

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

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
III Міжнародної
науково-практичної конференції

Львів
Видавництво Львівської політехніки
2014

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

ББК 373

У 27

Редакційна колегія:

Винницька-Юсипович О. (д-р), Канада

Гримич М. В. (д. і. н., проф.), Україна

Ключковська І. М. (к. педаг. н., доц.), Україна

Козловська І. М. (д. педаг. н., проф.), Україна

Кочан І. М. (д. філол. н., проф.), Україна

Кузнецова Т. В. (д. н. із соц. комунікацій, доц.), Україна

У 27 Українська мова у світі : Збірник матеріалів III Міжнародної
науково-практичної конференції, 6-7 листопада 2014 р. – Львів :
Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 216 с.

ISBN

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі», яка відбулася 6-7 листопада 2014 р. Об'єктом наукового обговорення стали питання методики викладання української мови як іноземної, організації навчального процесу в українознавчих осередках у світі, використання новітніх технологій у навчальному процесі. Збірник призначений для широкого кола науковців, студентів, аспірантів, викладачів української мови як іноземної.

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

ББК 373

Відповідальний за випуск: Олеся Палінська

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Відповідальність за зміст та орфографію матеріалів несуть автори.
Точки зору авторів публікацій можуть не збігатися з точкою зору
редколегії збірника.

© Національний університет
«Львівська політехніка», 2014

Зміст

Галина Бойко

Особливості вивчення архітектурних термінів за інтерактивним методом «Навчаючи – вчуся» на заняттях з української мови як іноземної чужоземними студентами 1 курсу 7

Марина Гримич

Застосування новітніх технологій у викладанні української фонетики для іноземних студентів..... 18

Тетяна Гроховська

Лексико-семантична структура порівнянь при вивченні української мови як іноземної 26

Олег Качала, Ірина Юзвяк

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності на середньому етапі викладання української мови як іноземної 35

Оксана Коломoeць

Методи Монтессорі у викладанні української як іноземної (для віку 2,5 – 5 років) 45

Ірина Кочан

Нові освітні технології у викладанні української мови
як іноземної 49

Надія Кудикіна

Комп'ютерна презентація у навчанні української мови
в школі з російською мовою викладання 61

Давор Лагудза

Українці та україністика в Хорватії 69

Наталія Мартинишин

Підґрунтя для створення підручника з УМІ для дітей ... 75

Андрій Моторний

Проблемні питання організації навчального процесу з
української мови як іноземної 82

Оксана Орленко, Драгана Васи́лієвич

Ключові постаті сербської україністики 86

Олеся Палінська

Новітні технології у викладанні УМІ: «за» і «проти» 99

Тетяна Панасюк

Адміністративно-правові проблеми та перспективи
розвитку українського шкільництва в Польщі на
прикладі української суботньої школи у Варшаві 109

Богдан Сиванич

Активні методи навчання граматики української мови
як іноземної 116

Olena Sivachenko

The development of listening comprehension skills of heritage and non-heritage learners of Ukrainian as a second language	122
---	-----

Ольга Сорока

Україністика у Болгарії	135
-------------------------------	-----

Галина Темник

Інтерактивний курс «КРОК-1» у контексті навчання української мови в онлайн-режимі	140
---	-----

Оксана Туркевич

Терміни українська мова як іноземна / українська мова як друга – основні поняття лінгводидактики	147
--	-----

Ольга Хорошковська

Формування усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як другої (зміст, методи і прийоми)	155
---	-----

Ганна Швець

Короткометражний художній фільм у навчанні української мови як іноземної	165
--	-----

Зореслава Шпак

Дослідження темпоральних характеристик українського мовлення	179
--	-----

Сергій Яремчук

Особливості викладання української мови китайським студентам на початковому етапі її вивчення (рівень A1-A2)	189
--	-----

Андрій Яців

Концепція віртуального музею «Український Всесвіт» як навчального ресурсу для українознавчих занять	195
--	-----

Ухвала конференції	206
---------------------------------	------------

Відомості про авторів	210
------------------------------------	------------

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ АРХІТЕКТУРНИХ ТЕРМІНІВ ЗА ІНТЕРАКТИВНИМ МЕТОДОМ «НАВЧАЮЧИ – ВЧУСЯ» НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЧУЖОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ 1 КУРСУ

Галина Бойко

У статті розглянуто проблеми оновлення методів навчання, пошуки нових інтерактивних схем засвоєння важливої інформації та впровадження їх в іншомовній аудиторії для вивчення української мови на заняттях з чужоземними студентами першого курсу (спеціальність архітектура).

Ключові слова: інтерактивний метод, українська мова як іноземна, архітектурні терміни.

Важливе місце в сучасній освіті посідає проблема оновлення методів навчання. Як і інші дидактичні категорії, вони не є незмінними і постійно вдосконалюються, збагачуються новим змістом, оновлюються. Пошуки нових методів навчання зумовлюються низкою чинників, серед яких домінують такі:

1. Докорінна зміна цілей освіти. Сьогодні студентів будь-якого навчального закладу потрібні не лише знання, а й здатність адаптуватися до соціальних умов, що постійно змінюються, зокрема в інформаційному просторі. Така здатність, з одного боку, забезпечується широкою комп'ютеризацією, а з іншого – передбачає високий розвиток творчого потенціалу людини.

2. Важливими якостями особистості стають поінформованість та пристосованість до реального життя. Звідси виникає, зокрема, потреба розвивати в студентів самостійність, ініціативу, заповзятливість, почуття власної гідності й відповідальності. Розвитку і вихованню цих якостей і мають сприяти методи навчання.

3. Нове соціальне замовлення робить необхідними культурне і духовне зростання студентів, сприяє їхньому гармонійному

розвитку. Це досягається за існування різноманітних навчально-виховних закладів та установ, які за деякої автономії забезпечують досягнення загальнодержавного рівня освіти.

4. В основу побудови сучасної освіти і навчання покладений особистісно-орієнтований підхід, який на противагу авторитарному навчанню створює умови, за яких студент стає суб'єктом процесу навчання. У цьому разі змінюються як функції викладача, так і функції студента. Викладач є не тільки джерелом потрібної інформації, а й керівником діяльності студента, спрямованої на здобуття знань. Викладач обирає раціональний шлях методичного подання навчального матеріалу, надає студентові допомогу, зберігаючи максимально його самостійність. Суб'єктивна діяльність студента включає три взаємопов'язані процеси: засвоєння інформації; досвід репродуктивної і творчої діяльності; удосконалення психічних функцій (розвиток) і формування емоційно-ціннісного ставлення до світу та відповідної моделі поведінки. Навчально-виховний процес ґрунтується на єдності й збалансованості названих субпроцесів. У такому разі засвоєння інформації становить його предметну основу, а розвиток і виховання забезпечуються і прогнозуються через зміст інформації, структуру навчальної діяльності і методи навчання.

5. Стратегія сучасного навчання визначається концепцією діяльнісного підходу, що базується на ідеї розвивального навчання. Ідеться про те, що поняття «зміст освіти» не обмежує знання, а включає два основні компоненти:

1) інформаційний, засвоєння якого дає студентові змогу орієнтуватися у культурі (знання, вміння і навички трактуються тут як об'єкти засвоєння);

2) діяльнісний, у процесі якого відбувається постійна, активна взаємодія студента з предметом, знання, уміння і навички розглядаються як засіб діяльності, спрямований на розвиток особистості. Згідно із сучасним підходом до змісту освіти, найбільш обґрунтованою, поширеною і практичною є чотирикомпонентна структура навчального змісту, запропонована І. Я. Лернером. Вона включає:

- знання про природу, суспільство, техніку, людину;
- знання про способи діяльності;
- досвід реалізації способів діяльності, що втілюються разом зі знанням у вміннях і навичках;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, до предмета діяльності, який виявляється у ставленні до світу і становить систему цінностей особистості.

Ця концепція змісту освіти розвинута українськими дидактиками А. М. Алексюком, О. І. Вишневським, С. У. Гончаренком, Ю. І. Мальованим, О. Я. Савченко та іншими і трансформується у вигляді двох основних компонентів: інформаційного і діяльнісного. Завдання – забезпечити ці складові змісту освіти відповідними методами навчання.

Інформаційний компонент змісту освіти передбачає оволодіння студентами необхідною інформацією з основ наук. Інформація є предметною основою навчання, розвитку і виховання людини. Лише завдяки засвоєнню інформації людське пізнання може бути безперервним, висхідним процесом. Водночас засвоєння інформації має сенс лише тоді, коли воно переростає в процес наукового пізнання, творчого перетворення світу й духовного зростання особистості.

Інформаційному компоненту в сучасній освіті надається переважна роль. Проте, за дослідженнями психологів (О. М. Леонтьєва, О. Я. Пономарьова), перевантаження інформацією пригнічує інтелектуальну діяльність студента, особливо творчу. Для самостійної творчої діяльності не вистачає ні часу, ні сил. Історичним є призначення інформації. Певна її частина підлягає ґрунтовному засвоєнню, що закріплюється в довготривалій пам'яті, інша – в оперативній, тобто передбачається різний рівень засвоєння навчального матеріалу. Велика увага надається ціннісній орієнтації студента в інформаційному просторі як чинникові особистісного відбору інформації, способів презентації, дозування тощо. Студент має оволодіти вміннями розбиратися в інформації (сортувати, прогнозувати) і здобувати її як у процесі навчання, так і самостійно. Відповідно необхідний комплекс методів і прийомів, який

забезпечував би оволодіння інформаційним компонентом змісту освіти.

Діяльнісний компонент змісту освіти зумовлений необхідністю формування ділової, творчої особистості, а не інтелектуально інертної, соціально пасивної, слухняної істоти. Розрізняють чотири основні види діяльності у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем: пізнавальну, перетворювальну, оцінну і комунікативну. Аналогічно і в процесі навчання виділяють чотири провідні види діяльності – навчально-пізнавальну, перетворювально-творчу, емоційно-оцінну і комунікативну.

Навчально-пізнавальна діяльність пов'язана з нагромадженням, сприйманням, систематизацією, запам'ятовуванням навчальної інформації та оволодінням засобами діяльності. Поінформованість особистості характеризується трьома категоріями – знаннями, уміннями і навичками.

Для перетворювально-творчої діяльності характерна установка на перетворення зовнішнього середовища, на вироблення вмінь і навичок творчого ставлення до діяльності і готовність до розв'язування нових проблем. Відповідно до потреб і цілей людина щось змінює у предметі, тобто трансформує його в інший стан. У навчанні такий характер має самостійне виконання письмових і усних завдань, проведення пошукової роботи за завданням учителя, особисте розв'язання навчальних і життєвих проблем тощо.

Емоційно-оцінна діяльність передбачає набуття досвіду орієнтації у соціальному середовищі, тобто здатності розрізняти, що можна, а що ні; що корисно, а що шкідливо; де своїй активності можна дати волю, а де поведитися стримано тощо.

Зазначені компоненти змісту освіти потребують забезпечення відповідним комплексом методів навчання.

Проблема методів навчання є однією з найбільш дискусійних як у теоретичному, так і в практичному плані. Тому не випадково їй присвячено багато досліджень. Нині вона потребує подальшої розробки і переосмислення відповідно до уточнених конкретних завдань національної освіти.

Розвитку теорії методів навчання на різних етапах сприяло багато чинників, серед яких найдієвішими були:

- пошуки оптимальних моделей навчання як основи нових технологій, у структурі яких домінуючими є методи і прийоми навчання;
- необхідність обмежувати консерватизм методів навчання в умовах оновлення змісту освіти, який динамічно змінюється на кожному етапі розвитку і потребує нових підходів до визначення сутності й структури методів навчання, їх класифікації, яка сприяла б оптимальному вибору найефективніших способів досягнення мети.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з питань сутності методу навчання показало, що існують різноманітні підходи. Найпрогресивнішим підходом є той, згідно з яким метод навчання розглядається як багатовимірне, багатоякісне явище. Саме цей підхід, розроблений А. М. Алексюком, Ю. К. Бабанським, В. І. Бондарем, В. Ф. Паламарчуком, є найпродуктивнішим як для науковців, так і для практичних працівників.

Виділення групи методів, що формують досвід емоційно-оцінної діяльності, передбачає виховання у студентів ставлення до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів. І доки таке ставлення не сформоване, не можна говорити про вихованість. Єдиним способом й умовою засвоєння емоційного ставлення, сприйняття об'єкта як цінності є переживання, що сприяє виникненню інтересу до предмета, окремого явища і потреба в діяльності.

Основними методами цієї групи є ті, які пробуджують активність і самостійність студента, вчать його висловлювати свої думки. Це – активні та інтерактивні методи.

Звичайно ж, поєднати інноваційні методи з традиційними формами викладу матеріалу важко, але існують безліч варіантів, які виникають у процесі навчання в іншомовній аудиторії. Незалежно від кількості студентів у групі, їх національності, рівня володіння українською мовою перед викладачем стоїть одне завдання – згрупувати усіх і зацікавити, одночасно ж пояснити, навчити і закріпити навчальний матеріал в ігровій формі.

Метод, який вибрано для навчання в іншомовній аудиторії архітектурної термінології на першому курсі – метод **«Навчаючи – вчуся»**, який надає можливість взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим, у цьому випадку своїм однокурсникам та однокурсницям під час заняття. Робота організовуватиметься так:

- після того як викладач назвав тему та мету уроку, роздав картки із завданням, потрібно ознайомитися з інформацією, що міститься на картці;
- якщо щось незрозуміле, запитайте про це та перевірте у викладача, чи правильно ви розумієте інформацію;
- підготуйтеся до передання цієї інформації іншим у доступній формі;
- необхідно ознайомити зі своєю інформацією інших одногрупників та одногрупниць. Ви маєте право говорити тільки з однією особою. Ваше завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з іншими студентами і самому дізнатися про певну інформацію від них;
- тоді, коли всі поділилися та отримали інформацію, розкажіть в аудиторії, про що ви дізналися від інших.

Робота в парах є різновидом роботи в малих групах. Ця форма роботи дозволяє набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати.

Організуйте свою роботу так:

1. Прочитайте надане завдання та інформацію до його виконання.
2. Визначте, хто буде говорити першим.
3. Висловіть свої думки, погляди на проблему по черзі.
4. Дійдіть спільної думки.
5. Визначте, хто буде оголошувати результати роботи групи та підготуйтеся до цього.

Для ефективного спілкування в парах вам необхідно враховувати кілька моментів:

1. Зверніть увагу на:
 - мову тіла: сідайте обличчям до того чи тієї, з ким говорите, нахилийтеся вперед, встановіть контакт очима;

- допомагайте партнерові чи партнерці говорити, використовуючи звуки та жести заохочення: кивок головою, доброзичливу посмішку, слова «так-так»;
- якщо необхідно, ставте уточнюючі запитання (запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з того, що вже відомо. Наприклад, «Ти маєш на увазі, що ...?», «Чи правильно я зрозуміла, що ..?»);
- під час висловлювання говоріть чітко, по суті справи, наводячи приклади і пояснюючи свої думки.

2. Запам'ятайте, чого не слід робити під час активного слухання:

- давати поради;
- змінювати тему розмови;
- давати оцінки особі, яка говорить;
- перебивати;
- розповідати про власний досвід.

Для прикладу пропоную провести заняття для студентів-чужоземців спеціальності «архітектура» на тему РИСУНОК і розбити його за пропонованим планом.

У групі 6 людей з таких країн: Марокко (2), Еквадор (2), В'єтнам (1) та Туреччина (1). Рівень володіння українською мовою нижчий середнього. Студенти мають прочитати картки і передати інформацію для одногрупників. Іноземці повинні чітко виконувати вказівки і завдання, які ставить перед ними їх колега. Якщо виникають непорозуміння, необхідно звернутися до викладача. Саме він розподіляє послідовність викладу інформації, послідовність виступів студентів, враховуючи їх знання мови, фіксує розуміння і виклад інформації.

Зразки карток пропоную в таких варіантах:

Картка 1.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Прочитайте синоніми до слова КОНТУР – обрис, обвід, окреслення, конфігурація, закрій, лінія.2. Намалюйте на дошці лінію і запитайте: «Що це?». Вислухайте відповіді студентів і доповніть відповідь синонімами із картки. Відповідь запишіть у зошит. |
|---|

3. Розгляньте спільнокореневі слова: *РИСКА* – *рисувати*, *рисунок*, *рисування*.
4. Напишіть на дошці слово *РИСКА* і попросіть, щоб однокореневі слова самостійно дописали спільнокореневі слова у зошит і зачитали.
5. Опишіть спільне і відмінне у написаних словах.
6. Доповніть їх відповідь словами з картки.
7. Для самостійного опрацювання запропонуйте слова:
1) малювати, 2) креслити.

Картка 2.

1. Зачитайте для студентів написані групи слів і скажіть, щоб вони назвали зайве слово і записали його у зошит. Якщо студенти не розуміють значення слів, зверніться за допомогою до викладача.

Назвіть зайве слово:

- 1) обрис, контур, *графіка*, обвід;
- 2) олівець, ручка, *риска*, перо;
- 3) малювати, *площина*, креслити, рисувати;
- 4) твір, робота, ескіз, *розмір*;
- 5) *задум*, живопис, графіка, скульптура.

Картка 3.

1. Задайте студентам питання «*Що робить архітектор?*», вислухайте їхні відповіді.
2. Зачитайте речення з картки і попросіть назвати дієслова і записати їх у зошит. Якщо студентам важко зорієнтуватися, продиктуйте їх самостійно. Якщо слова повторюються, тоді їх не записуйте.

Назвіть дієслова у реченнях.

1. Архітектори вміють *малювати*, *рисувати* та *робити* макети.

2. До складання початкового плану проекту архітектору потрібно **накидати** ескізи майбутньої споруди.
3. Архітектор повинен уміти **володіти** малюнком не гірше за художника.
4. Адже архітектора без вміння **малювати** бути не може.
5. У вільний від роботи час архітектор не сидить без діла – завжди рука щось машинально **креслить або малює**.
6. Архітектор **пише** картини в різних жанрах, як-от пейзажі, дерев'яні церкви і т. ін.
7. Перед тим, як **зобразити** будь-який предмет, архітектор повинен його вивчити.
8. Архітектор, коли **створює** малюнок, який є формою передачі думки у вигляді ліній і плям на папір, висловлює розуміння предмета, який **малює** з натури або **представляє** якийсь образ у себе в голові, який необхідно швидко і правильно **зафіксувати** на папері.

Картка 4.

1. Напишіть на дошці слова із довідки.
Довідка: *проект, пейзаж, картина, креслення, автопортрет, рисунок.*
2. Продиктуйте дієслова студентам так, щоб вони зрозуміли їх і записали в зошит.
1) писати (що?) – 2) малювати (що?) –
3) рисувати (що?) – 4) створювати (що?) –
5) виконувати (що?) – 6) креслити (що?) –
3. До кожного дієслова необхідно записати слово з довідки на дошці; те, що написали, потрібно зачитати.
Зразок: *Рисувати (що?) – рисувати ескіз.*

Картка 5.

1. Розділіть дошку на дві половини. Зліва в колонці напишіть:

Називний відмінок (що?)	Орудний відмінок чим?)
1. Ручка, паличка, голка ...	
2. Пензлик, перо, рапідграф, фломастер, балончик, сангін, маркер, чорнило ...	
3. Олівець, вугіль ...	
4. Туш, пастель ...	

2. Скеруйте студентів, щоб вони все повторювали за вами.

3. Вправу повинні виконати за зразком – слова кожного ряду поставити у форму орудного відмінка.

Зразок: олівець – *рисувати (чим?)* – олівцем ...

4. Відповіді запишіть у зошит.

Картка 6.

1. Роздайте студентам завдання на листках.

2. Поясніть, що потрібно прочитати написане і замість крапок (...) поставити прийменники : **до, від, у, для (2 рази), з (2 рази), в.**

Вставте пропущені прийменники

- 1) інструмент ... виконання точних креслярських робіт;
- 2) технічні креслення ... роботах;
- 3) складається ... трубки;
- 4) клапан ... голкою;
- 5) балончика ... туші;
- 6) карикатуру ... вигляді тінювого профілю;
- 7) походить ... прізвища французького державного діяча;
- 8) подібні ... їхньої тіні.

Отже, для того, щоб ефективно функціонував навчально-виховний процес у сучасній варіативній системі навчання, треба реалізувати всі складові компоненти змісту освіти через систему традиційних та інноваційних методів і засобів навчання.

Galyna Boyko. Specific of the Study of Ukrainian Language by the Foreign First-year Students by Interactive Methods «Learning by Teaching»

The article considers the problem of training methods renewal, finding new interactive circuits of the acquisition of important information and application them into the study of the Ukrainian language by the foreign first-year students majoring in architecture.

Key words: interactive method, Ukrainian as a foreign language, architectural terms.

-
1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 557 с.
 2. Вишневський О. І. Довідник вчителя іноземної мови / О. І. Вишневський. – К. : Радянська школа, 1982. – 152 с.
 3. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7-11.
 4. Савченко О. Я. Варіативність побудови уроків читання / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 9. – С. 3-8.
 5. Савченко О. Я. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 1-5.

ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ФОНЕТИКИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Марина Гримич

У статті розглянуто проблеми застосування новітніх технологій для викладання фонетики на заняттях з УМІ. Проаналізовано доступні ресурси, обґрунтовано необхідність розробки спеціалізованих засобів і підходів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, фонетика, новітні технології.

Пропонована стаття має прикладний характер і базується на практичному досвіді автора викладання української мови як іноземної і керування мовними та крос-культурними програмами в таких установах, як Міжнародна школа україністики АН (нині – НАН) України (1991-1996 рр.), Корпус миру США в Україні (1992-1995), а також факультет навчання іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка (з 2014).

Питання новітніх технологій завжди цікавило автора. Зокрема, у рамках праці для Міжнародної школи україністики на початку 1990-х рр., було розроблено комп'ютерну програму «Київські фрески» з елементами штучного інтелекту, що передбачала розпізнання української мови [3]. Ця програма здійснювалася філологами, викладачами української мови як іноземної разом зі співробітниками Інституту кібернетики АН України кандидатами технічних і фізико-математичних наук Є. Людовіком, В. Пилипенком, В. Сибірцевим, з останнім також було розроблено три пробні «комп'ютерні» уроки з української мови для інтерактивного навчання.

За двадцять років ситуація у світі різко змінилася: активні глобалізаційні процеси, революція в галузі ІТ-технологій створили ситуацію, за якої начебто не обов'язково сторювати спеціальні

програмні продукти для викладання / вивчення іноземної мови, оскільки є широкий вибір неспеціалізованих ІТ-новінок, які можна застосовувати для здійснення окремих технічних завдань, направлених на обслуговування чи підтримку мовного навчання. Однак насправді ці новинки не знімають питання потреби мати потужні спеціальні технологічні ресурси, направлені на навчання і вивчення мови як іноземної. У цій статті йдеться про ці два типи ІТ-ресурсів (спеціалізовані і неспеціалізовані), а також про способи їх використання у практиці викладання української фонетики для іноземних студентів.

На жаль, у сучасних курсах з української мови як іноземної (судячи з програм, підручників та посібників) фонетиці відводиться порівняно незначне місце. Це може бути частково виправданим у навчальній практиці, орієнтованій на теоретичне засвоєння мови і літературне перекладацтво. Однак у курсах за комунікативною методикою це є не зовсім, а точніше зовсім не виправданим. Втрати на цьому – фонетичному – рівні знання мови нівелюють всі здобутки, отримані студентом та його вчителем у галузі граматики чи лексики. Адже через погану вимову головна мета вивчення мови (комунікація) не досягається. Власне, фонетика є ключовою, і зовсім не другорядною, складовою комунікації під час усного мовлення.

Перегляд підручників і посібників з української мови для іноземців (зосередимось на останніх виданнях) дає підстави поділити їх стосовно орієнтованості на фонетику на такі блоки:

1. Спеціалізований підручник з викладання фонетики української мови для іноземних студентів. На жаль, ця рубрика не заповнена.
2. Загальні підручники з викладання української мови з аудіосупроводом. Тут варто відзначити «КРОК-1» і «КРОК-2» [1; 6; 7], які включили в комплект навчальних матеріалів дуже якісний аудіопродукт.
3. Підручники, де фонетика презентується виключно теоретично, а практичне втілення покладається на викладача (переважна більшість видань) [2; 5 та ін.]. В останньому випадку особливу цінність мають саме ті навчальні видання, які, попри відсутність аудіоматеріалу, дають добрий дидактичний

матеріал для викладача (зокрема, фонетичні вправи, скоромовки тощо).

