвістики. Особливо цінними є наукові коментарі знаних і шанованих мовознавців (Олександра Пономаріва, Лариси Масенко, Юрія Шевчука, Павла Гриценка) про правдиві джерела української мови та причини всіх знаних мовних міфів.

Вкраплення у фільмі думок представників різних прошарків суспільства, а також епізодів російської телепропаганди маркують обшири ураження українського соціуму ідеологією «руського мира», а водночас вказують шлях до самовідновлення й оздоровлення нації – послідовно і свідомо у всіх сферах професійної та особистісної реалізації українців не хехтувати мовою.

Не можемо не згадати про презентацію фільму, фільм не просто було представлено у кінотеатрах, а прогастрольовано з ним майже по всіх областях України. З великим успіхом відбулися покази у Луганській та Донецькій областях, де панує теза «Какая разница?».

Режисер Сергій Кримський дискутує, провокує, доводить, інформує свого глядача, обґрунтовує мовну концепцію фільму та шукає історичну правду. Акцентує увагу на ключових моментах, що робить цей проєкт живим, зрозумілим та потрібним. Саме такий формат є, на нашу думку, найефективнішим у боротьбі з російською пропагандою і з нав'язуванням нам другої державної мови. Ідея, емоція, живе слово, науковий факт – це той ланцюг, який привів цей проєкт до успіху. Подається не просто візуальна картинка та яскравий заголовок, а осмислення мовної проблеми, її глибоке коріння, війна як важлива соціальна складова, невіддільна частинка дому, а значить і мови. Мова як маркер самоусвідомлення та самоідентифікації.

Політична ситуація у світі, визнання незалежної Української держави заавансували українській мові певний світовий авторитет, міжнародну підтримку, але це мусить підкріплюватися серйозною

науковою та політичною, суспільною працею. Всі вище окреслені проблеми у сучасній мові згадані у фільмі, вказані також можливі шляхи їхнього вирішення. Рецепт один, і він очевидний. Це принцип абсолютної самоцінності кожного народу та мови.

Українська мова повнокровно, повноцінно може розвиватися лише в Україні. Тому прислухаймося до «Напучування» Івана Малковича, який закликає берегти нашу солов'їну мову, бо самі тільки солов'ї можуть не впоратися.

Лариса ШЕВЧУК

(Київ, Україна)

СЛОВНИКОВА РОБОТА У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ: ДО ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

Досягнення високого рівня володіння українською мовою є важливим і необхідним для багатьох людей. Однак, виникає запитання: чи реально це для кожної людини? Як саме досягти такого результату?

Ґебріел Вайнер зазначає, що ми хочемо підійти до людини і вільно (не думаючи про правила) говорити з нею, утім ця мета може здаватися недосяжною, вважаючи, що інша мова – це складно. Поліглот наголошує, що насправді це зовсім не так, адже будь-хто засвоює у дитинстві мову, якою розмовляють його батьки. Ґебріел Вайнер порівнює вивчення мови зі спортом. Займаючись спортом, людина намагається довести уміння і навички до автоматизму. Аналогічно і з вивченням мови. Найскладніше знайти спосіб, який є оптимальним.

Поліглот Бенні Льюїс, який називає себе «хакером іноземних мов», радить наступне: не зациклюватися на тому, щоб «займатися безкінечним пошуком «досконалого» методу, а зосередитися на тому, щоб знайти хороший підхід і коригувати його у процесі» вивчення мови [1, с. 37].

Розглянемо зазначене вище більш ґрунтовно, детально зупиняючись на питанні доцільності використання перекладу у процесі словникової роботи.

Повертаючись до порад Ґебріела Вайнера, процитуємо запропоновані ним три основні принципи вивчення мови (уточнимо, що поліглот говорить про вивчення іноземної мови): «1. Спочатку вивчи вимову. 2. Не перекладай. 3. Використовуй систему інтервальних повторень» [2, с. 9].

Тобто першочергово, використовуючи органи слуху, слід допомогти організму звикнути до звуків мови, що сприятиме більш швидкому й ефективному засвоєнню лексики, розвитку навичок мовлення. Надалі поліглот вважає ефективним способом вивчення слів систему інтервальних повторень (використання системи карток зі

словами, повторення інформації за спеціальним планом). Водночас, на думку Гебрієла Вайнера, відмова від перекладу є необхідною умовою для того, щоб людина почала думати тією мовою, яку вона вивчає. Для забезпечення кращого запам'ятовування слів ефективними є такі способи:

1) вивчення історій, які вони розповідають (наприклад, під час перегляду результатів, отриманих за допомогою пошукової системи Google);

2) встановлення зв'язку між словом «і своїм власним досвідом [2, с. 126].

Ми погоджуємося із Гебрієлем Вайнером у тому, що не варто зазубрювати слова, повторюючи їх переклад. Натомість радимо попрацювати над усвідомленням його значення. Запам'ятати слово допоможе малювання відповідної картинки або розфарбовування запропонованої; читання тексту (у якому трапляються слова, які потрібно вивчити) або прослуховування аудіозапису, перегляд кінофільму, телепередачі тощо; складання та розігрування діалогів (із використанням слів, які потрібно вивчити); конструювання слів із букв, речень зі слів, текстів із абзаців; складання речень, невеликих за обсягом текстів та ін.

Утім, на нашу думку, плануючи словникову роботу для вивчення лексики української мови, відмовлятися від використання перекладу аж ніяк не варто. Щодо ефективної словникової роботи з використання перекладу зазначимо наступне. Дієвими, на нашу думку, є такі прийоми: виконання вправ на співвіднесення слів, словосполучень, речень, абзаців, текстів, які запропоновані українською мовою та рідною мовою. (Кількість запропонованих слів, абзаців доцільно поступово збільшувати.) Щодо специфіки лексики уточнимо, що можливі такі варіанти:

1) слова попередньо засвоєні в усному мовленні [3];

2) лексика попередньо вивчається;

3) під час виконання завдань відбувається ознайомлення із незнайомими словами.

У випадку виконання завдань, що передбачають співвіднесення словосполучень, речень, абзаців, текстів, які запропоновані двома близькоспорідненими мовами без попереднього ознайомлення зі

словами, можливий добір слів, у яких лексичне значення і комплекс звуків збігається (слова-когнати), або комплекс звуків майже однаковий, в основному однаковий (слова з однаковим коренем, різними афіксами). Наприклад, в українській і польській мовах це такі слова: *капуста* – *kapusta*, *спробувати* – *probować*, *купувати* – *kupować*, *півкуля* – *półkula* та ін. Виконання аналогічних завдань на матеріалі лексики неспоріднених мов доцільно здійснювати рідше (через значно меншу кількість когнатів). Наприклад, в умовах українсько-румунського білінгвізму це такі слова як *аеропорт* – *aeroport*, *банкомат* – *bancomat*, *магазин* – *tagazin*. Інший варіант – це виконання завдань на переклад, що містять слова, у яких звучання і лексичне значення не збігається. Наприклад, значення незнайомого слова можливо дізнатися у процесі порівняння тексту, запропонованого двома мовами. За необхідності, доцільним є використання двомовного словника.

Виконання завдань на переклад можливе як під час збагачення словника новими словами, так і для закріплення вивчених слів, з'ясування їх смислових відтінків.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що плануючи словникову роботу із використанням перекладу під час навчання української мови як другої, варто взяти до уваги пораду Като Ломб, суть якої у тому, що мова – це фортеця, яку варто штурмувати з різних сторін одночасно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенни Л. Беглый язык за три месяца. Интернет-издание, 2015. 252 с.
2. Вайнер Г. Революционный метод запоминания любого иностранного языка. Харьков : Книжный клуб «Клуб семейного досуга»; Белгород : ООО Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2016. 400 с.
3. Яблонська Т. М. Дидактичні засади навчання іншомовного читання молодших школярів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2004. 22 с.

Наталія ЮГАН

(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Особливе значення в умовах інформатизації національної лінгвістичної освіти набуває регулярне використання нових інформаційних і комунікаційних технологій в навчанні іноземної мови. Особливе місце серед нових засобів навчання займають подкасти.

Подкастами називають аудіоблоги або передачі, що викладаються в мережі Інтернет у вигляді випусків, які можна легко завантажити на MP3-плеєр і слухати в будь-який зручний для користувача час. Це окремі файли або серія таких файлів, які регулярно оновлюються. Усі файли публікуються за однією адресою в Інтернеті.