4. В окрему групу потрібно включити підручники / посібники з української фонетики, не орієнтовані на іноземного студента. Їх можна використовувати, як «книгу для викладача», як довідник із загальних теоретичних питань і як джерело для створення окремих практичних завдань та використання методичних прийомів [4; 8].
5. Як не дивно, при викладанні української фонетики іноземцям надзвичайно помічний ще один навчальний ресурс – логопедичний. На жаль, у своїй практиці викладання фонетики мені доводилося користуватися не українськими, а російськими логопедичними ресурсами, зокрема, вправами з артикуляційної гімнастики, що перебувають у вільному доступі [11].

Викладання фонетики на сучасному рівні набагато більше, аніж будь-який інший мовний підрозділ, пов'язане з технічними засобами. Раніше цю функцію виконували лінгафонні кабінети. Це чудовий, однак на сьогодні вже історичний етап вивчення мови, який добре виправдав себе у минулому, однак вже є дещо старомодним у сучасному світі технологій. На сьогоднішній день технічні засоби не потребують окремих кабінетів, важких записувальних і відтворювальних машин, все зведене до уміння користуватися одним гаджетом та інтернетом.

Для того, щоб зрозуміти, що саме із сучасних технологій потрібно викладачеві фонетики, варто передусім перерахувати хоча б деякі види вправ і тестів. Це: а) артикуляція: артикуляційна гімнастика, артикуляційні тести; б) аудіювання + розпізнання: фонетичний диктант, акцентуальний диктант, інтонаційний диктант, ритмічна фонетика («відстукування наголосів»), транскрибування, схематична візуалізація інтонації тощо; в) мовлення: повтор, читання вголос, практикум скоромовок, музична фонетика, самозапис власних аудіофайлів для тестування тощо. Звичайно, фонетика не може викладатися ізольовано від інших розділів мови – граматики, лексики, тому на уроках вона інкорпорується у комунікативні схеми, або ж практикується на прикладі граматичних конструкцій чи нової лексики.

Виходячи з цього (далеко не повного) переліку типових завдань, можна визначити «джентльменський набір» технічних і підручних навчальних засобів і ресурсів: це а) презентація power point, яка дає змогу викладати (і відповідно навчатися) систематизовано, з доброю наочністю і візуалізацією; б) інтернет дає змогу студентам користуватися на уроці online-ресурсами, зокрема, словником, не забираючи при цьому часу викладача і не відволікаючи інших студентів. Час від часу корисно демонструвати деякі ролики з YouTube (артикуляційну гімнастику і ресурси з музичної фонетики, наприклад, караоке народних пісень); в) «старі й добрі» навчальні засоби – дошка, крейда, зошит і ручка: вони необхідні не лише для пояснення поточної ситуації, не передбаченої викладачем і не закладеної в презентацію power point, а й для практичних завдань з фонетичних, акцентуаційних, інтонаційно-схематичних диктантів, транскрибування тощо.

Однак сучасні здобутки в галузі IT-технологій дають можливість значно розширити, урізноманітнити засоби навчання, тим самим підвищивши його інтенсивність і якість.

Перший крок до цього – це створити так званий «елетронний клас» (eClass). Це дуже корисно завести і викладачам інших дисциплін, оскільки він значно економить аудиторний час і підвищує ефективність самостійної роботи. Чому такий електронний клас конче потрібен для викладання саме фонетики? Річ у тім, що ця дисципліна вимагає активного обміну аудіофайлами між викладачем та студентами, а це найкраще робити централізовано і поза аудиторним часом.

Спеціалізованим ресурсом для реалізації eClass-у є Moodle – світова навчальна платформа, що перебуває у вільному доступі, вона допомагає здійснювати online викладання та навчання у вигляді ефективної співпраці викладача і студента у дружній приватній атмосфері [10]. Ця платформа вже впроваджена в ряді вузів України, що значно підвищує ефективність навчального процесу.

Для тих викладачів, які працюють в установі, де немає можливостей централізовано вести eClass, можна його створити самому. Для цього існує прекрасний (неспеціалізований) ресурс

Google drive. Рекомендується викладачеві відкрити для викладацької роботи окремий аккаунт і використовувати його протягом багатьох років виключно для eClass-y. На Google drive створюються «деревця» фолдерів – для різних навчальних груп; кожен фолдер, у свою чергу, повинен містити папки завдань: assignment (до виконання / викладач), hand in (виконано / студент), а також окремі файли з розкладом, оцінками, повідомленнями тощо. В налаштуваннях викладач і самі студенти встановлюють режим доступу до різних файлів чи фолдерів: викладач має доступ до всіх файлів, а студент – до всіх (чи індивідуальних, призначених для нього особисто) завдань, надісланих викладачем, але не має доступу до файлів інших студентів.

Маючи такий електронний клас, ви, наприклад, надсилаєте після заняття домашнє завдання: аудіофайл і текст («розшифровку» аудіозапису). Студенти вдома слухають, артикулюють протягом потрібного часу текст, потім роблять самозапис і надсилають викладачеві на перевірку.

Відповідно, другим кроком щодо підвищення ефективності викладання / навчання української фонетики іноземним студентам є використання програм для здійснення аудіозапису і редагування аудіофайлів. Власне, це потрібно не лише для підвищення якості роботи поза класом (див., наприклад, вищеописаний спосіб обміну аудіофайлами між студентом і викладачем), а й для тестувальних цілей: викладач краще чує помилки чи недоліки вимови студента, коли не бачить його, а лише чує запис доброї якості. У вільному доступі існує ресурс audacity – редактор та записувач звукових даних [9]. Ресурс не спеціалізується на навчанні / вивченні мови, однак цілком може використовуватися для таких цілей.

Під час проведення уроків мови між викладачем і студентом виникає «звикання» одне до одного, що має як свої переваги, так і певні недоліки. Серед останніх – викладач все рідше реагує на помилки у вимові. Якраз дякуючи регулярному тестуванню мовлення студента через аудіозапис контролюється процес «звикання», це добре мобілізує викладача на постановку нових завдань учневі і виправлення непомічених у класі помилок його вимови й інтонації.

Однак навіть цього прийому часом недостатньо для того, щоб у студента зросла мотивація інтенсивніше працювати над власною вимовою. Мотивувати його до цього можна за допомогою «незалежних» оцінювачів його мовлення, наприклад, у розмовних клубах або через активне його занурення у мовне середовище поза стінами навчального закладу. Однак і тут є свої проблеми і перепони, а саме: суб'єктивність слухачів, російсько-українське середовище багатьох українських міст тощо.

Власне, у цьому випадку абсолютно незамінним є такий «об'єктивний» оцінювач мовлення іноземця, як комп'ютер. Тож третій крок, який пропонується здійснити викладачам української фонетики для іноземних студентів, – оперувати програмами розпізнання мови. Це надзвичайно корисний ресурс, значення якого не можна переоцінити під час тестування рівня фонетичної компетенції студента.

Українська наука створила багатофункціональний IT-продукт «CyberMova», одним із ключових компонентів якого є програма розпізнання мови.

Метою цієї програми є «витягати» з отриманого звукового сигналу всю можливу інформацію, яка в ньому міститься: а) про що йдеться в повідомленні; б) хто говорить; в) якою мовою. Власне, з цього переліку для викладання / навчання фонетики потрібен лише перший пункт. Якщо студента зрозуміла машина – найбільш об'єктивний і незаангажований слухач – значить, його вимова знаходиться на рівні норми. CyberMova, окрім розпізнавальної, має ще багато інших додаткових можливостей, які дуже помічні у вивченні української мови: це і різні словники, в тому числі акцентуальний, перекладач, диктор текстів, консультант з граматики тощо. Дуже важливим для фонетистів є те, що ця програма заповнює прогалину, яку досі має пошуковий ресурс google-translate, де досі немає опції вимови слова чи тексту українською мовою. Очевидно, за рік-два ця прогалина буде заповнена. Однак поки що цю недоробку компенсує CyberMova – спеціалізований програмний продукт, який дозволяє вивчати українську мову з задоволенням.

Разом з тим існує неспеціалізований IT-продукт, який можна використовувати в класі для тестування вимови комп'ютером.

Звичайно, він не має такої потужності і таких можливостей, як вищеописаний спеціалізований продукт, однак його перевагою є доступність: достатньо мати комп'ютер, ноутбук, айфон чи інший гаджет з інтернетом. Варто лише встановити налаштування на голосовий пошук google. Головна мета цього ресурсу – пошук інформації, однак для викладачів української мови важливий той його компонент, який грає для пошукової системи допоміжну функцію, а саме розпізнання мови. Звичайно, голосовий пошук google можна використовувати лише для тестування вимови окремих слів, словосполучень чи фраз, однак і це є великим прогресом для лінгвістичного класу. Крім того, він надає уроку ігровий момент, що значно поліпшує психологічну обстановку в класі.

Як бачимо, сучасний рівень ІТ-технологій дає багато нових можливостей для вдосконалення й оптимізації навчального процесу, при цьому не перекреслюючи, а навпаки – підсилюючи ефективність «старих» методів і ресурсів. Я стою на тій позиції, що новітні технології не можуть замінити студентів живого викладача, разом з тим я не згодна з тими, хто вважає, що вони в сучасному навчальному процесі повинні виконувати допоміжну, доповнюючу, підрядну функцію. Ці «розумні» продукти – повноправні учасники навчального процесу, не помічники, а партнери викладача, особливо це стосується ресурсів з ознаками штучного інтелекту. Крім того, зважаючи, що в сучасному світі найвищою цінністю є час, новітні технології незамінні, оскільки дають можливість дуже раціонально і ефективно розпоряджатися ним – в даному випадку під час навчання іноземній мові.

Maryna Hrymych. New Technologies Application to Teaching Ukrainian Phonetics for Foreign Students

The article deals with the problem of new technologies application for teaching phonetics in the study process of Ukrainian as a foreign language. The available resources are analyzed, the necessity of development of specialized tools and approaches are proved.

Key words: Ukrainian as a foreign language, phonetics, new technologies.

1. Бойко Г. Місто Лева : Навчальний посібник з української мови для чужоземних студентів. Рівень В 2 / Г. Бойко, О. Качала, А. Моторний, О. Палінська, І. Юзвяк. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 100 с.
2. Вінницька В. М. Українська мова як іноземна. Книга перша: Розмовно-фонетичний курс / В. М. Вінницька. – К., 2009.
3. Гримич М. Комп'ютерна програма вивчення української мови з ознаками штучного інтелекту «Київські фрески» / М. Гримич, І. Осташ, Є. Людовик, В. Пилипенко, В. Сибірцев // Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання. – Львів, 1994. – С. 106-110.
4. Караман С. О. Орфоепічний тренінг: Фонетика. Орфоепія. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Стилїстика. Риторика. Завд. і вправи : навч. посіб. / Караман С. О., Караман О. В. ; КМПУ ім. Б. Д. Грінченка. – 4-е вид., переробл. і допов. – К. : [КМПУ ім. Б. Д. Грінченка], 2009. – 184 с.
5. Лисенко М. О. Українська мова для іноземних студентів : Навчальний посібник / М. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. – К., 2010.
6. Палінська О. КРОК-2 : Українська мова як іноземна. Рівень В1. Книга для студента / О. Палінська. – Львів : Дон Боско, 2014. – 158 с.
7. Палінська О. КРОК-1 : Українська мова як іноземна. Рівень А1-А2. Книга для студента / О. Палінська, О. Туркевич. – Львів : Артос, 2011. – 100 с.
8. Плющ Н. П. Сучасна українська мова. Орфоепія : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Н. П. Плющ, В. В. Бондаренко. – 2-е вид., переробл. та допов. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2008. – 271 с.
9. <http://audacity.sourceforge.net/lang=uk>.
10. <https://moodle.org/?lang=ru>.
11. <https://www.youtube.com/watch?v=ah-UdyTbDT8>.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА ПОРІВНЯНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тетяна Гроховська

Здійснено огляд і аналіз різних типів порівняльних конструкцій та специфіку їх подачі на практичних заняттях з української мови як іноземної. Запропоновано види вправ для формування лексичної та граматичної компетенції, а також розвитку навичок слухання, говоріння і читання українською мовою студентів-іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, образне порівняння, художні засоби, лексема, порівняльні конструкції.

Вільне оволодіння тією чи іншою мовою – процес довготривалий. Він потребує багато праці та наполегливості. А тому завдання викладача-філолога на заняттях з української мови як іноземної полягає в тому, щоб скеровувати іноземних студентів у цей навчальний процес, давати їм роз'яснення та поради. Звичайно, не всі іноземці відразу легко вивчають мову. Тому в процесі навчання української мови студентів-іноземців принципово важливо мати строго відібраний дидактичний матеріал, чітку систему його викладу і закріплення. Позаяк такий підхід до методики викладання дасть можливість іноземцям не тільки засвоїти певний теоретичний матеріал, але й допоможе у застосуванні набутих знань на практиці, тобто у процесі комунікації. Щоб досягти поставлених цілей, необхідно також враховувати засоби спілкування, якими уже володіють студенти-іноземці, тобто брати до уваги особливості їхньої рідної мови.

Оскільки у процесі навчання української мови іноземних студентів основною, базовою одиницею є лексема, тобто її значення, тлумачення, етимологія, принципи та форми вживання, сучасні студії з методики викладання української мови як іноземної рекомендують звертати увагу іноземців також і на використання

такого лексикологічного поняття, як порівняння. Адже уміння правильно порівнювати, зіставляти та протиставляти процеси чи явища свідчить про високий рівень володіння іноземцем мовою, дає змогу урізноманітнити його мовлення, уникаючи тавтології, увиразнює його мовлення. Вивчення порівнянь може бути важливим засобом інтенсивного оволодіння українською лексикою.

У поетиці і стилістиці порівняння – це вид тропу, який полягає у зіставленні одного явища або предмета з іншим на основі схожості між ними. Порівняння індивідуалізує зображуване, надає йому нових відтінків [3, с. 356]. Наприклад: *дівчина струнка, як тополя; волошки сині, як небо; надворі тепло, як улітку; руки ніжні, як у мамі* тощо.

Про їхнє місце і важливість у стилістичній системі мови говорили класики мовознавчої науки О. Потебня, Ш. Баллі, О. Шахматов, О. Пешковський, Л. Булаховський, І. Білодід, І. Кучеренко та ін.

«Порівняння – часто вживаний у художній літературі засіб створення образності: пояснення одного предмета або явища за допомогою іншого, подібного до нього, в якому потрібна авторові риса виступає дуже яскраво» [2, с. 297-298]. Порівняння увиразнюють зображуване, роблять його більш наочним, виявляють ставлення автора до нього. Найпростіша форма порівняння, коли у ньому самому підкреслюється подібність. Наприклад: *Він **подібний до місяця**, бо дванадцять раз до року міняє свою фізіономію. Він **подібний до зір**, бо світить, а не гріє (І. Франко).*

Порівнянням також називають виділення певної риси предмета через зіставлення з іншим предметом, в якого ця риса є визначальною, наприклад: *очі сині, як небо; юнак дужий, як Геркулес*. Вибір зіставляваних предметів залежить від індивідуальних якостей людини, що порівнює. А відповідно, якість порівняння, тобто такий ступінь злиття його компонентів, за яким настає «прирощення змісту» одного слова за рахунок іншого, залежить як від світогляду та світосприймання мовця, так і від мовних традицій.

Мовознавці доводять, що українські порівняння характеризуються особливо широким діапазоном зіставляваних

понять, з одного боку, і оцінністю – з іншого. Бо саме за допомогою порівнянь відбувається зближення таких віддалених понять, як живе та неживе, як фізичне і психічне, бо тільки порівняння може торкатися якості та кількості, емоцій та експресії, і нарешті, саме у порівнянні особливо виразно проявляється єдність процесів пізнання людиною світу.

Отож, порівняння має особливо велике пізнавальне значення, оскільки предмети, яких ми не бачили, явища, яких ми не спостерігали, можемо уявити собі тільки через порівняння з тим, що бачили і спостерігали. Коли нам скажуть: *плоди хлібного дерева великі, округлі* – це дасть дуже небагато матеріалу для уявлення про цей предмет. Якщо ж буде вжито порівняння: *плід хлібного дерева розміром, кольором і формою нагадує гарбуз*, – у нашій уяві відразу виникне більш конкретний образ. Це приклад логічного порівняння, яке широко використовують у науковому, офіційно-діловому, розмовному стилях.

Художнє ж порівняння вражає читача своєю оригінальністю, експресивністю, умінням віднайти потрібне слово, підмітити деталь, яка мусить бути чимось відзначена, щоб привернути нашу увагу. Наприклад: *Колісник, червоний, як стиглий кавун або печений рак, знай пришивав квітки то одному, то другому, перекидаючи чарку за чаркою* (П. Мирний). Основою порівняння у наведеному прикладі є колір обличчя людини, виражений прикметником *червоний*, і колір стиглого кавуна чи вареного рака.

У деяких випадках порівняння може мати і більш широку основу: не одна якась окрема ознака порівнюваних явищ лежить в основі порівняння, а декілька: *Вона підійшла, тоненька і ніжна, як билина, що зросла на засушеному ґрунті* (А. Копилецький). У таких порівняннях виступають слова чи словосполучення, а інколи і цілі речення, що конкретизують ознаки. Конкретизуючими у цьому прикладі є означення *тоненька і ніжна* та підрядне речення *що зросла на засушеному ґрунті*.

Підставою для створення образного порівняння можуть бути явища, взяті зі світу науки, техніки тощо:

– Слухай, який у тебе стаж роботи? По-моєму, ти редактор із сповитка. Виник, мабуть, раніше, ніж студія?

– Відколи народилась вона, відтоді виник і я. І вівіки перебудемо так, нерозлучні: Ти і я. **Як позитивний і негативний заряд**, що існують тільки в єдності, поокремо їх природа не знає (О. Гончар).

Найчастіше порівняння вводяться у текст за допомогою порівняльних сполучників **мов, немов, немовбито, наче, неначе, неначебто, ніби, нібито, як**: білий як крейда, гарна немов калина, зла мов змія, холодний як лід.

Інші види порівнянь творяться шляхом вживання орудного відмінка: **Лілеями сумними, златоокими** цвітуть у серці давні почуття (М. Вороний). А серденько **соловейком** щебече та плаче; Синє море **звірюкою** то стогне, то виє; І **квіткою, й калиною** цвісти над ним буду (Т. Шевченко). Порівняльні конструкції з орудним відмінком мають давнє походження. У них знайшли відгомін метаморфозні вірування праукраїнців у можливість перетворення (матері – в зозулю; дівчини – в лілею, тополю, мавку; брата й сестри – у квіти братики-й-сестрички; козака – у явір; чоловіка – у вовкулаку; сліз – у квіти тощо. Мова українського фольклору виробила свою поетичну стилістику, в якій відобразила і закріпила такі й аналогічні асоціації. Це синтаксичні паралелізми у народних піснях: *«Летіла зозуля та й стала кувати. Ой то ж не зозуля, то рідная мати»*. Найповніше такі образні асоціації виражаються конструкціями з орудним відмінком, які важко назвати суто порівняльними, бо вони зберігають ще ту анімістичну метаморфозність: сльози матері стали квітами материнки (українська легенда). Найбільше порівняльних конструкцій з орудним відмінком спостерігаємо у народнопоетичній стилістиці Т. Шевченка: *на диво серед поля Тополею стала; А весною процвіла я [дівчина] Цвітом при долині; Та впливи русалкою Завтра серед ночі; Буде над ним його мила квіткою стояти; Прилунути голубою; Полетіти пташкою*.

Отже, ми розглянули деякі найважливіші теоретичні аспекти творення порівнянь при навчанні української мови студентів-

іноземців. Зауважмо, що порівняння тільки тоді вдале, коли воно допомагає мовцєві глибше розкрити зміст зображуваного, коли воно яскраве і доречне. Тому для забезпечення глибшого розуміння іноземцями зіставляваних чи порівнюваних предметів необхідно залучати тексти, які б слугували ілюстрацією різних випадків вживання порівнянь та полегшили їхню семантизацію. Це мають бути як науково-популярні, так і художні тексти чи тексти деяких жанрів усної народної творчості (казки, байки, приказки, прислів'я, анекдоти).

На заняттях з української мови як іноземної порівняльні конструкції можна використовувати з різною метою: ілюструвати фонетичні таї граматичні явища, розглядати типові ситуації спілкування, а також застосовувати в обговоренні розуміння образного змісту мовної одиниці.

Ознайомлювати з українськими порівняннями іноземну аудиторію можна під час вивчення будь-якої граматичної чи синтаксичної теми: 1) відмінкові закінчення іменників у родовому та орудному відмінках (зозуля – зозулю): *полетіла зозулю*; (*дуб – дубом*): *обернувся дубом*; (*полотно – полотна*): *Біліє гречка, наче хто розіслав шматки полотна* (М. Коцюбинський); 2) ступенювання прикметників чи прислівників: *Хліб той – чорніший землі з остюками* (П. Мирний); 3) порівняльні сполучники: *На блідому обличчі застиг вираз, як у наляканого птаха* (М. Коцюбинський); 4) прості речення із складеним іменним присудком, у яких роль зв'язки виконують дієслова (**здаватися, видаватися, нагадувати, подобатися, скидатися на, походити на, виглядати**) або прикметники (**подібний до, схожий на**), об'єднані смислом «виявляти подібність»: *Максимів голос здавався цвірінканням горобчика проти страшного бугасового реву* (П. Мирний)

Система занять із порівняльними конструкціями містить такі етапи: 1) подання теоретичних відомостей про українські порівняння; 2) пояснення нового матеріалу з порівняльними конструкціями; 3) виконання різних видів вправ з метою закріплення вивченого; 4) повторення вивченого; 5) виконання певних видів робіт з метою перевірки знань і навичок іноземних студентів.

На першому етапі викладач знайомить студентів-іноземців із поняттям «порівняльна конструкція», розповідає про типи українських порівнянь, способи їх творення, а також про порівняльний словник, де подано значення цих одиниць. Слід зауважити, що обсяг теоретичних відомостей має бути невеликим, насиченим цікавими й доступними для сприйняття студентами прикладами.

Пропонуємо деякі види вправ на порівняння чи зіставлення об'єктів, що можна використовувати на заняттях з української мови як іноземної:

Вправа 1. Доберіть до поданих слів правильні порівняння.

Білий – як стіна, як смерть, як молоко, як папірус, як папір.

Червоний – наче калина, наче вітер, наче маковий цвіт, наче сонце.

Чорний – мов земля, мов тінь, мов дощ, мов хмара.

Вправа 2. Вставте на місці пропусків потрібні порівняльні сполучники (як, мов, наче, ніби).

1) З-за верхів високих гір височіли круглі хмари, білі ... сніг, жваві, ворущливі, ... живе срібло. Вони ворущились ... живі, ширшали на всі боки. Слідом за ними висунулися чорні густі хмари, ... валував десь чорний дим (І. Нечуй-Левицький). 2) Буде погода, ... потече із неба вода (Народна творчість). 3) Гірша відьма вчена, ... родима (Народна творчість). 4) Нема більшого ворога ... зять (Народна творчість). 5) Облизнувся ... після маківки (Народна творчість) 6) Над шляхом біліла його хатинка, ... йшла кудись із села й зупинилася спочити (М. Коцюбинський).

Вправа 3. Введіть подані порівняння у речення.

Як бджоли гудуть, полетіти зозулею, наче вареник в маслі, мрії мов птахи, очі наче волошки.

Вправа 4. Перебудуйте речення так, щоб вони містили порівняльний зворот.

1. Своя хата ліпша за чужу палату. 2. Бувають поразки важливіші за перемогу. 3. Окраєць хліба смачніший за цебер ждаників. 4. Як те мовчання серце пропікає! Воно пече сильніше од золи.

Вправа 5. Перебудуйте речення, замінивши порівняльні сполучники іменниками у формі орудного відмінка.

Зразок: полетіла наче зозуля – полетіла зозулею

1. Тут, над берегом, і соняшники немов щити, тут, над водою, і комар дзвенить як ординська стріла. 2. Мертві оживуть як месники в нащадках! 3. Небо випнулося як чиста баня й відбилося в озерах і ріках. 4. Вона торкнулася долонею плеча Андрія, але той стояв як камінь. 5. Змішаний з чорноземом сніговий покрив курився, наче чорторії, і забивав очі.

Вправа 6. Оберіть із довідки правильні відповідники.

Подібні мов..., однакові наче..., круглі ніби..., губаті мовби..., руки безсилі наче...

Довідка: близькі родичі, близнята, бочка, верблюди, віхті.

Вправа 7. Прочитайте уривок тексту. З'ясуйте значення невідомих для вас слів. Випишіть порівняння. Розтлумачте їх. Розкажіть, які ще художні засоби ви знаєте.

ЛІЛЕЯ

«За що мене, як росла я,
Люде не любили?
За що мене, як виросла,
Молодую вбили?
За що вони тепер мене
В палатах вітають,
Царівною називають,
Очей не спускають
З мого цвіту?» [...]
А я й не сказала,
Як була я людиною,
Як я мордувалась.
Я виросла, викохалась
У білих палатах.
Я не знала, що байстря я [...]
Молодого, короткого
Не дали дожити

Люде віку. Я умерла
Зимою під тином,
А весною процвіла я
Цвітом при долині,
Цвітом білим, як сніг білим!
Аж гай звеселила.
Зимою люде... Боже мій!
В хату не пустили.
А весною, мов на диво,
На мене дивились.
А дівчата завітчались
І почали звати
Лілеєю-Снігоцвітом.
(Т. Шевченко)

Коментар до тексту

Царівна – дочка царя.

Заквітчувати – прикрашати квітами, зіллям (заквітчувати волосся, завітчувати кімнату).

Байстрюк, байстря – так зневажливо називали позашлюбну дитину.

Мордуватися – зазнавати фізичних або моральних страждань, мучитися; мордуватися з ким-, чим-небудь, над чим-небудь.

Гай – невеликий, переважно листяний ліс.

Палати – великий, багатий будинок з численними кімнатами; палац.

Tetyana Horohovska. Lexical-Semantic Structure of Comparatives in the Study of Ukrainian as a Foreign Language

Different types of comparative constructions and the specifics of their presentation at practical classes of Ukrainian as a foreign language have been surveyed and analysed. The types of exercises on the formation of lexical and grammatical competence of foreign students who learn Ukrainian, and also those developing listening, speaking, and reading skills have been suggested.

Key words: Ukrainian as a foreign language, comparison through images, expressive means, lexeme, comparative constructions.

1. Коваленко Ю. А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов / Ю. А. Коваленко // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 42-54.
2. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинець. – К. : Радянська школа, 1971.
3. Малая советская энциклопедия. 3-е издание : В 10-ти тт. / Гл. ред. Б. А. Введенский. – М. : Большая советская энциклопедия, 1960. – Т. 8.
4. Наука і техніка у сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / [Г. І. Бойко, І. П. Васишлин, Т. В. Гроховська, О. А. Качала, А. В. Моторний, І. П. Юзвяк]; за ред. І. Карого. – Львів : Львівська політехніка, 2012. – 180 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1999. – 286 с.
6. Пилинський Я. М. Порівняння як засіб творення народнопісенного стилю // [Електронний ресурс] / Я. М. Пилинський. – Режим доступу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine32-17.pdf>.
7. Позяк О. Порівняння в нарисі / О. Позяк // Журналіст України. – 1985. – № 6. – С. 56-68.
8. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высшая школа, 1990. – 344 с. – С. 213-233.

АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олег Качала, Ірина Юзвяк

Висвітлено проблеми аудіювання як активного виду мовленнєвої діяльності під час вивчення української мови як іноземної в технічних закладах. У статті розглянуто фактори, які спричиняють труднощі при аудіюванні, і запропоновано шляхи їх усунення з метою досягнення досконалого результату.

Ключові слова: аудіювання, мовленнєва діяльність, монологічне мовлення, фактори аудіювання, правила слухання.

Аудіювання є одним із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, над формуванням яких працює викладач іноземної мови. Аудіювання є ключовим моментом комунікації: якщо ви не почуєте чи не зрозумієте співрозмовника, вам нічого буде йому відповісти. Тобто розуміємо, що без уміння сприймати на слух комунікативна діяльність неможлива. Можна стверджувати, що аудіювання – це саме те вміння, яке викликає найбільші труднощі під час спілкування з носіями мови, а значить, потребує пильної уваги та розуміння його особливостей з боку викладача української мови як іноземної.

Термін «аудіювання» ввів до наукового обігу американський психолог Г. Браун [4, с. 64]. Він дав таке визначення: «Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Насправді як самостійний вид мовленнєвої діяльності воно важливе в життєдіяльності людини» [1, р. 72]. У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера і С. Крашена, ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов (розуміння – перед – відтворенням // *comprehension – before – production*), аудіювання стало активним

видом мовленнєвої діяльності [6, с. 58]. Цікавою є думка викладача-методиста О. Красової про функції аудіювання. Дослідниця вважає, що аудіювання – сприймання і розуміння усього мовлення – може виступати у природній усній комунікації у трьох різних функціях. По-перше, аудіювання – це окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини чи характер її діяльності. У такій функції воно виступає, наприклад, під час перегляду фільму, телепередачі, прослуховування радіопередачі тощо. По-друге, аудіювання може виступати в ролі дії у складі усної комунікативної діяльності, коли кожен учасник спілкування, використовуючи говоріння й аудіювання, намагається задовольнити свою потребу в обміні інформацією, яка на цьому етапі стає мотивом усієї усної комунікативної діяльності. По-третє, аудіювання виступає як зворотній зв'язок у кожного мовця під час говоріння, що дозволяє мовцю здійснювати самоконтроль за своїм мовленням і знати, наскільки правильно реалізуються у звуковій формі його мовні наміри [2].

У практиці викладання української мови як іноземної в українських вишах навчання аудіюванню як складової частини навчального процесу ніколи не вважалося пріоритетним завданням. Як показує досвід, спеціальні заняття з формування та розвитку вмінь і навичок у цьому виді мовленнєвої діяльності найчастіше проводять на підготовчих факультетах, оскільки вважають, що саме на початковому етапі вивчення мови необхідне добре сприйняття мовлення на слух. Навчання аудіюванню на заняттях з української мови як іноземної для іноземців варто розглядати як додаткову навчальну дисципліну, яка має на меті допомогти студентів-іноземцям оволодіти його основною спеціальністю, оскільки слухання лекцій за спеціальністю – це певний вид монологічного мовлення. На відміну від діалогічного, таке мовлення не передбачає миттєвого зворотного зв'язку, однак може викликати певні складнощі в сприйнятті. Під час аудіювання виникають і мовні труднощі. Наприклад, лексичні труднощі виникають тому, що збільшується словниковий матеріал, зокрема з'являється велика кількість наукової та технічної лексики, у тексті можуть бути фразеологічні звороти, а деякі слова вживаються у переносному

значенні. Щодо граматики, то ці труднощі можуть бути пов'язані з граматичними моделями або з синтаксичними конструкціями.

На думку американських дослідників Г. Брауна і Г. Юле, труднощі у сприйнятті іноземного мовлення зумовлені чотирма факторами:

1. Фактор того, хто говорить:

- скільки їх – багато чи один;
- як швидко вони говорять;
- з яким акцентом вони говорять.

2. Фактор того, хто слухає:

- чи учасник він, чи «німий свідок» розмови;
- наскільки йому цікава тема розмови;
- наскільки глибоко він може зрозуміти зміст почутого.

3. Фактор тексту:

- наскільки він складний лексично, граматично, інформативно;
- на які екстралінгвістичні реалії він спирається.

4. Фактор візуальної підтримки:

- наявність / відсутність візуальної підтримки;
- які малюнки, карти, діаграми, медіа-матеріали використовують для візуальної підтримки [5, с. 142].

Як зазначає Дж. Браун, аудіювання на лекціях за спеціальністю передбачає конспектування тексту (письмо), потім читання записів – як підготовка до практичних занять чи семінарів, і нарешті – говоріння, тобто відповідь на семінарському занятті, заліку чи іспиті. Тобто багатоцільовий характер аудіювання на лекціях за спеціальністю дає змогу охарактеризувати цей тип аудіювання як такий, який сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання [6, с. 221]. Отже, фактори, що сприятимуть розумінню та засвоєнню іноземної мови на слух (йдеться про лекцію), набудуть такого вигляду:

1. Фактор того, хто говорить:

- один (лектор);
- (в ідеалі) мовлення сповільнене, виразне;
- (в ідеалі) лектор не має акценту.

2. Фактор слухача:

- «німий свідок», який записує основні положення лекції;
- (в ідеалі) йому цікава тема розмови;
- (в ідеалі) глибоко розуміє зміст почутого, вникає в лекцію.

3. Фактор тексту:

- усний взірець наукового чи науково-популярного стилю;
- передбачає наявність у студента когнітивного образу (спеціальні наукові знання, які він здобув раніше).

4. Фактор візуальної підтримки:

- залежно від спеціальності може бути присутнім (діаграми, таблиці, малюнки) чи відсутнім.

Для викладача української мови як іноземної при аудіюванні важливо, враховуючи вищезазначені фактори, організувати заняття так, щоб воно максимально імітувало лекцію за спеціальністю. Важливим моментом є те, що викладач повинен навчати студентів вмінню слухати. Тому Дж. Браун вважає, що «правила слухання» мають бути зведеними до таких пунктів:

1. Студент повинен вміти розпізнавати ключові слова.

2. Звертати увагу на невербальні засоби вираження думки (міміка, жести, інтонація).

3. Зіставляти те, що він почув, з когнітивними образами, тобто образами, які вже існують у свідомості завдяки життєвому чи мовному досвіду.

4. Намагатися здогадатися про значення слів, які він добре не почув або які є новими чи незрозумілими.

5. Формулювати (письмово чи усно) те, що він почув, простими та зрозумілими реченнями.

6. Слухати з метою вловити головну думку [5, с. 245].

Для досконалого результату не лише студент, а й викладач має бути готовим до проведення аудіювання за цими пунктами. Вважаємо за доцільне розглянути кожен з цих пунктів детальніше. Щодо першого пункту, то варто зазначити, що викладач, готуючись до аудіювання, мусить ретельно переглянути текст, відібрати ключові слова, тобто укласти лексичний мінімум, написати його на дошці чи продемонструвати на екрані, позначивши наголос та

вказавши значення, яке це слово матиме в поданому тексті. Також варто прочитати текст декілька разів вголос, при цьому добре відпрацьовуючи інтонацію, темп, логічний наголос, особливо вміння виділяти ключові слова. Щодо другого пункту, то викладач повинен вміти добре керувати своєю мімікою та жестами, адже вони теж певною мірою допоможуть студентові зрозуміти зміст тексту, тому проведення «живого» аудіювання, на відміну від прослуховування дисків, матиме кращий результат. Роздумуючи над третім пунктом, треба зважати на специфіку аудиторії. У нашому випадку йдеться про аудіювання в технічному виші. Тому для викладача доцільно взяти лекційні матеріали, в яких буде, безумовно, термінологічна лексика, проте ці тексти повинні мати не суто науковий, а радше науково-популярний характер. Для цього можна спростити тексти, уникаючи наукових синтаксичних зворотів чи замінюючи їх на більш прості. Варто зазначити, що такі тексти насамперед мають бути цікавими, пізнавальними для самого студента, щоб при слуханні він не лише вивчав терміни, нові слова та словосполучення, а й дізнавався потрібну та цікаву для себе інформацію. Це підвищить внутрішню мотивацію студента. Ще одним методом, який допоможе створити певний когнітивний образ, є передтекстові та післятекстові лексико-граматичні завдання, пояснювальний словниковий диктант, які націлять слухача на ці образи. Щоб досягти успіху відповідно до четвертого пункту, викладач може запропонувати студентові записувати на картці ті слова, які він добре не почув чи не зрозумів. Згодом викладач може пояснити ці слова окремо чи просто прочитати маленькі частини з тексту, де трапляються ці слова, ще раз, розраховуючи на те, що студент все-таки зрозумів з контексту їхнє значення. Останнє прослуховування тексту передбачає запис почутого чи виконання вправ і відповідатиме п'ятому пункту. Щодо шостого пункту, то вважаємо, що неодноразове прослуховування тексту повністю або частинами, а також конспектування сприятиме тому, що студент все-таки вловить головну думку. Як показує досвід, при правильних підходах до вищезгаданих пунктів аудіювання, при доброму опрацюванні кожного з цих елементів результат був просто досконалим.

Проте, як показує досвід та практика, студенти технічних вишів інколи втомлюються через перенасиченість занять з української

мови технічними термінами, конструкціями та моделями. Фрагменти з лекцій або науково-популярні тексти для аудіювання стають для них нецікавими. Щоб урізноманітнити заняття для студентів технічних спеціальностей, необхідно час від часу подавати адаптовані уривки з художніх текстів з цікавим або повчальним змістом. Тому хочемо поділитися з іншими викладачами української мови як іноземної фрагментом такого завдання для аудіювання. Отож, для цього ми обрали текст «Стіл для дідуса».

СТІЛ ДЛЯ ДІДУСЯ

Завдання 1. Прочитайте слова, які ви почуєте в тексті.

В'їдливий – неприємний, зі злістю.

Зауваження – докір, закид, вказівка на помилку в поведінці.

Зір – здатність бачити.

Миска – тарілка.

Невістка – дружина сина для батьків сина.

Скатертина – виготовлений із тканини виріб, яким покривають стіл.

Тремтіти – трястися (швидко рухатися, ритмічно хитатися з невеликою амплітудою) від холоду, страху, слабості, хвилювання тощо.

Скалка – (тут) шматок дерева.

Завдання 2. Підберіть синоніми до поданих слів.

Старий, шумний, повільний, ніжний, самотній, дратівливий, сумний.

Слова для довідки: невеселий, голосний, одинокий, лагідний, нервовий, неквапний, літній.

Завдання 3. Прочитайте моделі дієслівних сполучень. За зразком складіть з поданими дієсловами словосполучення або речення.

Вражати / вразити + кого?

Дратуватися / роздратуватися + через кого? + через що?

Насолоджуватися / насолодитися + чим?

Проводити / провести + кого / + що? + куди?

Розбивати / розбити + що?
Споглядати + на кого? на що?
Спостерігати за ким? / за чим? + як?

Завдання 4. Запам'ятайте фразеологізми.



Аж серце тремтить – хто-небудь дуже хвилюється через щось.

Втратити дар мови – не знати, що сказати, переважно від великого здивування.

Краєм ока – а) не повертаючи обличчя до об'єкта, що знаходиться збоку, бачити його; б) побіжно, мигцем побачити, помітити.

Завдання 5. Прослухайте текст.

Один старий чоловік переїхав жити до свого сина, невістки та чотирирічного внука. Його руки тремтіли, очі погано бачили, хода була повільною. Сім'я їла разом за одним столом, але старі, тремтячі дідові руки та слабкий зір ускладнювали цей процес. Горошини падали з ложки на підлогу; коли він затискав у руках склянку, молоко розливалось на скатертину.

Син і невістка стали все більше дратуватися через це.

– Ми повинні щось зробити, – сказав син. – З мене досить того, як він шумно їсть, розлитого ним молока, і розсипаної їжі на підлозі.

Чоловік і дружина вирішили поставити окремий маленький столик у кутку кімнати. Там дідусь став їсти сам, в той час як інші члени сім'ї насолоджувалися обідом та спілкуванням. Після того, як дідусь двічі розбивав тарілки, йому почали подавати їжу в дерев'яній мисці. Коли хтось із сім'ї краєм ока споглядав на дідуса, то інколи міг помітити сльози на його очах, тому що він був зовсім самотнім. З того часу єдиними словами, які він чув у свій бік,

були в'їдливі зауваження, коли в нього падала виделка або розсипалася їжа.

Чотирирічний хлопчик спостерігав за всім мовчки. Одного вечора перед вечерею тато помітив, як син грається з дерев'яною скалкою на підлозі. Він лагідно запитав малюка:

– Чим ти займаєшся?

Так само довірливо хлопчик відповів:

– Я роблю маленьку миску для тебе і мами, з якої ви будете їсти, коли я виросту.

Хлопчик посміхнувся і продовжив працювати. Ці слова так вразили батьків, що вони втратили дар мови. Потім сльози заструменіли на їхніх обличчях. І хоча жодного слова не було сказано, обидва знали, що потрібно зробити. Того вечора батько підійшов до дідуся, взяв його за руку і ніжно провів назад до сімейного столу. Всі дні, що залишилися, він їв разом із сім'єю. І чомусь ні чоловік, ні жінка більше не дратувалися, коли падала виделка, розливалось молоко чи забруднювалася скатертина.

Діти надзвичайно проникливі. Їхні очі завжди помічають, їхні вуха завжди прислухаються, а їхній розум завжди ретельно обробляє інформацію, яку вони поглинають. Мудрий батько розуміє, що кожного дня він закладає цеглину в майбутнє своєї дитини.

Після прослухання тексту

Завдання 6. Подивіться на фотографії, опишіть кожну з них та вкажіть, що із зображеного на них згадано в тексті.





Завдання 7. Підкресліть правильний варіант.

1. Один (*старий, літній*) чоловік переїхав жити до свого сина, невістки та (*чотирирічного, п'ятирічного, семирічного*) внука.
2. Сім'я їла разом за одним столом, але (*старі, літні, тремтячі, нервові*) дідові руки та слабкий зір ускладнювали цей процес.
3. З мене досить того, – сказав син, – як він (*шумно, голосно, швидко*) їсть, розлитого ним (*молока, соку, чаю*) і розсипаної їжі на підлозі.
4. Коли хтось з сім'ї краєм ока (*споглядав, дивився, спостерігав*) на дідуся, то (*час від часу, деколи, завжди, інколи*) міг помітити сльози на його очах, тому що він був зовсім (*самотнім, одиноким, покинутим*).
5. Ці слова так (*вразили, вбили, підкорили*) батьків, що вони (*втратили, загубили, витратили*) дар мови.

Завдання 8. Які з наведених прислів'їв можуть бути висновком до цієї історії?

«Що посієш, те й пожнеш».

«Як хочете, щоб з вами поступали люди, так і ви чинить з ними».

«За добро добром платять».

«Добре роби – добре й буде».

«Добре треба шукати, а зло саме прийде».

Oleg Kaczala, Iryna Yuzvyak. Listening as a Type of Speaking Activity in the Teaching Ukrainian as a Foreign Language Intermediate Level

The article concerns the problems of listening as an active type of speaking activity in the studying Ukrainian as a foreign language in technical universities. In the article the authors consider the problem factors, which cause difficulties while listening and the ways of avoiding these difficulties to reach the best results are proposed.

Key words: listening, speaking activity, monologue speech, factors of listening, rules of listening.

1. Лазаренко К. А. Основи методики навчання іноземним мовам / К. А. Лазаренко. – К., 1997.
2. Красова О. Г. Шляхи оптимізації навчання аудіювання при навчанні англійської мови у профільній школі / О. Г. Красова. – Режим доступу: http://doslidniks.at.ua/blog/krasova_o_g_shljakhi_optimizaciji_navchannja_audijuvannja_pri_navchanni_anglijskoji_movi_u_profilnij_shkoli/2014-01-05-19.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійській мові на першому курсі технічного вузу / О. Б. Тарнопольський. – К., 2001.
4. Brown H. Duglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / Duglas H. Brown. – New Jersey, 1994.
5. Brown G. Teaching and Spoken Language / G. Brown, G. Yule. – Cambridge, 1983.
6. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston, 1999.

МЕТОДИ МОНТЕССОРІ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (ДЛЯ ВІКУ 2,5 – 5 РОКІВ)

Оксана Коломoeць

У статті викладено основи методики Монтессорі та особливості її застосування в українських дошкільних закладах Канади.

Ключові слова: педагогіка Монтессорі, дошкільня, українська мова як іноземна.

Програма Монтессорі забезпечує освіту наймолодшої ланки школярів. Їх і школярами важко назвати, адже це вік, коли дитина тільки вчиться виразно говорити. В тому й перевага у нас як вчителів цієї вікової групи: власне, нам немає різниці великої, чи дитина з україномовної сім'ї, чи першою мовою все ж є інша, не українська. Дитина в наших руках – це якраз матеріал, глина, з якої можна ліпити, що душа вчителя забажає.

Пам'ятаючи, що у цьому віці дитина тільки відкриває для себе світ, фантазії для наших лекцій меж нема. Ми дослівно стараємося принести цілий світ у клас для наших учнів. Є ще одна засада: діти віком 2,5 – 5 років мають дуже обмежений час концентрації, це всього 15 хвилин. Тому плануємо наш день, виходячи з можливостей наших малят – кожен вид роботи має бути не довше 15 – 20 хв., плануємо також багато гри і руху.

Отже, починаємо день з мовної зарядки, **розмови в колі**. Теми для розмови на початку року можуть бути простими («Про себе», «Моя родина», «Мій товариш», «Погода сьогодні»...). Для допомоги користуємося **опорними картками** (матеріал Монтессорі) з зображенням якогось предмета до певної теми. Такі картки мають кілька рівнів використання:

1) назва предмета (повторюємо кілька разів, потім граємо в гру «Знайди малюнок» – вчитель називає предмет, а учень має знайти відповідну картку з малюнком),

2) предмет у реченні (дитина будує речення з назвою предмета). Цю вправу теж можемо закінчити грою «Знайди предмет», але на цьому рівні дитина або вчитель описує предмет, інші мають знайти відповідний малюнок, наприклад: «Цей предмет ставлять на вулиці для того, щоб людина, що довго ходила і змучилася, могла сісти і відпочити», діти знаходять картку з зображенням лавки (до теми «На вулиці»),

3) побудова розповіді з використанням опорних карток. До кінця року теми усного мовлення ускладнюються в залежності від уже накопиченого запасу лексики. До прикладу, квітень-травень ми відводимо для подорожей навколо світу – знайомимося, використовуємо альбоми континентів (матеріал Монтессорі), з життям людей у різних країнах певного континенту, традиціями, визначними місцями та тваринним світом.

Наступним етапом нашого дня переважно є **вивчення нових букв**. Беремо 3 букви на раз. Після ознайомлення з новими буквами граємо в гру «Сховалася буква». Діти закривають очі, вчитель «ховає» букви. Діти шукають запропоновану вчителем букву. В гру підключаємо і вивчені попередньо букви для повторення.

Після вивчення нових букв і рухливої гри плануємо **письмо**. Менші діти обводять щойно вивчені букви кольоровими олівцями на окремих картках, а старші пишуть букви у зошитах.

Далі можна знову планувати **рухливу гру**. Переважно ми переходимо до ознайомлення з якимось містом України. Вчитель пропонує збудувати поїзд. Діти стають один за одним, формуючи поїзд, і «подорожують» у якесь місто, описуючи його (наприклад, їдемо у Київ, де є Золоті ворота. Що ще є відомого в Києві?). Така гра супроводжується піснею, текст якої завжди готуємо по ходу роботи, в залежності до того, про яке місто йде мова. Також ця вправа готує нас до майбутньої роботи над **картою України** про головні міста.

Після рухливої гри час на **мистецьку роботу**. Переважно чергуємо **ручні роботи з малюванням**. Малювання поєднуємо з теорією мистецтва. Тому робота починається з розмови в колі, де вчитель орієнтує дітей на такі моменти: а) хто є автором картини, б) в якому стилі картина виконана, в) що зображено на картині, г) що

є на першому плані, д) що є на задньому плані, е) які кольори переважають, є) з чого починати малювати картину. Після такої детально спланованої розмови діти намагаються відтворити твір мистецтва. Такий вид роботи займає більше часу, бо включає 15 хв. попередньої розмови і 15-20 хв. самого малювання. Заняття цінне тим, що збагачує лексику дитини, дає навички уважно оцінити картину, описати її, розвиває зв'язне мовлення, дає інформацію про мистецьке надбання людства, розвиває дрібні м'язи руки під час малювання, що є важливим у підготовці руки до письма. Темати для таких робіт можуть бути: «Автопортрет» (на базі П. Пікассо, кубізм), «Осінні Карпати» на прикладі картини В. Бойчука, живопис – Т. Шевченко як художник.