З появою й поширенням технологій Веб 2.0., в основу функціонування яких закладено принципи автономності, продуктивності та інтерактивності, традиційне використання аудіоматеріалів з метою розвитку рецептивних умінь перейшло в розряд засобів навчання, що забезпечують розвиток творчих здібностей студента. Метою такої моделі, крім того, стає формування у студента усвідомлення мовного навчання, самостійного вибору стратегії навчання, а також здатності до саморефлексії та самооцінки. Розвиток або вдосконалення аудитивних, вимовних навичок, навичок усного та писемного іншомовного мовлення – успішний результат такої навчальної діяльності.

Наукові дослідження методики використання подкастів у практиці викладання мов в університеті та школі пов'язані з іноземними мовами та російською мовою як іноземною. Подкасти українською та їх використання на заняттях української як іноземної сьогодні не вивчено.

Освітні можливості подкастів в навчанні української мови як іноземної пов'язані з тим, що студенти можуть самостійно прослухати аудіозаписи (скільки завгодно раз), тим самим вдосконалюючи свої навички аудіювання. По суті формування та вдосконалення подібних навичок як перцептивного виду мовленнєвої діяльності повністю лягає

на учня. При належній мотивації студенти також можуть завчити лексичні одиниці та граматичні конструкції у зв'язному контексті.

В цілому подкасти спочатку грали роль додаткового засобу навчання. Передбачалося, що вони будуть використовуватися поза аудиторією і без контролю з боку викладача. Цим пояснюється поява конкурентних сайтів різної тематики, які розраховані на різні рівні володіння іноземною мовою. В цей час в мережі Інтернет є величезна кількість ресурсів, які дозволяють вивчати іноземну мову за допомогою подкастів самостійно.

Крім того, багато подкаст-ресурсів розраховано на носіїв мови. Вони розрізняються за тематикою (економіка, юриспруденція, математика, інформаційні технології та ін.). Потенційно ці ресурси також можуть бути використані при вивченні іноземної мови студентами просунутого рівня.

Що стосується саме українських подкастів, то сьогодні створено значну кількість саме різнотематичних каналів [1–5], але не існує жодного, який має за мету вдосконалити мовленнєві навички іноземців. Таким чином, викладач повинен сам відбирати матеріал для навчання. Зрозуміло, що подкасти українською розраховані тільки на іноземних студентів просунутого рівня володіння мовою.

Ми використовуємо у своїй практиці такі канали:

1. *Spod*. Підбірка цікавих репортажів з місць подій, інтерв'ю зі спортсменами, артистами, музикантами, науковцями, звичайними людьми. Тут можна також знайти подкаст-журнали української діаспори та навіть архівні матеріали.

2. *Hromadske Radio*. Національна радіостанція публікує подкасти на платформі Sound Cloud. Подкасти присвячені різним темам: політичним подіям, навчанню за кордоном, вихованню дітей та підлітків, роботі волонтерів в Україні, обговоренню актуальних подій сучасного культурного життя.

3. *Hromadske Culture* – канал подкастів про кіно. Звичайні глядачі, редактори та журналісти відомих інтернет-журналів про кінематограф, експерти та критики обговорюють актуальні теми сучасної кіноіндустрії.

4. *Ukrainian Independent Radio*. Цільовою аудиторією цього подкаст-каналу є українська спільнота по всьому світу. Фахівці у

відповідних галузях обговорюють питання політики, економіки, культури та охорони здоров'я.

5. Kyiv Mohyla Business School. Серія подкастів з бізнес-тематики від Києво-Могилянської бізнес-школи. Тут можна дізнатися про проблеми маркетингу, нейроекономіки та навчитися запускати стартапи.

6. ПраБачення Інтернет. Цей подкаст-проект сайту Інтернет-право UA буде цікавим для майбутніх юристів, адвокатів, правознавців та програмістам і вебмайстрам.

7. Молодь Плюс. Цей канал буде цікавий молоді, підліткам та їхнім батькам.

8. RadioSkovoroda. Тут можна знайти подкасти на різноманітні теми (мистецтво, музика, подорожі, брендинг, маркетинг, екологічні тренди світу тощо).