Продовжуємо день **науковими експериментами**, де діти дізнаються більше про навколишній світ. Темати для прикладу:

а) «Від зернини – до хлібини. Звідки береться хліб», практична робота – перемелювання пшениці на ручному млинку;

б) «Як працює телефон?», практична робота – виготовлення телефону з паперових склянок;

в) «Здорове харчування», практична робота – класифікація продуктів харчування за їх якостями (носії кальцію, білку, вітамінів) тощо.

Заняття з літератури. Найбільший успіх у нас мають заняття з літератури через інсценізації казки. Інсценізуємо ту саму казку протягом 2 – 3 занять. Це дає змогу учням втілитися у роль, випробувати себе у ролі різних персонажів, закріпити лексику казки через ролі всіх героїв. Елементи костюмів заохочують дітей до участі в драмі.

Закінчуємо день **піснями та віршами**. Через мелодію і ритм діти легше вивчають мову, особливо якщо це стосується іноземної.

Часто в програму дня включаємо **роботу з картою**. Малята з задоволенням пізнають світ через життя тварин. Знайомимосся, наприклад, з **тваринним світом певного континенту**. Дізнаємось про особливості клімату континенту, звідси виділяємо групу тварин, які у цьому кліматі живуть, визначаємо, як вони до клімату пристосовуються. Часто таке заняття поєднуємо з грою в шаради.

Діти вибирають тварин і по черзі імітують їх рухи, решта дітей відгадують тварину. Як підсумок заняття наклеюємо тварини на карту континенту (аплікація).

Таким чином, через ознайомлення з життям та світом під різними ракурсами, включаючи безліч рухливих ігор, міняючи види робіт через кожних 15 – 20 хв., стараємося подати тему дня. Треба пам'ятати також, що для більшості дітей українська є другою або й взагалі іноземною мовою, тому планувати тему варто так, щоб зосередитися якомога більше на обмеженій кількості слів, які повторюємо у різних мовних ситуаціях.

Oksna Kolomiyets. Montessori Methods in Teaching Ukrainian as a Foreign Language.

The article presents the basics of Montessori methods and especially its use in Ukrainian pre-school in Canada.

Key words: Montessori education, pre-school, Ukrainian as a foreign language.

НОВІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ірина Кочан

Розглянуто нові підходи до викладання української мови як іноземної, які базуються на різних видах мовленнєвої діяльності. На основі комунікативного аспекту як пріоритетного висвітлено креативні, когнітивні, інтерактивні методи, залучення у навчальний процес рольових і лінгвістичних ігор, ситуативних вправ і завдань.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної (УМІ), нові методи викладання

Методика УМІ базується на загальній методиці викладання української мови, але має свою специфіку. Слід виходити передусім з того, для чого, з якою метою вивчають іноземну мову, тобто від мотивації. Одні опановують мову для нормального існування в соціумі, інші для роботи з літературою (художньою, науково-технічною) – перекладознавчий аспект, ще інші – для побутових чи комерційних потреб. Кожен вид мотивації вимагає окремого підходу та іншої матриці навчання. Відомо також, що наші предки, які проживали на пограничних територіях, вільно володіли побутовим мовленням, бо вивчали його у безпосередньому контакті з односельцями – представниками інших національностей, або й сьогодні опановують таку мову на чужині в процесі заробітчанства. Тут домінує усний варіант, письмовий – або зовсім відсутній, або має початковий рівень.

Пригадаймо, що опанування рідної мови відбувається спочатку в усному варіанті, а вже потім йде засвоєння письма і системи мови загалом. Очевидно, що і для отримання міцних знань іноземної мови слід починати її вивчення з розвитку мовлення і засвоєння фонетики та лексичного складу, поступово ускладнюючи

цей процес граматичними елементами. Навчаючи іноземної мови, потрібно враховувати і рівень стартової підготовки студента-іноземця, його володіння мовою предмета, термін навчання, а також суб'єктивні чинники: психологічні особливості групи, готовність викладача, його рівень кваліфікації, психологічну сумісність із групою [13].

Донедавна методика вивчення іноземної мови в навчальних закладах базувалася на значній кількості аудіювання, тобто прослуховування іноземних текстів, що сприяло розвитку фонетичних навичок, виробленню правильної вимови, а також умінню працювати з цілісним текстом: намагатися зрозуміти його зміст, переказати, поставити запитання до тексту тощо. Тобто знов-таки домінує принцип опори на усне мовлення. Це зумовлювало розвиток пам'яті, свідоме розуміння почутого. Адже відомо, що деякі актори настільки досконало заучують іноземні тексти і виголошують їх перед публікою, що навіть не будеш підозрювати того, що насправді вони нічого не розуміють із того, що майстерно озвучують. Тому не менш важливою ознакою вивчення іноземної мови є її розуміння, що передбачає велику словникову роботу: заучування слів, їхніх значень і національних відповідників до них. Отже, це робота зі словниками та текстами. І нарешті, опанування граматичної системи, парадигматики та синтагматики слів, яка передбачає заучування моделей словосполучень, творення аналогічних конструкцій за певним зразком, складання власних текстів.

Ефективність сучасного навчання мови як іноземної залежить від уміння викладача обрати відповідні методи чи прийоми вивчення в конкретній ситуації на кожному занятті, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували досягнення кінцевих цілей уроку, сприяли б якісному засвоєнню матеріалу, виробляли міцні знання, уміння і навички. Сьогодні лінгводидактика оперує низкою методик вивчення / навчання мови як іноземної. Це зокрема:

- фундаментальна (традиційна),
- класична (базується на різних видах мовленнєвої діяльності),

- граматико-перекладна (виробляє вміння і навички читати іноземний текст і перекладати його зі словником),
- аудіолінгвальна (виробляє не лише розмовне мовлення, а й формує навички розуміти текст),
- інтенсивна (домінують різні види спілкування, тренінги),
- лінгвокультурологічна (через культуру народу до його мови),
- методика 25-го кадру, емоційно-смыслова та інші [3].

Кожна з цих методик пройшла апробацію часом і не виявилася єдиною ідеальною. Очевидно, слід вести мову про сукупність методів, що лежать в основі тієї чи іншої методики, а саме:

- **когнітивні** (пізнавальні), які дають змогу глибоко проникнути в суть навчального матеріалу, сприяють виробленню стабільних знань, розумінню того, що вивчається, вмінню обґрунтовувати свої позиції, ставити запитання, вступати в діалог, робити висновки, підводити підсумки [11];
- **креативні** (творчі) – виявляють ступінь засвоєння теми, розділу, розвивають фантазію, гнучкість розуму, розкривають творчі здібності тих, хто навчається;
- **організаційні** – запрограмовують дії, забезпечують досягнення навчальної мети, розвивають вміння самооцінки і самоаналізу;
- **комунікативні** – виробляють здатність взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу та навколишнім середовищем [10].

Основним засобом навчання мови в когнітивній методиці є текст. Він є посередником між учасниками спілкування. У тексті функціонують одиниці усіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення. Діалог з текстом охоплює такі розумові дії: формулювання запитань, прогнозування можливих відповідей на них, передбачення подальшого змісту і самоконтроль.

Щоб навчити розуміти прочитане, тлумачити його, потрібна відповідна **словникова робота**, яка зводиться до пошуку незрозумілих слів, з'ясування їхнього значення та виведення ключових слів. З текстом пов'язані також корпусні методики, в основі

яких – застосування комп'ютерних технологій – створення електронних національних універсальних текстових ресурсів (текстовий об'єкт як корпус), які можна використовувати у лінгводидактичних студіях і на практиці [2; 3].

Сьогодні чільне місце в навчанні посідають інтерактивні методи викладання, які сприяють тому, що в навчальний процес залучаються усі його учасники, кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це групове, колективне співнавчання, де і студент, і викладач є рівноправними суб'єктами навчального процесу [6]. Орієнтація сучасної методики на діалог як засіб комунікативної спроможності робить інтерактивні технології особливо цікавими та ефективними [5].

Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається, а це особливо притаманне практиці викладання УМІ. У процесі застосування інтерактивних технологій моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного розв'язання, використовують рольові ігри.

Біля витоків таких методів стояв болгарський учений Г. Лозанов, який став основоположником сугестивної технології навчання. Він створив методику прискореного вивчення різноманітних навчальних дисциплін і дійшов висновку, що сугестологія – не лише новий метод навчання, а значно глибше явище – нова дидактично-психологічна система. Лозанов як лікар-сугестолог дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей. Головні положення сугестивного методу:

1) створюються сприятливі умови для оволодіння усним мовленням через усунення багатьох психологічних бар'єрів;

2) велика увага приділяється особистим інтересам та мотивам студентів;

3) між викладачем та учнями встановлюються й підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії (лине розслаблювальна легка музика, учитель обирає правильну тональність голосу;

4) навчання проходить у двох планах: свідомому і підсвідомому, учитель промовляє фрази навіювання на зразок: «це легко», «ви це можете», «ви це знаєте, лише пригадайте...» і под.

5) мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключати увагу учнів із форми на сам процес спілкування;

6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі) з музичним супроводом і без нього, а учні перебувають у « концертному» (релаксаційному) стані;

7) активізація матеріалу проходить у вигляді сценок, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко застосовуючи невербальні засоби комунікації.

Г. К. Лозанов вперше запропонував рольові ігри для вивчення іноземної мови. У навчальній аудиторії моделювали певну життєву ситуацію, роздавали ролі, повторювали слова, словосполучення і відтак кожен учасник намагався «виконати» свою роль. Наприклад, розігрували ситуацію «У транспорті». Розподіляли ролі: водія, кондуктора, контролера, пасажирів. Потрібно було передати на квиток, запитати про потрібну зупинку, з'ясувати, як довго до неї їхати, ненароком зустріти у транспорті знайомих, обмінятися з ними традиційними фразами (у цей час водій оголошує зупинки, виголошує рекламні фрази, попереджає про контроль на лінії, запрошує придбавати квитки тощо). Кондуктор продає квитки, дає інформацію пасажирам, як куди доїхати тощо. Або, скажімо, розігрують «сценку» – в закладі харчування. Слухачі самі обирають собі тип такого закладу: кафе, ресторан, бар, студентська їдальня. Відповідно розподіляють ролі і розігрують різні ситуації.

Такі методики забезпечують глибоке вивчення і засвоєння матеріалу. Студенти-іноземці опановують усі рівні пізнання (розуміння, застосування на практиці, аналіз, синтез, оцінку), що формує стабільні знання. Учені-психологи саме і пропонують навчати мови в процесі мовленнєвої діяльності, оскільки зміст мовленнєвої діяльності та змістовий склад утворюваних мовних зв'язків формується лише за допомогою спілкування.

Рольові ігри є також складником теорії комунікативних компетенцій – збалансованого поєднання знання граматики з практикою її застосування у мовленні [9].

Серед пріоритетних методичних засобів формування мовленнєвих умінь на заняттях з української мови чільне місце належить ситуативним завданням, які повністю відповідають меті й змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання [14].

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

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

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

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

Наприклад, уявімо собі ситуацію: ви захворіли, не можете піти на заняття. Вам потрібно зателефонувати викладачеві і попередити про свою відсутність через хворобу. Опорні слова: *доброго ранку, вибачте, потурбувати, захворіти, пропустити заняття, не турбуйтеся, одужуйте, дякую, до побачення*. Їх слід обіграти в діалозі, який імітує телефонну розмову між викладачем і студентом. Або: ви з колегою прийшли у студентське кафе, щоб поспілкуватися, трохи відпочити і, звичайно, щось перекусити. Програйте цю сценку

втрюх. Опорні слова та вислови: *добрий вечір, радий тебе бачити, які новини, меню закладу: кава, тістечка, чай, морозиво, сік, вода, шоколад* (далі фантазія на вільну тему). Ці завдання наближені до рольових ігор.

Можливі й інші варіанти ситуативних завдань, зокрема:

Продовжте текст за таким початком:

- *Ми сиділи на березі моря...*
- *Жили собі дід та баба...*
- *Ми стояли на зупинці тролейбуса, і раптом...*
- *Коли ми приїхали до Львова...*

Оскільки діалогове навчання лежить в основі інтерактивних технологій, то в його процесі студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуацій. В основі інтерактивних технологій лежать групові форми навчальної діяльності, робота в групах, парах.

Методи інтерактивного навчання: «мозковий штурм», «дерево рішень», «акваріум», «кейс-метод», «синектика», «інтерв'ювання», метод гронування (асоціативний куш), метод ПРЕС, інтелектуальна розминка, тематична дискусія та ін. – можуть бути застосовані і в методиці викладання УМІ. Наприклад, **метод гронування**. Ця стратегія спрямована передусім на стимулювання мислення слухачів про зв'язки між окремими поняттями. Складається з кількох етапів:

1) напишіть центральне слово або фразу посередині аркушу паперу, на слайді чи на дошці;

2) починайте записувати слова чи фрази, які спадають на думку щодо обраної теми;

3) коли всі ідеї записані на папері, встановіть там, де це можливо, зв'язки між поняттями (словами);

4) сформулюйте на їхній основі фрази, речення, текст. Така робота виробляє навички зв'язності мовлення, розвиває мислення, є хорошою вправою на закріплення синтагматики і граматики мови (див. схему 1).



У виробленні навичок писемного мовлення домінують метод ейдетики, лінгвістичних ігор тощо. **Метод ейдетики** пропонує мимовільне запам'ятовування складних випадків граматики, поданих у простому, парадоксальному гумористичному сюжеті, як-от: «...дзвоник пролунав кілька хвилин тому, отже, знову запізнився. Ех, думаю, **будь-що-будь**, відчиняю двері і опиняюся **вічна-віч** з деканом. Пояснення було недовгим, але сумним, не допомогли жодні аргументи, навіть те, що минуло **всього-на-всього 2 хвилини**...».

Цілком актуальними є застосування на заняттях **лінгвістичних ігор**. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження останніх років, у середньому за допомогою гри слухачі засвоюють навчальну інформацію на 70 %, що значно ефективніше порівняно з такими дидактичними методами, як лекція (5 %) або читання (10 %). **Гра** (як, напевно, жодна з інших дидактичних форм) забезпечує підтримання живого інтересу до навчання, який є головною передумовою ефективності освітнього процесу. Саме гра розвиває у тих, хто навчається, потяг до знань, бажання примножити свій інтелектуальний набуток, не зупинятися на досягнутому, формує вміння стрімко, мобільно осмислювати навчальний матеріал, якісно проводити його аналіз, робити самостійні висновки, чітко, логічно, доказово висловлювати свої думки.

Ігрова діяльність під час опанування іноземної мови за своєю специфікою непередбачуваності ніколи не може бути суто виконавською, а завжди містить імпровізаційність, творчість і завжди стимулює до виконання поставлених завдань. Серед таких ігор виділяємо: «Визбирувач», «Зайвина», «Асиндетон», «Крапка», «Ідентифікація слова», «Камінь спотикання», «Лакуна», «Лінгводвобій», «Лінгвоестафета», «Лінгвокоманда», «Лінгвістична палеонтологія», «Лінгвістичний нон стоп» та ін.

Наприклад, **асиндетон**. *Модель*. Студенти одержують тексти, складені з речень, у яких пропущено сполучники (у перекладі з грецької асиндетон – безсполучниковість). Завдання гравців – правильно і швидко відновити пропущені сполучники.

Методична цінність. Гра сприяє практичному освоєнню законів побудови речень, відомостей про сполучник та його функції у мовленні, привчає застосовувати на практиці здобуті лінгвістичні знання, розвиває мислення, увагу, волю й цілеспрямованість, спонукає прискорювати темп навчальних дій.

Визбирувач. *Модель*. Слухачам роздають аркуші з віддрукованими текстами. Вони мають вибрати з одержаних текстів потрібні мовні одиниці – слова певних груп, фразеологізми, словосполучення, речення тощо. Перемагає той, хто перший вибирає з тексту всі потрібні одиниці. Текст може бути спільним для всіх, так само можливим є добір текстів для кожного зокрема; головне, що має пам'ятати викладач, добираючи тексти, – однакова кількість одиниць і однаковий ступінь складності завдання, що створює рівні умови для гравців. Наприклад: *Із запропонованого тексту виберіть лексику на позначення осіб і погрупуйте їх (за значенням, родами, відмінками).*

Методична цінність. Гра сприяє закріпленню теоретичних відомостей з виучуваного чи повторюваного розділу курсу мови, виробленню й шліфуванню навичок знаходити й аналізувати певні мовні явища, освоєнню теорії тексту і текстотворчих елементів.

Сьогодні невід'ємним складником сучасного світу стали **інформаційні технології**. Вони визначають подальший розвиток людства. Тому в цих умовах слід пристосовувати до них і систему

навчання. Якісне викладання дисципліни не може здійснюватися без використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, де можна отримати найсучаснішу інформацію, активно спілкуватися з колегами та студентами.

Основні напрями використання комп'ютера на занятті можуть бути такі:

- а) послуговуватися системою програмного забезпечення «Рута», «Плай», «Master» (перекладні словники),
- б) показувати схеми, таблиці, ілюстративний матеріал;
- в) використовувати компакт-диски для завдань творчого характеру або з лінгвокраєзнавчою метою,
- г) здійснювати контроль знань [15; 16].

Поширення навчальних матеріалів через Інтернет дає можливість вивчати українську мову навіть за кордоном.

Інтернет-технології охоплюють: навчально-методичні матеріали і систему тестових завдань [4]. З Інтернетом пов'язані також дистанційні курси.

Дистанційне навчання пропонує широкий вибір навчальних матеріалів, що постійно оновлюються і містять малюнки, схеми, таблиці, аудіо-та відеосупровід. Це також доступ до електронних бібліотек, мультимедійних підручників, довідкових матеріалів різних дисциплін. В Інтернеті можна знайти два види дистанційних курсів: 1) для самостійного навчання (він міститься на сайті); 2) для групового навчання (передбачає активний обмін інформацією, думками з викладачем і студентами) [1]. Та здебільшого сьогодні вивчення української мови як іноземної відбувається на інтегрованих заняттях, які планують залежно від рівня програми, мети, фахової підготовки студентів. Відбувається інтеграція різних видів творчої діяльності із застосуванням **мультимедійних засобів** [8].

Рівень володіння іноземною мовою за певною шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти дають змогу визначити ілюстративні дескриптори. Вони деталізують та ілюструють уміння, до набуття яких має прагнути студент і на досягнення яких спрямовує свою діяльність викладач [7].

Iryna Kochan. New Main Technologies in Teaching Ukrainian as a Foreign Language

The article examines new approaches to teaching Ukrainian as a foreign language, which are based on different types of speaking activity. On the basis of considering the communicative aspect as a priority, creative, cognitive and interactive methods are examined, as well as including role plays, linguistic games, situational exercises and tasks into the education process.

Key words: methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, new methods of teaching.

-
1. Антонів О. Дистанційне вивчення мови: проблеми та методи / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 48-65.
 2. Бук С. Учніські корпуси в методиці викладання іноземної мови / С. Бук // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 19-24.
 3. Демська-Кульчицька О. Корпусні підходи в методиці мови / О. Демська-Кульчицька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 22-28.
 4. Довгий І. Інструментальні засоби дистанційного вивчення мови як іноземної / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 77-80.
 5. Кравець М. В. Інтерактивна робота на уроках словесності / М. В. Кравець // Вивчаймо українську мову та літературу. – 2003. – № 4.
 6. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання (Розвиток комунікативних і мовних умінь) / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2-3.
 7. Мазурик Д. Використання ілюстративних дескрипторів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (РРЕ) в курсі української мови як іноземної / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 66-72.

8. Паламар Л. Інтегровані заняття з української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 53-55.
9. Палка О. Види вправ для формування комунікативної компетенції студентів-іноземців у процесі вивчення мови / О. Палка // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 34-39.
10. Пентиліук М. Концепція комунікативної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горюшкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і літ. в школі. – 2006. – № 1. – С. 15-20.
11. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горюшкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-7.
12. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови / К. М. Плиско. – Х., 1995.
13. Чистякова А. Диференційована організація навчання іноземців української мови / А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 13-22.
14. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань / Л. Шевцова // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 30-43.
15. Шелехова Г. Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манако, Я. Остаф. // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33-35.
16. Якименко Н. Урок мови з використанням комп'ютерних програм / Н. Якименко, К. Рибалко // Дивослово. – 2001. – № 11. – С. 49-51.

КОМП'ЮТЕРНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Надія Кудикіна

Статтю присвячено висвітленню питання про навчальні комп'ютерні презентації на уроках української мови у школах з російською мовою викладання. Запропоновано зміст поняття «навчальні комп'ютерні презентації», окреслено принципи та основні вимоги до їх створення, особливості методики використання у навчальному процесі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, навчальна комп'ютерна презентація, українська мова, школа з російською мовою викладання, методика навчання української мови.

Актуальність запропонованої теми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням уваги до розбудови глобального інформаційного простору, використання потужності інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання різних навчальних дисциплін, що, безумовно, позначається й на навчанні дітей української мови у школах з російською мовою викладання.

Мета статті полягає у висвітленні питання про навчальні комп'ютерні презентації на уроках української мови у школах з російською мовою викладання, вимоги до них та методику використання у навчальному процесі. Спираючись на дослідження еволюції поняття «інформаційно-комунікаційні технології» у світовому та європейському освітньому просторі, можна стверджувати, що вихідними поняттями термінологічного словосполучення «інформаційно-комунікаційні технології» є дефініції понять «інформація», «комунікація», які безпосередньо пов'язані з проблемою навчання української мови в школі [3].

Великі можливості у проведенні уроків з української мови мають новітні комп'ютерні технології, які дозволяють у навчальній

роботі використовувати комп'ютерну презентацію, скайп, робота з інформацією за допомогою пошукових систем, електронну пошту та інші інформаційно-комунікаційні технології. Сучасні вчителі серед інших надають перевагу комп'ютерній презентації як технологічно простому та багатому на дидактичні можливості методичному засобу.

Довідникова література та джерела з інформатики пропонують різний, близький до нашого розуміння, зміст досліджуваного поняття. Слово «презентація» походить від латинського «*praesentatio*», що розглядається як офіційна церемонія показу громадськості чого-небудь нового (книги, фільму, товару) [5, с. 547].

Аналіз результатів загальнопедагогічних та методичних досліджень з проблеми використання ІКТ в освіті дозволяє тлумачити термінологічне словосполучення «навчальна комп'ютерна презентація» як заснований на інформаційно-комунікаційних технологіях засіб навчання, що презентує через цілеспрямовано створений та систематизований комплекс мультимедійних носіїв пізнавальний зміст окремих тем конкретної навчальної дисципліни. Педагогічною особливістю навчальної комп'ютерної презентації є методично доцільне оформлення пропонованого пізнавального змісту, що забезпечує його ефективне засвоєння учнями.

Так, навчальна комп'ютерна презентація, розроблена за допомогою програми Microsoft Power Point – ефективний засіб для подання різноманітної навчальної інформації в режимі мультимедіа. Вона складається з блоку слайдів (слайд-блоку), в якому пізнавальний зміст поєднується з текстовим матеріалом, графічними об'єктами, фотокартками, звуком, відео та мультиплікаційними об'єктами. Слайд-блок – логічно взаємопов'язана послідовність слайдів презентації, що об'єднана однією темою уроку та спільними підходами до оформлення.

Розробка комп'ютерних навчальних презентацій для уроків української мови учнів шкіл з російською мовою викладання здійснюється на основі низки взаємопов'язаних та взаємозалежних принципів: науковість, зорієнтованість на окреслений програмою

зміст навчання української мови у школі з російською мовою викладання, цілеспрямованість, доступність, естетичність, динамічність, емоційно-смислова органічність, методична обґрунтованість.

Навчальні комп'ютерні презентації дають можливість учителю підготувати методично виправдану та яскраву наочність та гнучко використовувати її на уроці української мови. До того ж, експериментально доведено, що одночасна активізація зорового та слухового каналів сприйняття пізнавального матеріалу підвищує ефективність навчання до 65 %. [2]. Оскільки саме на цих ресурсах побудовані навчальні комп'ютерні презентації, їх використання у навчанні української мови учнів шкіл з російською мовою викладання є надійним шляхом підвищення його результативності.

Застосування комп'ютерних презентацій у навчанні української мови у школах з російською мовою викладання передбачає вивчення змісту навчальної програми, аналіз підручника, усвідомлення мети і завдань, які вирішує кожна тема. Не менш важливо для вчителя ознайомитися з навчальними посібниками, зі спеціальною педагогічною і методичною літературою, з досвідом роботи інших учителів, проаналізувати власний досвід щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільній освіті.

Дослідники з проблем методики інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (К. Крутій, Н. Морзе, С. Сисоева та ін.) наполягають на дотриманні певних вимог до навчальних презентацій. Висвітлімо деякі з них. Презентаційний слайд-блок повинний мати:

1. Титульний аркуш.
2. Слайд цілепокладання.
3. Основні презентаційні слайди.
4. Узагальнюючий слайд.

Практика засвідчує, що у роботі з молодшими школярами з метою створення у дітей позитивного емоційного настрою вчителі на початку та наприкінці презентації подають оздоблені яскравими ілюстраціями слайди.

Слід відзначити, що на уроках усного курсу української мови методично недоцільно розміщувати на слайдах окремі слова, речення або фрагменти тексту у зв'язку з тим, що учні ще не читають українською мовою. Основна функція презентацій на уроках у 1 класі полягає у доповненні матеріалу підручника таким ілюстративним матеріалом, який дозволяє учням точніше зрозуміти або уточнити зміст нових слів української мови, окремих висловлювань, реплік та у передбаченому програмою обсязі оволодіти усним українським мовленням.

Наприклад, на уроці за темою «Україна – рідний край» доцільно запропонувати в режимі презентації слайд-шоу до вірша Анатолія Камінчика, що ілюструють зміст окремих понять, зокрема: поле, річка, зелен гай.

Корисними для вчителя будуть такі методичні рекомендації: «На початковому етапі навчання, коли словниковий запас дітей ще зовсім невеликий, для слухання-розуміння пропонуються як окремі слова (для диференціації вимови), так і невеликі за обсягом народні казки, вірші, оповідання або їх уривки. Як правило, народну казку і вірш учитель має розповідати, а не читати з підручника чи художньої книжки. Якщо він недостатньо володіє українським мовленням, то мусить звернутися до вчителя-фахівця, який би начитав казки, вірші, оповідання на магнітофонну плівку» [6, с. 97].

Отже, текстовий матеріал у першому класі найчастіше озвучує вчитель, проте комп'ютерні презентації дозволяють скористатися дикторським мовленням, казками, піснями та віршами у добре виконаному звукозаписі, що сприяє наслідуванню правильної вимови, наголосу, інтонації речень, темпу тощо.

У презентаційних слайдах для учнів 2-4 класів матеріал розміщують з метою формування читацького вміння з української мови та його вдосконалення, відповідно, доречною буде робота з текстом. Текст презентації повинен бути лаконічним та відповідати меті та завданням того уроку, для якого розроблено презентацію.

Працюючи з презентаціями у всіх класах початкової школи, вчителю доцільно пропонувати учням завдання за їх змістом, дотримуватись й інших методичних вимог навчання української мови у школах з російською мовою викладання.

Наприклад, доречно використати презентацію наприкінці уроку (етап контролю) з метою перевірки вміння вимовляти виучуваний звук. Для цього на презентаційному слайді розміщують малюнки предметів, у назвах яких є потрібний звук.

<u>Картинка</u>	<u>Орфоепічна норма, яка засвоюється</u>
вода, каштан, молоко	чітка вимова голосних [а], [о] незалежно від місця наголосу
чай, чашка, чапля	тверда вимова звука [ч]
жінка, шість	пом'якшення у вимові твердих [ж], [ш] перед [і]:
дощ, борщ	вимова двох твердих звуків [шч], що позначаються буквою щ:
кінець, палець	м'яка вимова звука [ц'], зокрема в кінці слів
дуб, стежка, зубки	вимога не оглушувати дзвінкі (крім [г])
колосся, гілля	вимова подовжених м'яких приголосних
автобус, космонавт, вовк	вимова одзвінченого нескладового [у] (на місці букви в після голосних):
буквар, голуб, степ, сім	вимова твердих звуків [б, п, в, м, ф] та [р] у кінці слів
м'яч, п'ять, в'яз, голуб'ята	вимова звукосполучень [пйа], [вйа], [мйа], [бйа] у сполученнях, що позначаються буквами б'я, п'я, в'я, м'я
дзвінок, кукурудза, джміль	вимова звуків [дж], [дз], [дз']
та ін.	та ін.

Учитель демонструє малюнки на презентаційному слайді і запитує: «Хто це?» або «Що це?», а діти називають вказаний предмет, а їх вимова дозволяє вчителю зробити висновок про сформованість відповідних орфоепічних умінь.

У всіх презентаційних слайдах розміщують тільки чіткі, високої якості зображення. Кількість слайдів залежить від запланованого для презентації матеріалу. На уроках української мови у початкових класах рекомендується пропонувати дітям презентації з невеликою кількістю слайдів, що дає можливість чергувати способи подання навчальної інформації та запобігати втомі школярів.

Всі матеріали для показу презентації (відео, музика, посилання, текстові документи тощо) рекомендується зберігати в одній папці.

На сприйняття презентації серед інших факторів впливає колір. На одному слайді рекомендується використовувати, диференціюючи їх за функціональним призначенням, не більше трьох кольорів. Матеріал добре сприймається, коли тло виконано в холодних тонах (синій або зелений). Вибираючи тло презентації, потрібно, крім іншого, враховувати освітлення аудиторії – для роботи в темному приміщенні краще обрати біле тло.

Презентаційні матеріали розташовують на слайдах так, щоб зліва, праворуч, вгорі та внизу слайда залишались вільні поля.

Анімаційні ефекти використовують за принципами педагогічної доцільності та мінімальної достатності. Не рекомендується супроводжувати ефектами анімації, особливо такими, як «Обертання», «Спіраль» та ін., ключові слайди презентації, зокрема тема уроку, його завдання, проміжні висновки та підсумковий слайд.

У навчальних комп'ютерних презентаціях анімація об'єктів на слайдах є виправданою, коли вона привертає увагу дітей до нової структурної частини уроку або супроводжує паузи для відпочинку.

Етапи підготовки презентації.

1. Проаналізувати тему уроку та матеріал підручника.
2. Визначити мету презентації.

3. Виокремити завдання, на розв'язання яких спрямовується презентаційний матеріал.

4. Скласти план-схему презентаційних слайдів.

5. Дібрати згідно з планом навчально-пізнавальний матеріал (ілюстративний, текстовий, музичний, пісенний), що подаватиметься шляхом презентації.

6. Відтворити відібраний навчально-пізнавальний матеріал по слайдах.

7. Здійснити загальне оформлення презентації з використанням комп'ютерних ефектів.

Навчальні комп'ютерні презентації, розроблені вчителем на основі принципів науковості, зорієнтованості на окреслений програмою зміст навчання української мови у школі з російською мовою викладання, цілеспрямованості, доступності, естетичності, динамічності, емоційно-сислової органічності, методичної обґрунтованості дають змогу вчителю краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання учнів та підвищити їхній інтерес до навчання.

Отже, навчальні комп'ютерні презентації на уроках української мови у школах з російською мовою викладання є ефективним дидактичним засобом за умови дотримання принципів, правил та вимог до їх створення, обґрунтованих у методичному забезпеченні інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та виконання вимог методики відповідного навчального предмету.

Nadiya Kudykina. Computer Presentation in Teaching Ukrainian at Russian Language Teaching School

The article is devoted to the issue of educational computer presentations in Ukrainian language lessons at Russian language teaching schools. The meaning and the definition of «educational computer presentation» are proposed, the basic requirements to creation and peculiarities of the methods of their use in educational process are outlined.

Key words: information and communication technologies, educational computer presentation, Ukrainian language, Russian language teaching school, methods of teaching Ukrainian.

1. Брыскина О. Ф. Среда Microsoft Power Point как инструментальное средство педагога / О. Ф. Брыскина, О. А. Овчинникова. – Самара : СИПКРО, 2004.
2. Зенина А. И. Принципы и правила создания учебных мультимедийных презентаций / Центр информатизации образования г. Ростова-на-Дону. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rostov-gorod.ru/upload/uf/3c0/3c00dfef5759f1966fc019f83351b706.pdf> [11.11.2013].
3. Кудикіна Н. В. Дефінітивний аналіз поняття «інтерактивний» у дослідженні проблеми інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів у школах із національною мовою викладання класів / Н. В. Кудикіна // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – Видавництво Національного університету «Острозька академія». –2013. – № 22, – С. 82-87.
4. Морзе Н. В. Общие критерии оценивания презентации / Н. В. Морзе, В. Г. Вембер О. Г. Кузминская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sites.google.com/site/nmkinformatika10/>.
5. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
6. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

УКРАЇНЦІ ТА УКРАЇНІСТИКА В ХОРВАТІЇ

Давор Лагудза

У статті йдеться про сучасний стан українців та україністику в загальноосвітніх школах та вишах Хорватії. Розглядається історія українців та україністики, сучасна структура навчання української мови в Хорватії.

Ключові слова: українці в Хорватії, діаспора, україністика, Хорватія, Загребський університет, кафедра української мови і літератури.

Сучасні українці Хорватії – це нащадки переселенців, які прибули з Галичини на терени Боснії (сучасна Боснія і Герцеговина) у кінці XIX століття. Важливо наголосити, що до початку війни у 1990-тих роках на теренах колишньої Югославії нараховувалось приблизно 15 тисяч українців.

На тих самих теренах проживають і нащадки лемківських та закарпатських переселенців, які донині зберігають самоназву – руснаки (одн. руснак /¹руснак/; мн. руснаци /ру¹снаці/¹). Вони в країнах колишньої Югославії (Хорватія, Сербія) офіційно визнанні як окремий народ, і їхня мова (бесіда) на сьогоднішній день відрізняється від сучасної української мови. Але про такі проблеми іншим разом.

Наприкінці XIX – на початку XX століття українці з Галичини, яка на той час перебувала у складі Австро-Угорщини, мігрували до Посавини (сучасна східна Хорватія) та північної Боснії, а звідти – на інші терени сучасної Хорватії. Міграції українців наприкінці XIX – початку XX ст. були спричинені економічними умовами, а також бажанням Австро-Угорщини після анексії Боснії заселити цей край християнським населенням.

Місця компактного проживання української меншини в Хорватії – переважно північно-східна Хорватія, регіони Славонія,

Бараня та Срієм. Найбільшими осередками є міста Вуковар, Славонський Брод, Осіек, Загреб, села Липовляни, Каніжа, Петрівці, Шумече, Міклушевці.

Нові українські осередки «четвертої хвилі» міграції (останні 20 років) зосереджені на заході й півдні Хорватії в містах Рієка, Умаг, Задар, Спліт.

Українці в Хорватії організовані та гуртуються в громадські культурно-просвітні організації – Українська громада Республіки Хорватія (створена у 2008 р.), та Союз русинів Республіки Хорватія (створена у 1968 р. як Союз русинів-українців, а з 2014 р. – Союз русинів РХ). До кожного з двох головних об'єднань української діаспори в Хорватії входить по 10 культурно-просвітніх товариств.

Права українців у Хорватії на належному рівні забезпечені хорватською державою. Українська діаспора як автохтонні національні меншини (маю на увазі, в тому числі, і українців і русинів) мають право бути представленими в Хорватському Парламенті окремим депутатом, який відстоює права групи різних національних меншин, до яких входить і українська разом із русинською. Фінансування роботи культурно-освітньої діяльності здійснює хорватська держава.

Законодавством Республіки Хорватія передбачене та реалізується право національної меншини на вивчення української мови в загальноосвітніх школах. В нашій ситуації ми працюємо за моделлю «Ц». Під цим розуміється факультативне вивчення предмету «Плекання української мови та культури». Діти з 1-8 класи на початку навчального року у своїх школах заповнюють анкети, і таким чином вступають у факультативний «український клас». Цей курс «Плекання української мови та культури» викладається п'ять уроків на тиждень, а саме: два уроки української мови, один урок української літератури, один культури та один історії й географії України. Республіка Хорватія передбачила законом, що один клас повинен мати не менше 7 учнів. Тобто якщо в нас з'явилася група від 10 дітей, то не можна утворити два класи. А в чому проблема? Станом на сьогодні в Хорватії відбувається навчання українознавчих предметів у чотирьох хорватських школах в селах Липовляни,

Петрівці, Каніжа і Шумече, які всі разом відвідує понад 50 учнів. Переважно в кожній школі створено по два класи з вивчення української мови як рідної, а саме: 1-4 кл. та 5-8 класи.

Стосовно підручників, і в нас, як і в більшості українського шкільництва в діаспорі, велика проблема з цим. Я не заперечую, що вони існують. Існують, але вони ще з часів колишньої Югославії, і дуже важко викладачам з ними працювати, а дітям ще складніше. В нас навіть існує і план, і програма викладання курсу «плекання української мови та культури» в загальноосвітніх школах, яка затверджена Міністерством науки, освіти та спорту Республіки Хорватія, але він теж дуже застарілий (він ще з часів колишньої Югославії).

Одна з наших вчительок, яка викладає українську мову в двох школах, кілька років тому видала підручник «Рідна мова». При всій повазі до шановної колеги, але навіть і з ним, таким сучасним, трохи важко працювати, оскільки він не відповідає плану та програмі, затвердженим Міністерством.

Нещодавно я дізнався від колеги із Загребу, що наша випускниця української філології філософського факультету Загребського університету, почавши працювати в школі вчителем хорватської мови в хорватському селі (з суто хорватським населенням), відкрила так звану «секцію вивчення української мови та культури», яка ніяк не пов'язана та не повинна дотримуватися плану та програми викладання курсу «Плекання української мови та культури». У цій школі на сьогодні українську мову та культуру вивчає приблизно 30 учнів.

Крім факультативного навчання в звичайній школі, на щорічній основі організовуються літні школи для дітей з вивчення української й русинської мови² та культури, які проходять в Україні та в Хорватії. В Україні такі школи для українських дітей з Хорватії були організовані в Закарпатській області (м. Хуст, м. Мукачево) та Тернопільській області (м. Бучач). А в Хорватії щороку в м. Старі Град на острові Хвар та м. Ораховіца. Учасниками літніх шкіл щорічно є понад 200 дітей з родин української діаспори. І таким чином ми докладаємо послідовних зусиль щодо розвитку шкільництва українською мовою в Хорватії.

Активну українознавчу роботу проводить Кафедра української мови та літератури Загребського університету. Українська мова почала викладатися у формі лекторату під кінець другої світової війни (1944-1945).

Завдяки зусиллям професорів (пізніше академіків), у той час завідувачів кафедр російської літератури і російської мови, О. Флакера і А. Менац, які своїми перекладами постійно пропагували українську літературу, було відкрито постійний лекторат української мови у 1964 році при кафедрі російської мови відділення слов'янських мов і літератур. Це був єдиний лекторат української мови у колишній Югославії, а працював він через рік [попович, с. 90].

З 1984 року лекторат української мови став щорічним.

У 1991 році, коли почалася війна в Хорватії, багато іноземних лекторів виїхали, а деякі лекторати зникли. Український лекторат і в таких умовах вижив і привертав до себе увагу багатьох студентів (цей вільний лекторат з 1992 до 1997 року вела Р. Тростинська). Слід зазначити, що тоді, під час війни, фактично під загрозою життя, лекторат відвідувало біля ста студентів, які потребували не тільки інтелектуальної поживи, а й просто людської підтримки наставника-викладача в ті нелегкі часи. Саме таку підтримку й розуміння знаходили вони на лектораті, який одночасно виховував у них і любов та повагу до України, її історії, культури, літератури, мови. Лекторат існував усього 33 роки і заклав основи для відкриття *студію* української мови і літератури [дуганджич, с. 269].

У навчальному 1997-1998 році на філософському факультеті було відкрито перший у Хорватії *студій* української мови і літератури, який є єдиним осередком здобуття вищої освіти за спеціальністю «українська мова та література» в Хорватії. Україністика була і залишається однією з двопредметних рівноправних спеціальностей на факультеті.

У 2001 році було засновано Кафедру української мови та літератури. Як зазначив авторитетний європейський учений О. Флакер, «...загребська україністика, така рідкісна в європейських університетах, здобувала контури, що довели до заснування кафедри, яка, перш за все завдячуючи Раїсі Тростинській, дуже швидко розвивається» [Flaker, s. 205].

Вже 2002 року кафедра української мови та літератури була нагороджена Грамотою голови хорватського парламенту за великий внесок до розвитку співпраці двох країн [дуганджич, с. 270].

Першокурсники починають вивчення української мови та літератури з основ, але слід наголосити, що це означає вивчення мови з нуля. Викладання на кафедрі української мови та літератури у Загребі спрямоване на вивчення української мови як іноземної: сучасні хорватські студенти україністики після вступу вперше зустрічаються не тільки з українською мовою, а й з кирилицею взагалі, не маючи найменшого уявлення про українську літературу, історію, культуру [дуган., с. 272].

Важливе значення як для студентів, так і для самих українців, які проживають в Хорватії, мало урочисте відкриття в березні 2011 р. почесної аудиторії ім. Т. Шевченка на філософському факультеті Загребського університету та видання у 2014 році вибраних творів Тараса Шевченка в перекладі хорватською мовою.

На базі кафедри відбувається ряд заходів щодо презентації української культури, літератури та науки в Хорватії, організовуються літературні вечори, конференції, демонстрації кінофільмів на українську тематику та ін.

¹ У бачвансько-срімському варіанті української літературної мови знак «и» вимовляється як /i/, але не пом'якшує приголосний перед собою і наголос завжди надає на другий склад від кінця слова.

² Русинська мова – бачвансько-срімський варіант української літературної мови.

Davor Lagudza. Ukrainians and Ukrainian Studies in Croatia

The article deals with current state of Ukrainian and Ukrainian studies in schools and universities at Croatia. The history of Ukrainian and Ukrainian studies, the existing teaching of Ukrainian in Croatia is analysed.

Key words: Ukrainian in Croatia, Diaspora, Ukrainistics, Croatia, Zagreb University, Department of Ukrainian language and literature.

1. Дуганджич А. Вивчення української мови як іноземної в Загребському університеті (сучасний стан і розвиток україністики в Хорватії) / А. Дуганджич, Д. Павлешен // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2014. – Вип. 9. – С. 268-278.
2. Загребський університет [Електронний ресурс] / Режим доступу: – <http://www.unizg.hr/>.
3. Попович М. Короткий експурс в історію україністики на Філософському факультеті Загребського університету / М. Попович // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського : зб. наук. праць. – Спеціальний випуск. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – С. 87-93.
4. Філософський факультет Загребського університету [Електронний ресурс] / Режим доступу: – <http://www.ffzg.unizg.hr/>.
5. Flaker A. Autotopografija II / A. Flaker. – Zagreb : Durieux, 2010. – 474 s.

ПІДҐРУНТЯ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З УМІ ДЛЯ ДІТЕЙ

Наталія Мартинишин

У статті порушено проблему браку підручників з української мови як іноземної для дітей. Увагу зосереджено на аналізі дитячих підручників для навчання англійської мови з метою осмислення основних принципів укладання таких навчальних книг і для подальшої розробки рекомендацій і підручника з української мови як іноземної подібного зразка.

Ключові слова: підручник з української мови як іноземної для дітей, тематичний блок, лексичний мінімум.

Користь від вивчення іноземних мов переоцінити важко. Це завжди і в будь-якому віці актуально. Сьогодні все частіше навіть дітей раннього віку залучають до вивчення іноземних мов. Це, безперечно, правильно, оскільки потенціал дитячого мозку дуже великий. Важливо тільки вчасно допомогти дитині розвинути те, що закладено природою. А можливостей для цього достатньо. І попри новітні способи навчання (йдеться про те, за допомогою чого навчати мови), не втрачає актуальності метод використання підручника. Вибір дитячих підручників з іноземних мов – великий. Але зрозуміло, що найкращих результатів можна досягнути, вивчаючи ту чи іншу мову за оригінальними підручниками. Світова мовознавча спільнота у сфері навчальних розробок, в яких поданий матеріал позиціонує мову як іноземну, досягнула значних висот. Українські мовознавці також за порівняно короткий проміжок часу зуміли зміцнити статус української мови як іноземної. Окрім досліджень в теоретичній площині, є напрацювання прикладного характеру – підручники та посібники з УМІ. Над створенням методичного забезпечення для УМІ працюють науковці багатьох українських університетів. Вагомі досягнення в цій сфері має

Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (МІОК).

Загалом процес викладання УМІ дорослим полегшується, періодично з'являються нові підручники і посібники. На жаль, цього не можна сказати про підручники з УМІ для дітей. Вітчизняним дослідникам в цьому напрямі найперше варто вивчити досвід закордонних фахівців, починаючи з аналізу підручників і посібників, які успішно апробувалися. Поширеними і показовими в цій галузі є навчальні комплекси з англійської мови, які вдосконалювалися впродовж тривалого часу і можуть бути орієнтирами в роботі над створенням дитячого курсу з УМІ.

У статті розглянуто ряд підручників рівня А1 з метою систематизації та узагальнень уявлень про те, яким має бути дитячий підручник з іноземної мови для можливого подальшого дослідження з прикладним доповненням.

Розпочнемо з підручника серії «New stepping stones» (чотирирівневий курс англійської мови для дітей, який базується на успішно апробованій серії Stepping stones). Отже, підручник «New stepping stones 1» [1] укладено за тематичним принципом з використанням методу накопичення навчальних одиниць в межах кожної з тем. Основу підручника становлять 4 тематичні блоки («Домашні улюбленці», «Школа», «Сім'я», «Зовнішність»), кожен з яких містить пов'язані за змістом частини (1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F), кожна наступна з яких є складнішим продовженням попередньої. Частини 1E, 1F у кожному тематичному блоці є заключними, завдання в них організовані за принципом систематизації та узагальнення. Щодо тем, представлених для вивчення у підручнику, то автори, відповідно до рівня А1, відібрали їх у межах особистісної сфери, а також добре проілюстрували особливості вживання числівника та лексики на позначення кольорів – наскрізних «тем» «New stepping stones 1».

До кожного тематичного блоку підібрано основний та доповнюючі тексти (аудіотексти, історії в малюнках), на основі яких розроблені всі вправи блоку. Великим плюсом підручників на зразок «New stepping stones» є цікаве, добре ілюстроване наповнення,

доступний спосіб викладу, що сприяє природному процесу засвоєння мови дітьми. «Найновіші теорії вказують, що мислення у дитини розвивається під час взаємодії з довкіллям – коли дитина бере предмети в руки та співставляє знане з незнаним, за допомогою творчого малювання, писання, розмови» [2, с. 29]. Автори підручника «New stepping stones 1» розуміють переваги креативного предметного навчання, тому в кожному тематичному блоці є завдання, які передбачають виготовлення чогось (бейджа, іграшки з підручних матеріалів: паперової дзиги, кубика тощо) своїми руками. Цікаво, що за допомогою таких власноруч виготовлених речей автори пропонують вправлятися в письмі (підписати бейджик, іменні картки і т. ін.). Завдання для розвитку інших видів мовленнєвої діяльності пов'язані як взаємозалежні: текст для аудіювання – основа для вправ з відпрацювання комунікативних навичок (говоріння), самі умови завдань, приклади правильних запитань-відповідей, підписи до картинок можна вважати «міні-вправами» для читання. Цікавішим для дітей процес засвоєння мови роблять фотографії, тексти пісень, навчальні ігри, веселі малюнки, які автори використали у підручнику.