9. RadioAristocrats – цікаві інтерв'ю з громадськими діячами, експертами різних галузей науки та культури.

10. Культурний лекторій. Подкастинг про історію світу, літературу, кіно та зірок Голлівуду.

11. radioFRI. Тут публікуються аудіоісторії «Люди, які змогли», в яких ведучий спілкується з діячами української онлайн- чи офлайн-спільноти.

12. 5Books. У подкастах обговорюються питання сучасного літературного процесу від безпосередніх його учасників, письменників та поетів, також оглядачів і літературних критиків.

Таким чином, подкасти є інноваційним засобом навчання української мови як іноземної у ЗВО, оскільки формують навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння), збагачують лексичний запас, удосконалюють граматичні навички, підсилюють мотивацію до вивчення української мови, дозволяють індивідуалізувати навчання, сприяють диференціації діяльності студентів, а також інтенсифікують самостійну роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. 7 цікавих та корисних подкастів українською мовою. URL: <https://thepoint.rabota.ua/7-korysnyh-podkativ-ukrayinskoyu-movoyu/> (дата звернення: 12.02.2020).

2. Васюр О. 10 українських подкастов: що слухати на вихідних і по дорозі на роботу. URL: <https://bzh.life/gorod/10-ukrayinskih-podkativ-shcho-sluhati-na-vihidnih-i-po-dorozi-na-robotu> (дата звернення: 12.02.2020).
3. Данилова С. Історії в навушниках: 8 українських подкастів про музику, культуру та політику. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/knowledge/knowledge-guide/273525-istoriyi-v-navushnikah-6-ukrayinskih-podkativ-pro-muziku-kulturu-ta-politiku> (дата звернення: 12.02.2020).
4. Подкастер. Термінал українських подкастів. URL: <https://podcaster.in.ua/> (дата звернення: 12.02.2020).
5. Podcasts NOW ua. Подкасти Українською. Українські подкасти та подкастинг в Україні. URL: <https://t.me/PodcastsNowUA> (дата звернення: 12.02.2020).

Алла ЯРОВА
(Суми, Україна)

УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА – ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНОЛІНГВІСТИКИ

Наукові дослідження, присвячені українській мові як іноземній (УМІ), набули особливого значення і становлять перспективний напрям вітчизняної лінгвістики. Сам же об'єкт вивчення в умовах глобалізаційних змін, виконує роль інноваційного соціокультурного інструмента. У цій розвідці, застосовуючи синкретичний підхід до аналізу, спробуємо описати інноваційну складову української мови як іноземної.

Розуміння природної мови як гуманітарного капіталу [2] дозволяє нам розглядати УМІ з погляду її економічної вартості. Для іноземців українська є другою мовою. На відміну від рідної, яку вони опановують стихійно, друга є спеціально вивченою, тобто людина свідомо вкладає кошти, щоб у майбутньому мати економічний зиск. Вивчення другої мови можна трактувати як своєрідне інвестування: плата за навчання, придбання підручників, словників, навчальних матеріалів тощо. Вивчаючи українську як іноземну, мігрант капіталізує себе, бо знання мови розширює мережу можливих взаємодій: працевлаштування, торговельні операції, культурна й суспільна активність, підприємництво, залучення до місцевого врядування тощо.

Динаміка прибуття освітніх мігрантів до нашої країни, починаючи з 2000 року, постійно зростає. Громади-реципієнти, розробляючи стратегічні плани розвитку, розглядають освітню міграцію як потенційно перспективну нішу для розвитку своїх територій, як можливість залучати інвестиції та ефективно інформувати про своє існування, заохочувати до приїзду в їхні міста.

Сьогодні розмаїття іноземних студентів більше, ніж будь-коли раніше (Туркменістан, Азербайджан, Китай, Індія, Нігерія, Йорданія, Марокко, Туреччина, Конго, Пакистан, Сирійська Арабська Республіка тощо), а взаємодія між носіями різних культур стає такою ж реальною, як і між носіями однієї культури. Мігранти діють як представники окремих

культур і носії окремих мов, а це зумовлює необхідність створювати сприятливі умови для інтеграції до місцевої громади та її традицій. З 2008 року українські міста, зокрема Мелітополь, Павлоград, Вінниця, Одеса, Луцьк, Суми та ін. поступово приєднуються до програми Ради Європи «Інтеркультурні міста», що має на меті запровадження нових прийомів управління, громадської участі для забезпечення рівних можливостей представникам усіх етнічних груп та визнання цінності різних культур [1, с. 15]. На цьому тлі українська як іноземна стає для гостей знаряддям пізнання ідентичності спільноти-господаря, інструментом засвоєння нової культури, взаємодії мігрантів і спільноти, в якій вони перебувають, а також комунікативною платформою для розвитку культури толерантності.