Окрім тематичних блоків, автори «New stepping stones 1» пропонують познайомитися з характерними (в інтерпретації країни, мову якої вивчають діти) атрибутами святкувань Різдва, Великодня тощо. Ці міні-частинки підручника не обтяжені лексично чи граматично, вони несуть країнознавчу інформацію, яку автори заклали в малюнки, пісенні тексти, речі (листівки, писанки), які запропоновано дітям виготовити власноруч.

Кінцівка підручника – словник, організований за тематичним принципом (назви на позначення кольорів, чисел, назви домашніх улюбленців, частин тіла, «шкільна» лексика, лексика для найменування осіб за родовими зв'язками і віковим фактором), доповнений граматичним довідником.

Наступні підручники серії «New stepping stones», відповідно, є продовженням «New stepping stones 1» і структурно створені за такою ж схемою. Обрані теми розкриваються через відпрацювання таких самих типів завдань і, як і передбачалося, містять значно

більше навчального матеріалу різних мовних рівнів, бо на вивчене за підручником «New stepping stones 1» нашаровується новий, зумовлений тематично лексико-граматичний матеріал.

Підвищена увага до «New stepping stones 1» в цій статті зумовлена тим, що цей підручник структурно відрізняється від інших, які розглядаємо, він дещо ускладнений і його можна виокремити як один зі структурних різновидів (скажімо, для поглибленого вивчення теми).

Інші підручники – Welcome 1, pupil's book (Elizabeth Gray, Virginia Evans) [3], Family and friends 1, class book (Naomi Simmons) [4], Big English 1, student's book (Mario Herrera, Christopher Sol Cruz) [5], English together 1, holiday house (Diana Webster, Anne Worrall) [6], Fly high 1, pupil's book (Danae Kozanoglou) [7] – умовно розглядатимемо в межах другого структурного різновиду, оскільки є ряд спільних ознак, що їх поєднують: структура (складаються з юнітів – тем (від 9 до 15), принцип відбору матеріалу, граматичні «вкраплення», типи завдань, орієнтація на види мовленнєвої діяльності.

Проаналізувавши вищевказані підручники, можна, насамперед, зробити висновки про «тематичний мінімум» – те, що обов'язково повинно бути у дитячих підручниках з іноземної мови рівня А1. Порівняння змістового наповнення підручників чітко показало градацію тем: «Зовнішність» і «Тварини» представлені в 5 підручниках; «Їжа», «Одяг», «Сім'я» – в 4-х підручниках; «День народження», «Розваги, ігри», «Активність (Дієслова руху)», «Заняття вдома», «Мій дім (Інтер'єр)», «Шкільне приладдя», «Привітання, знайомство» – в 3-х підручниках, і теми «Погода (широко)», «Іграшки», «Пікнік» – в 2-х підручниках. Окрім цього, в проаналізованих підручниках заявлені теми «Розпорядок дня», «Незабутні моменти», «Професії», «Мій ланч», «Моя спальня», «Мої друзі», «У класній кімнаті», «Види спорту». Щодо зазначених назв тем, то, оскільки одне й те ж за змістом в різних підручниках порізноmu найменоване, зручніше для опису в статті користуватися однією, найбільш точною назвою. Загалом, така міні-статистика є не лише підтвердженням переваг тематичного принципу укладання підручників для дітей, її результат – засвідчення наявності спільних тем в кількох підручниках – сприятливе підґрунтя для виокремлення лексичних мінімумів в межах кожної з тем.

Наступне, що об'єднує всі проаналізовані підручники, – вагома частина завдань, зорієнтованих на вивчення кольорів і чисел, а також лексики на їх позначення. В деяких підручниках (Fly high 1, pupil's book (Danae Kozanoglou), English together 1, holiday house (Diana Webster, Anne Worrall)) цей матеріал (кольори і числа) подають незалежно, як і інші теми (повними окремими юнітами), в інших («New stepping stones 1», «Family and friends 1») – той самий матеріал представлений як вступна частина, що передує основним тематичним. Третій варіант розміщення цього навчального матеріалу – його частковий розподіл по всіх юнітах (тематичних блоках) підручника («Welcome 1», «Big English 1»).

Отже, тематика, числа і кольори – основні, закладені у всіх проаналізованих підручниках, орієнтири для відбору лексики, граматики, типів завдань і їх спрямування на певний вид мовленнєвої діяльності.

Ще одна спільність проаналізованих книг – алфавіт. Проте автори у різний спосіб вводять його в підручники. Зокрема, у серії «New stepping stones» вивчення абетки передбачене аж у «New stepping stones 2» [8], в інших підручниках алфавіт належить або до вступної частини, так само як інформація про кольори та числа, або частково представлений в кожній темі підручника.

Що стосується граматики, то в дитячих підручниках рівня А1 чіткого системного вивчення цього рівня української мови ще не може бути. Все зводиться до запам'ятовування питальних слів, основних питальних конструкцій (Як тебе звати? Як ти? Що це? Хто це? Де ти живеш? Куди ти йдеш?), особових займенників, дієслів руху і найнеобхіднішого мовного матеріалу, який прив'язаний до певної теми.

Виходячи з описаного вище, можна зробити такі висновки про дитячий підручник з УМІ:

1. Сюжетне поєднання тем: «Зовнішність», «Тварини», «Їжа», «Одяг», «Сім'я», «Ігри», «Активний спосіб життя», «Мій дім», «Моя школа», «Знайомство». Кожній темі буде відведено 1 модуль, в межах якого мовний матеріал цієї теми відпрацьовуватиметься за допомогою всіх 4-х видів мовленнєвої діяльності.

2. Значна частина завдань буде спиратися на аудіотексти. Слухати і відтворювати – це основне, чого мають навчитися діти насамперед.

3. Граматика подаватиметься для запам'ятовування частково, відповідно до тематичних потреб, без чіткої системи.

4. Числа, кольори і алфавіт будуть представлені й у вступній частині, і у тематичних частинах підручника.

Отже, можна частково виправдати ідею створення експериментальної версії підручника (можливо, навчального комплексу) з УМІ для дітей за аналогією (в якійсь мірі) до підручників-орієнтирів. Якщо б такий підручник був створений – то це була б не лише навчальна книга для дітей з УМІ, а й пробний зразок підручника такого зразка для мовознавців, які працюють над створенням навчально-методичного забезпечення для УМІ. Тривалий процес апробації, що дуже важливий для всіх навчальних матеріалів в галузі української мови як іноземної, врешті показав би всі плюси і недоліки такого дитячого підручника. Це дало б можливість всім, хто створюватиме подібні книги, надалі працювати у правильному руслі з подальшими якісними результатами.

В перспективі було б дуже доцільно на основі найкращих зразків підручників з УМІ для дітей розробити й відповідні інтерактивні курси, наприклад, у формі гри. Це, окрім того, що зручно та цікаво, було б ще й дуже корисно для дітей, які майже підсвідомо, бавлячись за комп'ютером, одночасно отримували б задоволення та знання.

Natalia Martynyshyn. Bases for Creation Textbook in Ukrainian as a Foreign Language for Children

In the article the author raises the problem of lack of textbooks in Ukrainian as a foreign language for children. A Special attention is focused on the analysis of children's textbooks on learning English language, with the aim of understanding the basic principles of their creation and for further development of guidelines and a manual on Ukrainian as a foreign language.

Key words: textbook in Ukrainian as a foreign language for children, theme block, lexical minimum.

1. Ashworth J. New stepping stones 1 / Julie Ashworth, John Clark. – England: Longman, 1997. – 63 p.
2. Винницька О. Лицем до дитини. Особистісно-орієнтоване навчання в початковій школі / Оксана А. Винницька. – Львів: Літопис, 2005. – С. 29.
3. Gray E. Welcome 1. Pupil's book / Elizabeth Gray, Virginia Evans. – Express Publishing. – 2011. – 129 p. ([Електронний ресурс] / Доступно з: <http://twirpx.com/file/1318557/>).
4. Simmons N. Family and friends 1. Class book / Naomi Simmons. – Oxford University Press. – 2009. – 107 p. ([Електронний ресурс] / Доступно з: <http://twirpx.com/file/945294/>).
5. Herrera M. Big English 1. Student's book / Mario Herrera, Christopher Sol Cruz. – ??? 149 p. ([Електронний ресурс] / Доступно з: <http://twirpx.com/file/1298796/>).
6. Webster D. English together 1. Pupil's book / Diana Webster, Anne Worrall. – Longman. – 2000. – 79 p.([Електронний ресурс] / Доступно з: <http://twirpx.com/file/1109709/>).
7. Kozanoglou D. Fly high 1. Pupil's book / Danae Kozanoglou. – Longman. – 84 p. ([Електронний ресурс] / Доступно з: <http://twirpx.com/file/451985/>).
8. Ashworth J. New stepping stones 2 / Julie Ashworth, John Clark. – Harlow: Longman, 1999. – 61 p.

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Андрій Моторний

У статті окреслено деякі організаційні проблеми, з якими стикаються ВНЗ України при викладанні студентам-іноземцям курсу української мови, і запропоновано шляхи їх врегулювання.

Ключові слова: українська мова як іноземна, навчальні програми, концепція мовної освіти.

Протягом останніх років у процесі викладання української мови як іноземної (УМІ) студентам-нефілологам нагромадилась низка проблем організаційного характеру, вирішення яких, на нашу думку, сприятиме подальшому поліпшенню мовної підготовки майбутніх фахівців з зарубіжних країн.

У структурно-організаційному плані викладання УМІ певною мірою перейняло естафету від радянської системи викладання російської мови як іноземної, яка, якщо відкинути її ідеологічну складову, була досить непогано побудована. Майже без змін зберігся, наприклад, поділ «мовних» навчальних годин по курсах, як і раніше, за рамки навчальних планів для іноземців винесені деякі предмети, які вони не вивчають і за рахунок яких власне і забезпечується повноцінне вивчення УМІ.

Як відомо, базовими документами для викладання УМІ нефілологам є рекомендована Міністерством освіти і науки України типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю [1] та відповідний наказ цього ж Міністерства, виданий у червні 2006 року [3]. Попри окремі недоліки, ця програма укладена таким чином, що загалом дає широкий простір для творчої роботи викладача у студентській аудиторії, зокрема у контексті використання

найновіших інтерактивних методів викладання, застосування у навчальному процесі комп'ютерних технологій.

Разом з тим ні вищезгаданим наказом та програмою, ні іншими документи досі не унормована максимальна можлива кількість іноземних студентів у мовній групі. І лише положеннями так досі і не прийнятої «Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України» передбачається: «...обмеження кількості іноземних студентів, які опановують державну / регіональну мову і здобувають освіту на підготовчому факультеті (відділенні), до 10 осіб у групі; на основних факультетах ВНЗ – до 12 осіб у групі» [2]. Для порівняння: в СРСР діяла обов'язкова до виконання директива Міносвіти про те, що кількість іноземних студентів у мовній групі має становити від 4 до 8 осіб. Зрозуміло, що сьогодні існують проблеми, пов'язані з економією коштів, обмеженою кількістю викладацьких ставок тощо, але, з іншого боку, практичне заняття з мови передбачає, як відомо, активний контакт викладача зі студентом. Очевидно, що нові інтерактивні методи навчання можуть певною мірою сприяти вирішенню цієї проблеми. Разом з тим вивести кожного окремого студента на живий діалог, простіше кажучи, «розговорити» його у переповненій аудиторії – непроста задача навіть для досвідченого викладача. А цей чинник, безумовно, негативно відбивається і на якості кожного окремого заняття, і на рівні мовної підготовки іноземного студента загалом.

На нашу думку, впровадження обов'язкового обмеження до десяти студентів в одній групі суттєво допомогло б вирішенню цієї проблеми. Можливо, варто включити до тексту Ухвали конференції відповідний пункт, у якому висловити відповідні побажання на адресу Міністерства освіти і науки України.

Непрості реалії сьогоднішнього життя підкинули нам останнім часом ще одну проблему у питанні щодо організації вивчення УМІ. Йдеться про особливу категорію студентів-іноземців, які навчались у Донецьку, Луганську, Криму на англійській або російській мові, а завершують свою професійну підготовку у ВНЗ Західної України, проходячи скорочений інтенсивний курс української, максимально наближений до їхніх практичних потреб. Звичайно, що всі офіційні

нормативні документи, пов'язані з вивченням УМІ, у цьому випадку не діють, а на передній план виступає лише майстерність та професійний досвід викладача, який повинен за короткий термін (особливо, якщо, наприклад, йдеться про старшокурсників) зробити майже неможливе. Вважаємо, що було б доцільно розробити спеціальні програми для таких інтенсивів з максимальним використанням інтерактивних методів навчання. При підготовці таких програм варто використати багатий позитивний досвід викладачів МІОКУ, які регулярно проводять літні мовні школи з УМІ (безумовно, з урахуванням того, що у цьому випадку йдеться насамперед про допомогу іноземним студентам у подоланні мовних бар'єрів на рівні вивчення ними своїх фахових предметів).

Не можна не згадати у цій статті і про ще одну проблему, шляхи вирішення якої також лежать, на наш погляд, у площині застосування у навчальному процесі новітніх комп'ютерних технологій, інших сучасних методик. Можливо, з цією проблемою не знайомі, наприклад, у медичних чи деяких інших навчальних закладах, але в умовах політехніки вона присутня досить давно. Йдеться про необхідність формування спільних мовних груп з числа іноземних студентів різних спеціальностей.

Як відомо, на заняттях з УМІ для нефілологів (зокрема, на старших курсах) перевага має надаватись вивченню мови спеціальності, зокрема роботі кожного окремого студента над текстами, тематично «прив'язаними» до його майбутньої професії, включно з виконанням конкретних завдань (письмових і усних) під контролем викладача з подальшим виходом на спільну роботу в групі.

Тому, на нашу думку, у тій ситуації, коли мовна група сформована зі студентів з різних інститутів (факультетів), саме застосування вищезгаданих методів навчання може сприяти вирішенню цієї проблеми.

З проблемами викладання УМІ за професійним спрямуванням в умовах великої різноманітності напрямків пов'язано також питання відсутності уніфікованих навчальних підручників та посібників. У цьому плані «пощастило» лише нашій діаспорі, тому що таку літературу готує для неї організатор цієї конференції – МІОК.

Оскільки у цьому випадку ця робота зосереджена в руках однієї команди професіоналів, ми можемо говорити і про систему, і про результати, які є настільки успішними, що певну частину матеріалів видань МІОКУ можна сміливо використовувати і на заняттях з іншими іноземними студентами, а не лише з представниками діаспори.

Разом з тим, на нашу думку, наголос, який робиться сьогодні на вивченні УМІ професійного спрямування, вимагає постановки на порядок денний питання щодо створення підручників та навчальних посібників (у тому числі й електронних, з використанням спеціально розроблених комп'ютерних навчальних програм) відповідних тематичних напрямків, передовсім тих, які є сьогодні найбільш популярними серед майбутніх іноземних спеціалістів.

Andriy Motornyy. Organizational Problems of Study Process Organisation of Ukrainian as a Foreign Language

This article outlines some organizational problems faced by universities in Ukraine in teaching foreign students courses of Ukrainian language and the ways of their settlement.

Key words: Ukrainian as a foreign language, educational programs, the concept of language education.

-
1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації // К. : НТУУ «КПІ», 2009. – 50 с.
 2. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України (проект). [Електронний ресурс] / Доступно з: http://civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/consult/old/show_bill/2031.
 3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 4 червня 2006 року №260 «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами і аспірантами». [Електронний ресурс] / Доступно з: <http://document.ua/pro-vivchennja-ukrayinskoyi-rosiiskoyi-movi-inozemnimi-stude-doc119238.html>.

КЛЮЧОВІ ПОСТАТІ СЕРБЬСЬКОЇ УКРАЇНІСТИКИ

Оксана Орленко, Драгана Василієвич

У статті розглянуто діяльність ключових постатей сербської україністики. Проаналізовано їхній науковий і перекладацький доробок, особистий внесок у становлення та розвиток українознавства в Сербії. Виокремлено два основні осередки україністики: філологічний факультет у Белграді та філософський факультет у Новому Саді.

Ключові слова: україністика, Сербія, українська мова як іноземна, україністика в Сербії.

Україністика вважається доволі молодою галуззю студій у Сербії, хоча сербсько-українські літературні, культурні та історичні зв'язки сягають у давнє минуле. Визначальним моментом для розвитку сербської україністики можна вважати початок дев'яностих років, коли в університетах уперше почали викладати українську мову як другу іноземну або другу слов'янську мову (а також літературу). На філологічному факультеті у Белграді українську мову викладають з 1991/92 року на кафедрі славістики, у той час як на кафедрі русиністики філософського факультету Університету в Новому Саді українську літературу викладають з 1991, а українську мову — з 1997 року. Згодом, у 2002 році, на белградському філологічному факультеті було відкрито спеціальність «Українська мова та література»¹ (2009 р. у зв'язку з акредитацією нових, сучасних навчальних програм назву змінено на «Українська мова, література»).

Простежуючи становлення та розвиток українознавства в Сербії, можна виокремити два періоди: 1) до 1991 року, для якого характерні поодинокі наукові статті та переклади літературних творів, зумовлені передусім особистими контактами між письменниками та перекладачами двох країн; і 2) період активної

наукової, викладацької та перекладацької діяльності, який триває з 1991 року до сьогодні.

Протягом останніх двох десятиліть опубліковано статті, присвячені традиціям україністики в Сербії [4; 16; 17; 18], проблемам становлення та розвитку україністичних студій [3; 24; 29] (а також доповідь Л. Попович на VIII Міжнародному Конгресі україністів у Києві 2013 р.), зіставним дослідженням української та сербської мов [11; 14; 15; 23; 30; 35], перекладам творів української літератури сербською мовою [15; 16; 24; 28]. У згаданих роботах простежено хронологію україністичних студій, досліджень і перекладів або розглянуто природу та напрямки досліджень. Мета нашої статті полягає у визначенні ключових особистостей, чия діяльність виявилася визначальною для розвитку україністики в Сербії.

Вирішальну роль у становленні українознавчих студій у Сербії відіграли видатні сербські славісти *Богдан Терзич*, *Міодраг Сибінович*, *Предраг Піпер* та *Людмила Попович*, завдяки чийм старанням на філологічному факультеті у Белграді вперше було запроваджено українську мову та літературу.

Богдан Терзич (1928 р. н.) був першим викладачем української мови на філологічному факультеті в Белграді, активним членом Сербсько-українського товариства, перекладачем і упорядником першої збірки українських народних казок [31], а також автором кількох наукових праць у галузі україністики. Роботи відомого белградського славіста [30; 35] заклали ґрунт для зіставних досліджень української та сербської мов.

Міодраг Сибінович (1937 р. н.) – найвідоміший і найактивніший перекладач української літератури в Сербії. Його переклади публікують у сербській літературній періодиці протягом кількох десятиліть; вони входять до кількох антологій, а саме до упорядкованої ним антології *Вірші українських письменників про кохання* [33], до якої разом з його перекладами увійшли переклади Л. Попович, до *Антології української поезії XVI – XX століть*, упорядкованої Л. Попович [2], *Антології поезії репресованих поетів «Тавровані»* [5], другого видання збірки вибраних творів Тараса Шевченка сербською мовою [7] та збірки віршів Віктора Кордуна [8].

Професор Сибінович у плані україністики провадив не лише перекладацьку діяльність, але й наукову: опубліковано декілька статей про українську літературу та сербсько-українські взаємини у сербській науковій періодиці та монографію «*За обрієм*» [27]. М. Сибінович регулярно виступає на літературних вечорах, конференціях та інших заходах, які організовують белградські україністи. У 2004 році йому було присуджено престижну міжнародну українську нагороду ім. Івана Франка за переклад віршів, що увійшли до *Антології української поезії «Наперекір вітрам»* (У инат ветровима, 2002), і популяризацію української культури за кордоном.

Професор кафедри славістики та дійсний член Сербської академії наук і мистецтв Предраг Піпер (1950 р. н.) вже не одне десятиліття підтримує наукову діяльність україністів. Він був науковим керівником автора першої магістерської та докторської робіт з української мови, рецензентом кількох монографій та автором статей, у яких українська та сербська мови досліджувались у зіставному аспекті.

Визначною особистістю серед сербських україністів, безсумнівно, є випускниця Київського національного університету ім. Т. Шевченка, доктор філологічних наук Людмила Попович (1965 р. н.), яка з 2013 року обіймає посаду завідувача кафедри славістики Белградського університету. Вона викладає теоретичні лінгвістичні дисципліни на матеріалі української мови (фонетика, морфологія, історична граматики, синтаксис, лінгвістика тексту) в Університеті у Белграді й українську мову та літературу в Університеті у Новому Саді.

Професор Попович є автором першої магістерської роботи в галузі україністики у Сербії «Семантика назв кольорів у російському, українському та сербському фольклорі» (1991) та докторської дисертації «Епістолярний дискурс української та сербської мов» (1997) [12], головою Українсько-сербського товариства, одним із перших викладачів української мови та літератури та засновником групи української мови, літератури, культури (2002). Результатом її плідної наукової діяльності стали численні статті, що вийшли друком

у Сербії та в інших країнах, кілька монографій, присвячених епістолярному дискурсу в сербській та українській мовах, зіставленню мовної картини світу сербів та українців, ключовим моментам української літератури, категоріям таксису та евіденційності у двох мовах [12; 13; 14; 22]. Наукова та перекладацька діяльність вченої, кілька упорядкованих антологій творів українських авторів [2; 5; 7], організація численних заходів, спрямованих на популяризацію української мови та культури в Сербії, були підставою нагородити її орденом княгині Ольги III ступеня за заслуги в розвитку української мови, літератури і культури поза межами України.

Крім професора Л. Попович, розвитком та популяризацією україністики в Белграді займаються доцент *Мілена Іванович*, асистент *Таня Гаєв*, лектори української мови *Юлія Драгойлович* і *Анастасія Білозуб*, аспірантка кафедри славістики *Драгана Василієвич*.

Доктор філологічних наук Мілена Іванович вперше зустрілася з українською мовою та літературою як другою слов'янською під час навчання на відділенні русистики. Вона захистила магістерську роботу на тему «Категорія перехідності в українській та сербській мовах», на основі якої згодом було надруковано однойменну монографію [6] та кілька окремих наукових праць. Продовжуючи зіставне дослідження граматичних систем української та сербської мов, вона захистила докторську дисертацію про категорію родів дієслівної дії у двох мовах. Найближчим часом за матеріалами дисертації буде надрукована монографія. До зацікавлень М. Іванович варто додати переклад – як у теоретичному (дослідження проблем перекладу з української мови на сербську, спецкурси з перекладознавства), так і в практичному розумінні (разом з Аллою Татаренко вона переклала роман «Перверзія» Ю. Андруховича, упорядкувала збірку українських казок, перекладених студентами-україністами, брала участь у кількох перекладацьких майстернях, опублікувала окремі переклади у згадуваних антологіях і літературних журналах тощо). Наразі вона викладає сучасну українську мову, фонологію та морфологію української мови, веде спеціальні курси з художнього та науково-технічного перекладу, виконує обов'язки головного редактора студентського часопису «Вікно»³, у якому публікуються

переклади творів української літератури, а також бере участь у роботі наукових конференцій у Сербії та за кордоном. Мілена Іванович також є автором сербсько-українського розмовника (у співавторстві з Л. Попович) [18].

Будучи найкращою студенткою серед тих, хто у 1991/92 навчальному році почав вивчати українську мову на філологічному факультеті, Таня Гаєв отримала можливість побувати на літній школі української мови у Києві. Зараз вона активно займається дослідженням української літератури, передусім семантикою числівників у сербському та українському фольклорі, творчістю М. Коцюбинського та питаннями рецепції української літератури в Сербії, що стане темою її докторської дисертації. Т. Гаєв також бере активну участь в організації кафедральних заходів та перекладає твори українських письменників. Асистент Таня Гаєв з 2002 року викладає давню українську літературу, українську літературу XIV–XVIII століть, українську літературу XIX століття та читає спецкурси з творчості Коцюбинського.