Отже, УМІ як засіб комунікації різних етнокультурних груп набуває суспільної споживчої вартості, стає необхідним компонентом суспільних виробничих відносин і вимагає уваги від місцевих громад, які мають подбати про створення різноманітних соціокультурних інституцій, програм, проєктів для розширення функціонування УМІ, акультурації, соціальної згуртованості, міжнародного і міжкультурного обміну, взаємного розвитку й збагачення.

Вивчення УМІ мігрантами створює ситуацію, коли дві чи більше мов перебувають між собою в контакті, бо ними по черзі користується та сама особа чи спільнота. Отже, українська взаємодіє з найрізноманітнішими мовами світу: англійською, арабською, турецькою, туркменською, азербайджанською, китайською, урду, гінді, йоруба, мовами банту та ін. Складаються сприятливі умови для розвитку лінгвістичних досліджень порівняльного спрямування, що, безумовно, приведе до удосконалення методик навчання української носіїв різних мов і культур, пошуку найбільш дієвих прийомів і засобів, допоможе виявляти проблеми й установити зв'язки. Це сприятиме внутрішній і зовнішній науковій комунікації, під якою розуміють процес обміну інформацією між науковцями. Відповідно внутрішня наукова комунікація – обмін інформацією між дослідниками, які вивчають одне лінгвальне середовище, а зовнішня – між науковцями, які вивчають різні мови світу [6, с. 86].

В умовах глобалізації УМІ здатна взяти на себе роль «м'якої сили»: через навчання іноземців нашої мови популяризувати у світі цінності та традиції української національної культури, формувати мережу прихильників України, спонукати до спільних міжнародних досліджень, проєктів, програм, а водночас глибше пізнавати інші культури, аналізувати інший досвід, щоб рухатися до ефективного суспільства. На цьому шляху партнером вищих закладів освіти мають стати відповідні державні установи, наприклад, Український інститут, який представляє національну культуру у світі, формує її позитивний імідж. Серед завдань установи: популяризація української мови за кордоном, розбудова кроскультурного діалогу через підтримку міжнародних обмінів, забезпечення участі України у проєктах співпраці в галузі креативних індустрій, культури, освіти, науки, економіки та інших сферах. Аналіз діяльності Українського інституту дозволяє говорити про перспективність і результативність такої співпраці. У 2019 році проєкти, спрямовані на викладання і популяризацію української мови, становили 5% від загальної кількості, сюди можна додати 1% підтримки україністики та українських студій. У реалізації своїх програм Український інститут орієнтується переважно на західні країни (Австрія – 46%, Польща – 14%, Франція – 9%, Німеччина – 6%, Іспанія – 5%, Італія – 3% тощо), що, без сумніву, виправдано [3]. Проте, зважаючи на походження освітніх мігрантів, які прибувають до України, варто розглянути й інший вектор діяльності.

Отже, у сучасних умовах українська мова як іноземна є інноваційним напрямом сучасної українолінгвістики, набуває соціально-економічної вартості, стає ефективним знаряддям культурної дипломатії та розвитку місцевих громад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Л., Рубікондо-Хованова К. Інтеркультурне місто як модель інтеграції українських спільнот у сучасний європейський простір. *Українознавчий альманах*. 2015. Вип. 18. С. 13–17. URL: <https://ukralmanac.univ.kiev.ua/index.php/ua/article/view/2>

2. Бондар О. Економічна вартість мови. *Мова і суспільство*. 2012. Вип. 3. С. 7–12.
3. Звіт діяльності Українського інституту за 2019 рік. URL: <http://ui.org.ua/report2019-news>.
4. Чемеркін С. Наукова комунікація в сучасній українській лінгвістиці. *Українська мова*. 2013. № 3 (47). С. 85–93.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Бабіна Наталка – письменниця, голова Товариства української літератури при СБП, організаторка мережі безкоштовних курсів української мови в Білорусі (Республіка Білорусь)

Багмут Ірина – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова; лекторка української мови Сеґедського університету (Угорщина)

Беценко Тетяна – докторка філологічних наук, професорка кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Богданець-Білоskalенко Наталія – докторка педагогічних наук, завідувачка відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Боголюбова Марина – старша викладачка ПВНЗ «Київський медичний університет»

Буднік Анжела – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Василенко Ніна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри української мови та загального мовознавства Черкаського державного технологічного університету

Василик Марина – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземних мов ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Верескун Олена – викладачка української мови і літератури Маріупольського електромеханічного технікуму

Ворона Наталія – викладачка кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету

Галайчук Оксана – кандидатка філологічних наук, молодша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Гераськов Сергій – кандидат філософських наук, доцент, завідувач Центру соціальних та гуманітарних досліджень Інституту експертно-аналітичних та наукових досліджень Національної академії державного управління при Президентові України

Гергало-Домбек Надія – кандидатка філологічних наук, ад'юнкт Центру Східної Європи Університету Марії Кюрі-Скłodовської (Польща)

Горда Оксана – кандидатка філологічних наук, 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»

Демедюк Марина – кандидатка філологічних наук, наукова співробітниця відділу фольклористики Інституту народознавства НАН України

Збир Ірина – кандидатка філологічних наук, доцентка, викладачка факультету українознавства Кореїського університету іноземних мов Ханкук (Республіка Корея)

Зозуля Ірина – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету

Калита Оксана – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Кердівар Наталя – кандидатка філологічних наук, викладачка кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Косенко Юлія – викладачка кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету

Кость Світлана – кандидатка наук із соціальних комунікацій, доцентка кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Крохмальна Галина – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Кушнір Ірина – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Логвіненко Наталія – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Ляліна Ольга – старша викладачка ПВНЗ «Київський медичний університет»

Мавдрик Наталія – вчителька початкових класів ЗОШ «Мар'є-Дмитрівська опорна загальноосвітня школа I-III ступенів» Софіївського району Дніпропетровської області

Мартінець Олекса – навчитель, координатор спеціальної моніторингової місії Координаційного ресурсного центру (Чеська Республіка)

Мацюк Галина – докторка філологічних наук, професорка кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка

Місіюк Віктор – методист Берестейського державного технічного університету (Республіка Білорусь)

Назаревич Леся – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

Недашківська Алла – докторка наук, професорка, заступниця голови Відділу сучасних мов та культурології Альбертського університету (Канада)

Онкович Артем – кандидат педагогічних наук, доцент Київського національного університету культури і мистецтв

Онкович Ганна – докторка педагогічних наук, професорка ПВНЗ «Київський медичний університет»

Петрук Оксана – кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця Інституту педагогіки НАПН України

Пилипенко-Фріцак Наталія – викладачка кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету

Пошивайло-Таулер Наталя – регіональна віцепрезидентка Світового Конгресу Українців (Австралія)

Ріпей Марія – асистентка кафедри мови ЗМІ факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка

Романюк Світлана – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Руснак Іван – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Сіваченко Олена – PhD з прикладної лінгвістики, наукова співробітниця Методичного центру української мови Канадського інституту українських студій Альбертського університету (Канада)

Сорока Ольга – кандидатка філологічних наук, наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Темник Галина – наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Трумко Оксана – кандидатка філологічних наук, наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

Турбарова Надія – викладачка кафедри слов'янського мовознавства ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Флегонтова Наталя – кандидатка педагогічних наук, доцентка ПВНЗ «Київський медичний університет»

Церковняк-Городецька Олеся – кандидатка філологічних наук, старша викладачка кафедри гуманітарних дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Шевчук Лариса – кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України

Юган Наталія – докторка філологічних наук, доцентка підготовчого відділення Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Ярова Алла – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету

Наукове видання

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
VI Міжнародної
науково-практичної конференції

Відповідальна за випуск:

Ірина Ключковська

Комп'ютерна верстка:

Ірина Побран

Літературна редакція:

**Оксана Горда, Назар Данчишин, Наталія Мартинишин,
Олена Мицько, Ольга Сорока, Ольга Руснак, Оксана Трумко**