Лектор української мови, кандидат філологічних наук Юлія Драгойлович (Білоног) з 2005 року веде практичні заняття з сучасної української мови на початковому, середньому та високому рівнях і читає теоретичні курси з лексикології, лексикографії та фразеології української мови, публікує роботи на тему сербської та української літератури, регулярно організовує позанавчальні заходи з метою популяризації української культури серед студентів-філологів. Незамінним посібником як для сербів, що вивчають українську мову, так і для українських сербів є *Короткий українсько-сербський словник сполучуваності слів* [9], укладений нею у співавторстві з лектором сербської мови у Києві Деяном Айдачичем. У майбутньому очікується видання підручника української мови як іноземної для початківців «*Говоримо українською*» (Ю. Драгойлович у співавторстві з Л. Петровською). Під її керівництвом студенти старших курсів вже кілька місяців працюють над створенням електронного словника найчастотніших слів української мови.

Лектор української мови, кандидат філологічних наук Анастасія Білозуб викладає сучасну українську мову й українську

літературу ХХ століття. Предметом її наукових зацікавлень є сучасна українська література, зокрема представники станіславського феномена, чия творчість була темою її кандидатської дисертації «Мовна гра в українському постмодерному дискурсі (на матеріалі прозових творів представників станіславського феномена)», яка була захищена в Донецькому національному університеті, та кількох окремих наукових праць. А. Білозуб викладає сучасну українську літературу, веде практичні заняття з сучасної української мови та синтаксису, активно працює зі студентами у позанавчальний час. Зараз вона готує матеріали про вивчення української мови для передачі «Українська панорама» на замовлення радіотелеканалу «Воєводина».

Аспірантка кафедри славістики, випускниця відділень російської та української філології Драгана Василієвич з 2013 року викладає українську мову як другу іноземну чи другу слов'янську. Крім того, вона займається дослідженням політичного дискурсу в українській, сербській і російській мовах, що було темою її магістерської роботи та вивченням питань методики викладання російської та української мов. Д. Василієвич є редактором сайту україністики і заступником редактора студентського часопису «Вікно». Її переклади п'єс Олександра Вітра «Станція» та Олега Миколайчука «Офіціант» разом із перекладами М. Іванович, Т. Гаєв та ін. залучено до *Антології сучасної української п'єси* (упорядники Л. Попович, Н. Неждана, у друці).

Свій вклад у становлення та розвиток україністики в Белградському університеті внесли й лектори української мови, що певний час викладали на філологічному факультеті: Леся Петровська (2003-2005 рр.), яка згодом переїхала до Загреба викладати українську мову, та Олександр Григор'єв (2005-2006 рр.).

Осередком українознавства в Новому Саді є кафедра русиністики⁴: викладачі Юліан Тамаш, Янко Рамач, Анамарія Рамач-Фурман і Олександр Мудрий, а також доцент кафедри історії Джура Гарді.

Професор Університету в Новому Саді Юліан Тамаш (1950 р. н.) – доктор філологічних наук, почесний доктор

Ужгородського національного університету, дійсний член Академії наук і мистецтв Воєводини з 2004 року (та її голова 2004-2008 рр., з 2012 р.), іноземний член Національної академії наук України з 1997 р., лауреат численних сербських, українських та русинських нагород і премій, серед яких слід відзначити орден уряду України за консолідацію світового українства (2005). Юліан Тамаш викладає курси української та зарубіжної літератури для студентів-русинів. Багатогранна й винятково плідна діяльність професора охоплює як наукову роботу в галузі русинської, української літератури, літературознавчої компаративістики, так і власну творчість. Його доробок становить понад тисячу опублікованих робіт, враховуючи більше 50-ти монографій, одноосібних та у співавторстві. Ю. Тамаш активно досліджує місце української літератури у світовому контексті. Цій проблемі присвячено його монографію *«Українська література між Сходом і Заходом»* [34], у якій творчість видатних українських письменників розглянуто у порівнянні з певними творами зарубіжних літераторів. У 2013 році з ініціативи Ужгородського університету монографію було перекладено українською мовою.

Професор Янко Рамач (1955 р. н.), доктор історичних наук, викладач кафедри русиністики, займається дослідженням історії русинів, історії Воєводини XVII і XIX століть, русинським та українським фольклором. Крім історичних дисциплін, він викладає українську літературу XIV–XVIII століть на філологічному факультеті в Белграді. Професор є автором понад ста наукових робіт, кількох монографій, підручників з історії русинів. Його докторська дисертація *«Історія русинів Південної Угорщини (1745–1918)»*, захищена на історичному факультеті в Ужгороді в 1995 році, буда затверджена на філософському факультеті в Новому Саді в 1996 році. Посаду професора він обіймає з 2006 року.

Асистент кафедри русиністики Анамарія Рамач-Фурман (1977 р. н.) завершила навчання на відділенні україністики Інституту філології КНУ ім. Тараса Шевченка (2004). З 2007 року вона викладає русинську й українську мови на філософському факультеті. У центрі її наукових зацікавлень – історія української та русинської мов і діалектологія, порівняльні дослідження слов'янських мов. У 2008

році разом із професором Я. Рамачем вона переклала сербською мовою історіографічну працю Аркадія Жуковського та Ореста Субтельного «*Нарис історії України*» (*Kratka istorija Ukrajine*).

Магістр русинської мови та літератури Олександр Мудрий (1983 р. н.) навчається в аспірантурі на кафедрі русиністики, де з 2013 р. працює асистентом і займається діалектологічними дослідженнями мови українців та сербів, що живуть у Воєводині.

Дослідженнями української історії, крім викладачів кафедри русиністики, активно займається доцент кафедри історії філологічного факультету Джура Гарді. Темою його магістерської роботи було державно-правове становище Галицького та Галицько-Волинського князівства в часи перших Романовичів. Результати цього дослідження містить монографія [32]. Джура Гарді продовжує досліджувати питання історії Київської Русі та історії русинів.

Перекладацьку діяльність, крім викладачів-україністів та професора Міодрага Сибіновича, провадять Радослав Пайкович, Михайло Ковач, Срджан Рашкович, Тодор Дутина, Лука Гайдукович та інші⁵.

Старше покоління перекладачів (Петро Митропан, Радослав Пайкович, Михайло Ковач, Срджан Рашкович, Тодор Дутина та інші⁶) представило сербській читацькій аудиторії твори українських письменників ХХ століття на сторінках сербської літературної періодики. Упорядник першої *Антології української поезії* [1] Р. Пайкович познайомив сербського читача з українською поезією, починаючи від Г. Сковороди до поетів-шістдесятників, а також із творами Дмитра Павличка [10], у той час як Петро Митропан упорядкував два видання «Кобзаря» Тараса Шевченка (1969, 1980).

Перекладач та культурний діяч Лука Гайдукович⁷ (1937–2010) залишив значний доробок у царині перекладу класичної української поезії. Його переклади надруковано в сербських літературних журналах та окремими виданнями. За переклади віршів Шевченка, Франка й Маланюка, що увійшли до збірки «Хучи Дньепар широки» (1999), Лука Гайдукович отримав міжнародну українську нагороду для перекладачів ім. Івана Франка. Пізніше вийшов переклад збірки сучасного українського поета Бориса Олійника, виданої під назвою

«Над стріхою тополя» (*Над стрехом јаблан, 2003*) у співавторстві з перекладачем Джурою Лятяком, та переклад вибраних поезій Івана Франка (*Песме, 2007*).

Огляд наукових та перекладацьких зацікавлень центральних постатей сучасної сербської україністики дозволяє зробити висновки про такі потенційні напрямки її розвитку: зіставне вивчення української та сербської мов (зіставлення неопрацьованих граматичних категорій та когнітивнолінгвістичні студії), детальне вивчення рецепції української літератури та культури, дослідження творчості сучасних українських письменників (як зокрема, так і порівнюючи з сербськими), переклад класичних, сучасних та фольклорних творів. Крім викладацької, наукової та перекладацької діяльності, сербські україністи й надалі займатимуться організацією заходів, спрямованих на популяризацію української мови та культури в Сербії та вестимуть співпрацю з Посольством України, представниками української діаспори в Сербії, українськими університетами (Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Львівський національний університет ім. І. Франка, Донецький національний університет).

¹. Детальну інформацію про діяльність української групи кафедри славістики белградського філологічного факультету розміщені на сайті www.ukrajinistika.edu.rs. Крім оперативної інформації та планів навчання, на сайті можна ознайомитися з біографіями викладачів, вибраними науковими працями та численними перекладами українських творів, а також із позанавчальними заходами (виставами, презентаціями, літературними вечорами тощо), у яких беруть участь студенти та викладачі-україністи.

². Найближчим часом має побачити світ і *Антологія сучасної української п'єси*.

³. Часопис студентів україністики «Вікно» виходить з 2004 року. У ньому публікуються переклади творів українських авторів, критика, оригінальні роботи студентів та викладачів кафедри. Електронні версії перших п'яти випусків розміщено на сайті www.ukrajinistika.edu.rs.

⁴. Студентами кафедри русиністики є переважно етнічні русини, носії західного варіанту русинської мови (Руски јазик / Русински јазик), поширеного в автономному краї Воеводина в Сербії і на сході Хорватії. На відміну від східного

варіанту русинської мови, яким розмовляють русини в Україні, на Балканах використовують західний варіант, який відносять до західнослов'янської групи мов. Русинська мова має статус однієї з шести офіційних мов Воєводини, завдяки чому її носії мають право здобувати освіту на всіх рівнях рідною мовою з 70-х років минулого століття. Процес кодифікації русинської мови започаткував Гавриїл Костельник (1923); мовознавець та письменник Микола Кочиш є автором офіційного Правопису (1971) і Граматики русинської мови (1974). Поряд із русиністичними дисциплінами студенти кафедри русиністики вивчають українську мову як іноземну й українську та зарубіжну літературу.

⁵ У роботі [28] подано повний перелік і докладний опис перекладів українських творів сербською мовою з 1991 до 2012 рр.

⁶ Детальнішу інформацію про їхню перекладацьку діяльність можна знайти у працях Л. Попович [17; 25].

⁷ У текстах українською мовою його прізвище також передають як *Хайдукович*.

Oksana Orlenko, Dragana Vasyliyevich. Outstanding Persons in Ukrainian Studies in Serbia

The article deals with the outstanding persons of Ukrainian studies in Serbia by analyzing their scientific and translation work along with their personal role in establishing and development of Ukrainian studies in Serbia. The Faculty of Philology in Belgrade and The Faculty of Philosophy in Novi Sad are considered to be the main two centers of Ukrainian studies in the country.

Key words: Ukrainian studies, Serbia, Ukrainian as a second language, Ukrainian studies in Serbia.

-
1. Антологія українське поезије / прир. Р. Пајковић. – Библиотека: Антологіје. – Београд : Књижевна заједница Петар Кочић, 1979. – 162 с.
 2. Антологія українське поезије 16–20. века / прев. М. Сибиновић, Љ. Поповић; прир. Љ. Поповић. – Бања Лука : Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, 2002. – 685 с.

3. Гаев Т. Група за украјински језик и књижевност Катедре за славистику Филолошког факултета Универзитета у Београду / Т. Гаев // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; гол. ред. А. П. Загнітко. – Вип. 21. – Донецьк : ДонНУ, 2010. – С. 323–332.
4. Ерчић В. О Украјинистици уопште узевши, и о њој у Срба / В. Ерчић // Зборник Матице српске за славистику. – Књ. 43. – Нови Сад, 1993. – С. 197–202.
5. Жигосани: Антологија поезије репресованих украјинских песника / прев. М. Сибиновић; прир. Љ. Поповић. – Нови Сад : Национални савез Украјинаца, 2006. – 325 с.
6. Ивановић М. Категорија прелазности у украјинском и српском језику: функционални аспект / М. Ивановић. – Београд : Задужбина Андрејевић, 2007. – 120 с.
7. Кобзар: избор / Т. Шевченко; прев. М. Сибиновић и др.; прир. Љ. Поповић. – Нови Сад : Савез Русина и Украјинаца Србије, 2006. – 147 с.
8. Кордун В. Песме / В. Кордун; избор, предговор и превод с украјинског М. Сибиновић. – 1. изд. – Градишка : Српско просвјетно и културно друштво «Просвјета»; Бања Лука : Друштво српско-украјинског пријатељства Републике Српске, 2003. – 156 с.
9. Короткий українсько-сербський словник сполучуваності слів. Навчальний словник / Айдачич Д., Білоног Ю. – К. : Бібліотека Українця, 2005. – 126 с.
10. Павличко Д. Морам / Д. Павличко; прев. Радослав Пајковић. – Библиотека: Антологије. – Београд : Књижевна заједница Петар Кочић, 1979. – 87 с.
11. Пипер П. Украјинска и српска граматика у светлу типолошких поређења / П. Ј. Пипер // Славистика. – Бр. 8. – 2004. – С. 280–289.
12. Поповић Љ. Епистоларни дискурс украјинског и српског језика / Љ. Поповић. – Београд: Филолошки факултет, 2000. – 305 с.
13. Поповић Љ. Језичка слика стварности: когнитивни аспект контрастивне анализе / Љ. Поповић. – Београд : Филолошки факултет, 2008. – 308 с.

14. Поповић Љ. Контрастивна граматика украјинског и српског језика: таксис и евиденцијалност / Љ. Поповић. – Српски језик у поређењу са другим језицима, Књига 3. – Београд : САНУ, Одељење језика и књижевности, 2012. – 445 с.
15. Поповић Љ. Ново у контрастивним истраживањима украјинске и српске граматике – поводом 20 година украјинистике на Београдском универзитету / Љ. Поповић // Славистика. – Бр. 16. – 2012. – С. 92-101.
16. Поповић Љ. О преводима Миодрага Сибиновића из украјинске поезије / Љ. Поповић // М. Сибиновић. Словенска вертикала. – Славистичка библиотека, Књига 7. – Београд : Славистичко друштво Србије, 2008. – С. 423-426.
17. Поповић Љ. Превођење украјинске поезије XX века у српској преводној књижевности [Електронни ресурс] / Љ. Поповић. – 1999. – Режим доступу: http://rastko.rs/rastko-ukr/au/popovic_prevodjenje.html від 15.11.2014.
18. Поповић Љ. Са украјинским у свет / Љ. Поповић, М. Ивановић. – Београд : Агенција Матић, 2004. – 184 с.
19. Поповић Љ. Украјинистика у Србији: традиција и перспективе / Љ. Поповић // Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инословенској средини: тезе и резимеа. – Београд : Филолошки факултет, 1998. – С. 336-346.
20. Поповић Љ. Украјинско-српска контрастивна језичка истраживања / Љ. Поповић, В. Јармак // Контрастивна језичка истраживања српског и других језика; ур. П. Пипер. – Београд : САНУ, Одбор за српски језик у светлу савремених лингвистичких теорија, 2010. – С. 263-280.
21. Поповић Љ. Украјинско-српске славистичке везе у 19. и 20. веку / Љ. Поповић // Славистика. – Бр. 12. – 2008. – С. 138-148.
22. Поповић Љ. Фокусна перспектива украјинске књижевности // Љ. Поповић. – Београд : Филолошки факултет, 2007. – 265 с.
23. Попович Л. Зіставні дослідження української та сербської мов / Л. Попович, В. Ярмак // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; гол. ред. А. П. Загнітко. – Вип. 21. – Донецьк : ДонНУ, 2010. – С. 36-45.
24. Попович Л. Становлення і перспективи розвитку українознавчих

- студій у Сербії / Л. Попович // Освіта в українському зарубіжжі: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Український світ, 2001. – С. 194-199.
25. Попович Л. У перекладах сербською / Л. Попович // Слово і час. – 1998. – № 3. – С. 19-23.
26. Попович Л. Шляхи розвитку українознавства в Сербії / Л. Попович // *Warszawskie zeszyty ukrainoznawcze. Studia Ucrainica*; red. S. Kozak. – N. 17-18. – Warszawa, 2004. – S. 215-222.
27. Сибиновић М. Иза хоризонта. Огледи из руске, украјинске, белоруске и грузијске књижевности / М. Сибиновић. – Београд : Чигоја штампа, 2002. – 174 с.
28. Татаренко А. Переклади з української мови сербською мовою з 1991 до 2012 [Електронний ресурс] / А. Татаренко. – 2013. – Режим доступу: <http://www.bookplatform.org/uk/activities/486-ukrainian-to-serbian-translations-study.html> від 15.10.2014.
29. Татаренко А. Україністика в Белградському університеті: проблеми і перспективи / А. Татаренко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 235-238.
30. Терзич Б. Деякі передумови зіставного аналізу української та сербохорватської мов / Б. Терзич // Зборник Матице Српске за славистику. – Књ. 43. – Нови Сад, 1993. – С. 153-157.
31. Терзић Б. Украјинске народне бајке / Б. Терзић: избор и превод с украјинског. – Београд : Народна књига, 1963. – 189 с.
32. Харди Ђ. Наследници Кијева између краљевске круне и татарског јарма: студија о државно-правном положају Галичке и Галичко-Волинске кнежевине до 1264. године / Ђ. Харди. – Нови Сад : Филозофски факултет, 2002. – 239 с.
33. *Pesme o ljubavi: ukrajinski pesnici* / pripr. M. Sibinović; prev. M. Sibinović, Lj. Popović. – Beograd : Paideia, 2001. – 187 с.
34. Tamaš J. *Ukrajinska književnost između Istoka i Zapada* / J. Tamaš. – Novi Sad : Matica srpska, 1995 – 295 s.
35. Terzić B. О konfrontiranju / kontrastiranju srpskog i ukrajinskog jezika / B. Terzić // 5. Simpozijum Kontrastivna jezička istraživanja. – Novi Sad : Filozofski fakultet, Društvo za primenjenu lingvistiku Vojvodine, 1996. – S. 101-105.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УМІ: «ЗА» І «ПРОТИ»

Олеся Палінська

У статті проаналізовано позитивні та негативні сторони використання новітніх технологій на заняттях з української мови як іноземної, окреслено тенденції у використанні новітніх технологій.

Ключові слова: українська мова як іноземна, новітні технології.

Щоб досягти реального успіху, потрібно розвивати ті здібності, які недоступні роботам: креативність, уяву, ініціативу, лідерські якості. Суспільство поступово переходить від товарної економіки до інтелектуально-творчої.

Мічіо Кайку, прогноз про освіту через 50 років

Сучасний світ важко уявити без новітніх технологій. Вони повністю пронизують наше життя, залучені у всі сфери людської діяльності. Після революції, яку здійснив у XV ст. Йоганн Гутенберг і його друкарський верстат (про це див., зокр., в [1]), це, можливо, найбільший прорив в історії людства – можливість продукування, архівування, пошуку та інших варіантів опрацювання гігантських об'ємів інформації.

Проблемам застосування новітніх технологій в освіті присвячені не лише численні наукові розвідки, але насамперед тренінги, семінари, програми, які експлікують практичну сторону цього питання. Але перед тим, як розглянути детальніше можливості й необхідність застосування новітніх технологій у процесі вивчення української мови як іноземної, з'ясуємо зміст основних термінів.

Отже, під новітніми технологіями дослідники і практики розуміють широкий спектр засобів і прийомів, так чи інакше

пов'язаних з результатами технічного прогресу і вдосконалення методичних прийомів. Найчастіше ж у цьому контексті йдеться про інформаційні технології (ІТ). Їх також визначають досить широко, тому за базове визначення ми візьмемо розуміння інформаційних технологій, запропоноване Інститутом ЮНЕСКО з ІТ в освіті [6]. Згідно з ним інформаційні технології – це:

- комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих обробкою і зберіганням інформації;
- обчислювальна техніка і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим обладнанням, їхнє практичне застосування;
- пов'язані зі всім цим соціальні, економічні та культурні проблеми.

Бачимо, що навіть в цьому визначенні поєднано декілька підходів, тобто до новітніх технологій зараховують широкий спектр явищ – від комп'ютерної техніки до соціальних проблем, що впливають з її використання.

Ще важче визначити, що вважати новітніми технологіями в освіті. Навіть побіжний огляд джерел показує, що різні автори розуміють під цим терміном дуже різні поняття: це і використання будь-яких технічних засобів, передусім комп'ютерних, і спеціалізоване програмне забезпечення, і навіть інтерактивні прийоми навчання без використання жодних технічних засобів, які можна назвати новітніми хіба що з огляду на те, що деякі вчителі раніше їх не використовували. Ми обмежимося таким розумінням поняття новітніх технологій в освіті:

- Використання технічних засобів: комп'ютери, мобільні пристрої...
- Використання інтернету
- Онлайн-курси, навчальні програми...
- Використання можливостей неспеціалізованих програм

Таким чином, ми беремо до уваги не лише спеціалізовані пристрої чи програмне забезпечення, але й будь-які інші

комп'ютерні та мобільні засоби, які можна використати для оптимізації навчального процесу, до прикладу, використання скайпу для спілкування з носіями мови, перегляд неспеціалізованих відеофрагментів з навчальною метою і т. ін.

Нові технології все більше входять до системи освіти, і цей тренд поступово набуває глобального масштабу. Так, Консорціум Нових Медіа на замовлення Єврокомісії підготував доповідь [5] про перспективи впровадження нових освітніх технологій у школи. Так, у найближчі роки за прогнозами європейських експертів в освіті все більше будуть використовувати соціальні мережі, планшети і хмарні сервіси, що змінить роль учителя, а також вирішить проблему цифрової безграмотності молоді. Наступним кроком має стати широке впровадження відкритих освітніх ресурсів і гейміфікації, паралельно з чим відбудеться і поступове змішування формальної і неформальної освіти. В найбільш далекій перспективі у школах прийдуть до персоналізованого навчання й оцінювання за допомогою інструментів Big Data. А серед змін, які «поки що не піддаються осмисленню», назване формування освітніх практик силами самих школярів.

Ці тенденції і сьогодні вже досить помітні. Зокрема, багато сервісів вивчення іноземних мов пропонують ігрові додатки – як для дітей, так і для дорослих, оскільки гейміфікація полегшує рутинну роботу з запам'ятовування слів чи граматичних конструкцій, робить значно приємнішим і цікавішим необхідне багаторазове повторення і т. д. Так само вже сьогодні активно розвивається онлайн-навчання: багато університетів пропонують проходити їхні курси дистанційно, переглядаючи відеолекції та виконуючи відповідні завдання. Багато таких курсів є безкоштовними, більшість є англomовними, але деякі з них додатково перекладені іншими мовами.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система

мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю ЗУН студентів) [3, с. 119].

Але, попри все різноманіття ресурсів та їхніх можливостей, залишається ключове питання: доцільність застосування новітніх технологій у конкретних навчальних ситуаціях.

Викладання УМІ, як і будь-якої іноземної мови, вимагає від викладачів насамперед розуміння цілей і завдань, які стоять перед ними і перед студентами. Тільки розуміння того, що таке іноземна мова, за якими принципами її можна засвоїти, для яких потреб студент її вивчає, де і в якому обсязі буде застосовувати, дає можливість добирати відповідні засоби навчання.

Новітні технології – це лише прийоми, які можуть допомогти досягнути поставлених цілей. Незалежно від того, який засіб навчання ви обираєте, він є добрим, якщо наслідком його використання є ефективне засвоєння іноземної мови в необхідному обсязі. І навпаки, навіть найкращі методи будуть неефективними, якщо застосовувати їх без узгодження з навчальними цілями.

Очевидно, що новітні технології мають низку беззаперечних переваг у порівнянні з «традиційними» методами. Це, зокрема, їхня мобільність, доступність, оперативність, інтегративність. Використання новітніх технологій допомагає засвоювати мову безпосередньо в тому інформаційному середовищі, в якому живе сучасна людина (віртуальне спілкування, пошук і відбір інформації і под.)

Але разом з тим не слід забувати, що багато «традиційних» методів пов'язано з психологічними процесами, що відбуваються у свідомості людини. Так, зокрема, процеси, пов'язані з дрібною моторикою, зокрема, записування і замальовування, сприяють розвитку мовленнєвої зони мозку в ранньому дитинстві, але також і в пізнішому віці ці процеси не втрачають зв'язку.

Отже, добираючи прийоми і методи викладання іноземної мови, варто враховувати як психологічні особливості, так і рівень ефективності засвоєння мови, але насамперед варто добирати відповідні методи для кожної ситуації, незалежно від того, «новітні» вони чи «традиційні».

Тому кожен викладач у кожній конкретній ситуації має поставити собі деякі питання стосовно застосування новітніх технологій:

- Чи допоможе технічний засіб працювати більш ефективно?
- Чи дає він принципово нову або недоступну в інший спосіб інформацію?
- Чи його використання дає конкурентні переваги?

Нерідко можна спостерігати використання цифрових засобів без жодної необхідності – там, де цілком підходять традиційні. До прикладу, для того, щоб записати нові слова, достатньо дошки і крейди або маркера, смарт-дошка чи використання презентації не дають тут жодних додаткових можливостей. Більше того, технічні новинки іноді можуть відволікати від безпосередньої мети вивчення мови як іноземної, якою найчастіше є формування комунікативної компетенції.

На сучасному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи [3, с. 119].

Формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, його наближення до реального процесу спілкування. Отже, методичним змістом сучасного уроку іноземної мови має бути комунікативність.

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є

використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовують носії мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінювання є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [2, с. 111]. Існують різні варіанти цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – «підхід повного засвоєння мови», «когнітивний підхід», «когнітивний академічний мовний підхід», «навчання, засноване на співпраці», «інтерактивне навчання» [4, р. 55].

Отже, пам'ятаючи про комунікативну спрямованість навчання, варто добирати відповідні засоби, які сприяли б досягненню цієї мети. І вдало застосовані новітні технології можуть суттєво покращити результативність навчання.

Сучасні інформаційні технології мають низку беззаперечних переваг відносно традиційних засобів навчання. Назвемо лише деякі:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і засобами нових інформаційних технологій;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти чи закономірності процесів, явищ, як таких, що реально відбуваються, так і «віртуальних»;
- архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу та звернення користувача до центрального банку даних;
- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента чи самого експерименту;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю за результатами засвоєння.

Час, коли почути іноземну мову можна було тільки в адаптованих записах, давно минув. Сьогодні ми можемо слухати радіо і дивитися телебачення онлайн, спілкуватися за допомогою скайпу та інших програм з носіями мови, брати участь у вебінарах і телеконференціях, переглядати і навіть дублювати фільми, грати в мовні ігри, а також застосовувати безліч інших можливостей. Але попри беззаперечні переваги використання новітніх технологій тягне за собою і низку проблем, які не можна залишати поза увагою.

Насамперед це недостатня компетентність викладачів. Об'єктивна реальність така, що дуже часто студенти чи учні значно краще володіють новітніми технологіями, ніж їхні наставники (особливо це стосується старшого покоління). Тому деякі технічні «новинки» викликають хіба що комічний ефект. Окрім того, викладачі часто навіть не здогадуються про доступні технічні засоби, якими активно користуються їхні студенти.

Також немотивоване використання новітніх технологій у навчальному процесі може спричинити деякі психологічні проблеми. Так, якщо викладач дає студентам готову презентацію, вони не мають стимулу для самостійного здобуття знань, їхнього опрацювання й ефективного засвоєння. Проблема надміру готової

інформації в тому, що ми просто відкладаємо її в надії повернутися до неї, коли буде потрібно, але потім не можемо її знайти. В результаті нові слова, конструкції чи фрази не закріплюються в пам'яті, і у студентів щоразу виникає спокуса скористатися електронним перекладачем, а не підвищувати власну комунікативну компетентність.

Отже, інформаційний бум породжує різке зниження мотивації. За останні роки людство спродувало інформації більше, ніж за всю свою попередню історію. Практично будь-яка інформація стала доступною в будь-якій точці світу. Це різко знижує мотивацію до засвоєння будь-яких знань. Про це свідчить, зокрема, такий факт: загальновідомо, що онлайн-курси є доступною, ефективною і нерідко безкоштовною альтернативою традиційній освіті, але якщо особи, які вступили до навчальних закладів, переважно закінчують їх, то відсоток тих, хто завершив онлайн-курси, мізерний. Навіть якщо людина має достатню мотивацію до навчання, вона розуміє, що ці знання можна буде здобути будь-коли і будь-де, і нерідко відкладає навчання на невизначений термін.

І ще одна суттєва проблема надмірного застосування новітніх технологій - перехід від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів. Як наслідок, це знижує креативність, здатність до пошуку нестандартних рішень, гнучкість мислення – якості, необхідні не лише для ефективного засвоєння мови як іноземної, але й для багатьох інших конкурентних переваг у сучасному світі.

Цікавий приклад сучасної ефективної школи – це школа Waldorf of the Peninsula [7], розташована в м. Лос Альтос, Каліфорнія (США). Ця школа має дві важливі особливості: по-перше, в ній не використовують комп'ютерів та інших гаджетів (і також не заохочують учнів використовувати їх вдома), і по-друге, вона знаходиться на території Кремнієвої Долини і в ній навчаються діти топ-менеджерів провідних технологічних компаній світу. У школі навчаються за традиційними методиками, використовують матеріали і підходи, які дають змогу учням зрозуміти принципи дії речей, що їх оточують. «Для освітнього процесу краще, якщо

комп'ютери використовують якомога менше. Освіта – це передусім людське переживання, отримання досвіду. Технологія лише відволікає, коли потрібні грамотність, вміння рахувати і здатність критично мислити», – стверджує Пол Томас, учитель школи Волдорф, професор Університету Фурмана, автор 12 книг про освітні методики. Тієї ж думки дотримуються і батьки учнів: ми робимо наші технології дуже доступними, стверджують вони, і для їх використання не потрібна спеціальна підготовка. Те, що насправді потрібно дітям для успішної подальшої кар'єри, – це креативність, гнучкість розуму, тобто те, в чому машини ніколи не замінять людей.

Отже, застосування новітніх технологій в навчальному процесі, зокрема у вивченні української мови як іноземної, має багато переваг, які можна і слід використовувати, але в жодному разі це не має бути просто механічним процесом чи даниною моді. У кожному випадку застосування технологій має бути виправдане метою навчання, необхідністю і поєднуватися з використанням традиційних комунікативних технологій, адже навчитися людського спілкування можна тільки у процесі спілкування з людьми.

Olesya Palinska. New Technologies in Teaching Ukrainian as a Foreign Language: «Pro» and «Against»

In the article positive and negative aspects of the use of new technologies in the lessons of Ukrainian as a foreign language are analysed, the trends in the use of new technologies are outlined.

Key words: Ukrainian as a foreign language, Information technology.

-
1. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / Б. Андерсон. – К. : Критика, 2001. – 276 с.
 2. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу / Т. Г. Рудницька // Вісник Вінницького політехнічного інституту. Вінниця, 2008. – № 4. – С. 110-113.

3. Скуратівська М. О. Інноваційні освітні технології у вищій школі /М. О. Скуратівська // Філологія та методологія викладання: науково-методологічний вісник. – К. : Університет економіки та права «КРОК», 2011. – Вип. 2. – С. 118-130
4. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. — Oxford : Oxford University Press, 1983.
5. The Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition examines trends, challenges, and technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry // https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf
6. UNESCO Institute for Information Technologies in Education // <http://iite.unesco.org/>
7. Waldorf School of the Peninsula // <http://waldorfpeninsula.org/>

АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА В ПОЛЬЩІ НА ПРИКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ СУБОТНЬОЇ ШКОЛИ У ВАРШАВІ

Тетяна Панасюк

У статті описано законодавчі та інші правові проблеми, з якими стикаються вчителі й адміністрація українських шкіл різних типів у Польщі. Запропоновано шляхи розв'язання проблемних ситуацій, зокрема шляхом налагодження співпраці України з закордонними українцями в галузі шкільництва.

Ключові слова: українське шкільництво в Польщі, національні та етнічні меншини, законодавство у сфері освіти.

Розвиток українського шкільництва в Республіці Польща набрав інтенсивності наприкінці 80-х років минулого століття, особливо після політичних перемін 1989 року. Згідно статистики, ставлення польського населення до української меншини в РП змінилося на більш позитивне після Помаранчевої революції в Україні [1]. Цей фактор також сприяв розвитку українського шкільництва в Польщі, зростанню популярності українських освітніх осередків серед громадян Польщі українського походження.

Згідно Розпорядження Міністерства національної освіти (МНО) ПНР від 21 грудня 1988 року національні меншини Польщі отримали розширену можливість щодо навчання дітей національною мовою. З цього часу розпочинається відродження українського шкільництва в Польщі [2].

7 вересня 1991 року набирає чинності Закон Польщі про систему освіти, відповідно до якого механізм організації навчання шкіл з національною мовою визначається нормативними актами Міністерства національної освіти Польщі [3].

У березні 1992 року МОН видає нове Розпорядження про організацію навчання для підтримки почуття національної, етнічної

та мовної ідентичності учнів національних меншин РП. Зазначене Розпорядження є першим нормативним документом новітньої Польщі щодо визначення стандартів у галузі навчання дітей з числа представників національних меншин [4].

У 1999 році в Польщі відбулася реформа освіти, відповідно до якої було впроваджено трьохступеневий рівень освіти: початкова школа з нульовим класом (6 років навчання), гімназія (3 роки навчання), загальноосвітній ліцей (3 роки навчання).

За формою навчання школи для національних меншин поділяються так: школа з рідною мовою навчання (усі предмети, окрім польської мови та історії, ведуться мовою національної меншини), двомовна школа (предмети ведуться мовою національної меншини та польською мовою), школа з додатковим навчання мови національної меншини та міжшкільні пункти вивчення мови національної меншини. Також діють національні садочки з повним функціонуванням рідної мови. Вивчення рідної мови в національному садочку є обов'язковим.

З 1 січня 2003 року набуло чинності нове Розпорядження Міністерства національної освіти і спорту РП (МНОіС) про умови та способи реалізації школами завдань, які виникають з необхідності підтримки учнями ідентичності національних меншин. Нове Розпорядження дещо зменшило можливість навчання на рідній мові дітей з числа національних меншин — вилучено запис про обов'язковість навчання, обов'язковість вивчення рідної мови в національних садочках, вводиться поняття «країни походження» національної меншини, вилучається при цьому поняття «автохтонність» (українці в Польщі є автохтонним населенням). З 2005 року внесено зміни до Розпорядження, згідно з якими матуральні (на атестат зрілості) екзамени є одночасно вступними екзаменами до ВНЗ [5].

Нині організація навчання дітей, що належать до національних меншин, відбувається відповідно до Розпорядження Міністерства національної освіти від 4 квітня 2012 року про внесення змін до Положення про умови і порядок організації дитячих садків, шкіл та інших освітніх установ з метою підтримки почуття національної

ідентичності осіб, які належать до національної чи етнічної меншини, відповідно до правил організації навчального року, встановленими Управлінням освіти [6].

Національною меншиною, згідно Закону від 6 січня 2005 року (Dz U z 2005 № 17 poz.141) про національні та етнічні меншини, є група польських громадян, які відповідають наступним критеріям: чисельно менша, ніж решта польського населення Республіки, істотно відрізняється від інших громадян мовою, культурою або традиціями, прагне зберегти свою мову, культуру чи традицію, усвідомлює свою історичну приналежність до національної спільноти і орієнтована на її вираження і захист, населяє нинішню територію Польської Республіки принаймні 100 років, ототожнюється з народом своєї країни. Як національні меншини у Польщі визнані такі спільноти: білоруська, чеська, литовська, німецька, вірменська, російська, словацька, українська, єврейська.

Організація навчання мови національної чи етнічної меншини відбувається на письмове прохання батьків (законних представників) дитини, написане на ім'я директора садка, школи, гімназії, ліцею, де учень реалізовує шкільний обов'язок. Заяву слід подати до 30 квітня. Директор навчального закладу передає заяву Управлінню Освіти, яке у свою чергу скеровує учня до пункту навчання української мови. Від цього моменту навчання у пункті стає обов'язковим, а оцінка вноситься до атестату. Результати навчання оцінюються відповідно до правил класифікації (згідно Розпорядження Міністерства національної освіти від 30 квітня 2007 р.) [7].

У разі відмови від навчання рідної мови, історії та культури країни походження батьки (опікуни) повинні в письмовій формі повідомити про це директора школи.

Документ організації роботи школи, підготовлений на 30 квітня, включає в себе: кількість учнів, що належать до національної меншини, кількість навчальних годин, що виділяються на вивчення мови, історії та культури, а також кількість посад викладачів, які проводять заняття.

Вчителі працюють відповідно до положень § 13 Розпорядження Міністерства національної освіти від 12 березня 2009 року [8].

Згідно з законодавством Польщі, для відкриття класу з українською мовою навчання у початковій школі необхідно мати не менше семи учнів, у гімназії та ліцеї – не менше 14 учнів.

Необхідно зазначити, що на Лемківщині паралельно з вивченням української мови вивчається лемківський діалект. Водночас при українській греко-католицькій церкві діти вивчають катехизм українською мовою.

Міжшкільні пункти навчання української мови мають свої характерні особливості. Назвімо лише кілька їхніх позитивних чинників: *по-перше*, стимулюють і заохочують учнів до навчання та позакласної діяльності в українських осередках, сприяють вихованню гордості за своє походження та збереженню національної ідентичності, *по-друге*, позитивно впливають на несвідомих батьків, які вагаються при виборі школи для своїх дітей, що повинно відобразитися у поступовому збільшенні кількості учнів шкіл та пунктів навчання української мови, *по-третє*, демонструють місцевій владі високий протекторат для шкіл із боку української держави, *а також* сприяють консолідації місцевого українства та зростанню поваги до України, зміцненню довіри до керівництва нашої держави, відкривають нові можливості для роботи з діаспорою в РП, утверджують дієвість практичної складової роботи нашої країни в напрямку співпраці з діаспорою.

Якщо аналізувати стан педагогічного та науково-методично-дидактичного забезпечення діяльності українських шкіл усіх форм навчання, то необхідно передусім зазначити, що воно далеке до задовільного. Особливо це простежується в організаційному та програмному забезпеченні.

Педагогічні кадри, які працюють в українських школах, в основному – випускники українських кафедр польських ВНЗ старшого покоління (молодь через низькі ставки не охоче йде працювати в школи). Їхня українська мова засмічена полонізмами, а на польсько-російському прикордонні – русизмами. Вчителі-предметники теж мають проблеми з українською термінологією.

Через відсутність концепції співпраці України в галузі українського шкільництва за кордоном вона зводиться до

одноразових акцій, в основному – до стажування педагогічних кадрів в Україні, які ведуться децентралізовано, за ініціативою окремих керівників інститутів вдосконалення вчителів.

Для зміни ситуації необхідно опрацювати таку модель співпраці України з закордонним українством в галузі шкільництва, яка б дала змогу підняти українське шкільництво до європейського рівня на базі сучасної літературної української мови та створила б українське лобі у Польщі. Така співпраця повинна бути комплексною та постійною за посередництвом забезпечення педагогічними кадрами з України (законодавство Польщі це дозволяє), організації семінарів, конференцій, курсів підвищення кваліфікації для вчителів-філологів, забезпечення літературою та підручниками з мови і літератури, історії, фольклору та народознавства, географії та історії України, методики викладання мови та літератури, організації спільних дитячих таборів, де звучить жива українська мова, забезпечення українознавчими журналами (може бути в електронному варіанті), букварями, вправами та задачами на метикування, зошитами вправ з української мови, проведенням майстер-класів для колективів художньої самодіяльності тощо.

Про роботу української школи у Варшаві

У зв'язку з позитивною тенденцією до зростання народжуваності серед української діаспори Варшави, збільшення кількості трудових, інтелектуальних та інших емігрантів у столиці РП гостро постало питання забезпечення освітніх потреб українців. Відповідно до цього у 2007 році Посольство (за посередництва українських громадських організацій) активно працювало в цьому напрямку. Результатом роботи стала згода міського уряду на відкриття **української суботньої школи у Варшаві**, а саме 7 груп навчання української мови для дітей віком 6-12 років.

У Варшаві ніколи навчання українознавчих предметів не велось системно. Створення пункту навчання української мови стало важливою подією, оскільки відсутність українського освітнього осередку спричинювала відхід українців від активного громадського життя, зниження престижності відділу україністики при Варшавському університеті і в результаті – до швидкої асиміляції українського населення столиці Польщі.

У зв'язку з об'єктивною ситуацією необхідно було охопити українською освітою усі вікові категорії дітей та молоді українського походження. На сьогоднішній день до суботньої школи приходить близько 130 учнів віком від 4 до 18 років. Діти розподілені на 12 навчальних груп в залежності від віку. Найчисленнішими є початкові класи: так, наприклад, цього року охочих записатися у перший клас було так багато, що ледве вдалося помістити їх у двох групах. Школа функціонує у суботньо-недільному режимі. У розкладі уроків – українська мова та література, історія та географія України (інтегроване навчання), християнська етика (для різних конфесій), бойовий гопак, театральні заняття. Загалом у розкладі суботньої школи по 6 уроків у кожному класі (крім 0 класу та дошкільної групи, тут лише 4 заняття). Слід зазначити, що активне зацікавлення навчанням своїх дітей в українській суботній школі виявили, між іншим, і польські родини, що є реальним показником зацікавленості громадськості країни перебування Україною, її мовою та культурою.

Tetyana Panasyuk. Administrative and Legislative Problems and Perspectives of the Development of Ukrainian Schooling in Poland (using the example of Ukrainian Sunday School in Warsaw)

The article describes the legislative and other legal problems faced by teachers and administration of Ukrainian schools of different types in Poland. The solutions to problem situations, especially through peeder cooperation between Ukraine and the Ukrainians who live abroad in the sphere of schooling, are proposed.

Key words: Ukrainian schooling in Poland, national and ethnic minorities, the legislation in the field of education.

-
1. Ніколишина О. Українсько-польські стереотипи [Електронний ресурс] / – Режим доступу – http://sites.znu.edu.ua/eurointegration/Zbirka/50_nikolishina.pdf. – Дата доступу: 2011. – Назва з титулу екрана.

2. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Nr 67, z dnia 21 grudnia 1988r. W Dzienniku Ustaw Nr 34 z 1992r, (poz.150)
3. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o ;systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329)
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 1992 r. w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych. (Dz. U. z 2002 r. Nr 220, poz.1853).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z dnia 11 maja 2007 r.).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz.400).

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Богдан Сиванич

У статті розглянуто специфіку активних методів навчання, їх роль і практичне застосування при вивченні граматики української мови як іноземної.

Ключові слова: активні методи навчання, українська мова як іноземна, метод обговорення, навчальні ігри, метод відтворення практичних ситуацій, мозкові штурми.

Підвищення мотивації учнів при вивченні граматики іноземної мови є однією з важливих проблем лінгводидактики. Граматика є основним і чи не найважливішим розділом мови, адже її вивчення допомагає учням засвоїти будову мови (словозміну, словосполучення і речення), на яку, в свою чергу, спираються практичні мовні вміння й навички. Також граматична система мови тісно пов'язана з орфографією, пунктуацією і стилістикою, а отже служить основою для розвитку усного і писемного зв'язного мовлення учнів [2, с. 47].

Однак засвоєння граматики часто викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами, правилами та винятками, що може стати значною перешкодою. Коли маємо справу з навчанням мови як іноземної, стикаємося з проблемою, що інколи пояснення правила є складнішим за саме граматичне правило.

Тому актуальним для навчання граматики мови як іноземної є пошук таких методів, які допоможуть урізноманітнити її вивчення та полегшити засвоєння складних випадків.

Питанню активного навчання присвячена чимала кількість досліджень, які обґрунтовували ефективність цих методів.

Систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися в другій половині 60-х та на початку 70-х років в дослідженнях психологів та педагогів з проблемного навчання. Значний внесок у розвиток активних методів навчання внесли І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А. Вербицького, В. Лозової, В. Комарова, Т. Вахрущевої [2, с. 46].

Теоретичним основам викладання граматики української мови як іноземної присвячені статті З. Мацюк, О. Антонів [1; 4].

Говорячи про активні методи, насамперед розуміємо ті методи, які спонукають учнів до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. З іншого боку, будь-яке навчання припускає певний ступінь активності з боку суб'єкта. Тому під активними методами розуміємо також ті методи, які передбачають під час їх застосування певну динаміку, зміну статистичного положення учня.

Активні методи навчання спрямовані в основному на самостійне оволодіння знаннями і вміннями у процесі активної розумової та практичної діяльності. В основі активних методів лежить діалогічне спілкування – як між вчителем і учнями, так і між самими учнями. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здатності, уміння вирішувати проблеми колективно, а головне – розвивається мовлення [3].

До основних переваг застосування активних методів можна зарахувати активізацію мислення (адже учень змушений бути активним незалежно від його бажання), самостійне і творче вироблення рішень, підвищений ступінь мотивації та емоційності учнів.

Серед активних методів навчання розглянемо такі, які, на нашу думку, є найбільш ефективними у вивченні української мови як іноземної, та приклади їх практичного застосування. До них належать методи обговорення, інтерактивні лекції, ігри, мозкові штурми, розгляд практичних ситуацій тощо.

Метод обговорення є одним із найбільш вживаних методів під час вивчення мови як іноземної. Обговорення спрямоване на

розвиток вміння висловлюватися та правильно будувати речення. Якщо заздалегідь продумати обговорення, то одночасно можна тренувати вживання правильних граматичних форм [6].

Обговорення може мати форму спільного виконання завдання цілою групою, виконання завдання в парах чи групах або дебатів між двома частинами класу

Прикладом активного обговорення є робота з графічними зображеннями (малюнками, фотографіями чи ілюстраціями). Викладач вибирає картину чи фотографію, на якій зображена певна дія, і пропонує учням розповісти, що було раніше або пізніше. Це допомагає будувати цілу розповідь у минулому чи майбутньому часі. Якщо поставити запитання: «Що би було, якщо...», можна тренувати також умовний спосіб.

Ще одним активним методом, який часто використовують на заняттях з мови як іноземної, є відтворення практичних ситуацій. Цей метод передбачає навчання мови, розігруючи максимально наближені до життя ситуації. Відтворення практичних ситуацій сприяє розширенню комунікативної компетенції учнів, метод також можна використовувати з метою вдосконалення граматичних знань, умінь і навичок [1, с. 128-129].

Для того, щоб використати комунікативні ситуації для вивчення граматики, вчитель добирає такі теми, щоб учні мимоволі повинні були вживати ту чи іншу граматичну форму.

Наприклад, при вивченні числівників варто обговорити ситуацію, де ми найчастіше зустрічаємося з числами у реальному житті. Це може бути покупка в магазині, аукціон, опитування і аналіз його результатів, математичні задачі.

Вчитель приносить на урок декілька речей і пропонує виставити їх на аукціон, запитуючи «Скільки б ви заплатили за це?». Як валюту можна використати якусь абстрактну річ, наприклад, назви міст, країн, які переможець повинен буде назвати відповідно до того, з якою сумою він виграв аукціон. Тож, окрім розгляду цікавої комунікативної ситуації, учні мають змогу навчитися і закріпити вміння вживати числівники.

Як варіант можна роздати карточки із завданнями, де кожен учень має купити певну кількість продуктів. Він підходить до вчителя, який грає роль продавця, і повинен зробити правильне замовлення. Якщо замовлення буде зроблене з помилкою, то учень не зможе купити потрібних речей.

З погляду мотивації найбільш ефективним методом є навчальні ігри. Ігрові методи і форми навчання успішно формують не лише спеціальні вміння і навички, а й створюють природну ситуацію для вживання мовленнєвого зразка, розвивають мовленнєву активність і самостійність учнів. Ігри створюють атмосферу невимушеності, що допомагає подолати комунікативний бар'єр. Ігрові методи добрі на закріплення щойно пройденого матеріалу [6, с. 185-187].

Для граматичних ігор доцільно використовувати підручні матеріали, наприклад, кубики, доміно.

Прикладом граматичної гри з кубиком є гра для вивчення просторових відношень (прийменники + відмінки). Для її проведення потрібно підготувати кубики з наклеєними на кожній грані прийменниками і відмінковими формами: під + О. в., за + О. в., на + М. в., перед + О. в., між + О. в., в (у) + М. в. Учень, який кидає кубик, повинен назвати місцезнаходження певної речі чи людини в приміщенні, де він знаходиться, відповідно до того, який прийменник йому випав.

Для тренування узгодження прикметників з іменниками доцільно використати гру «Асоціації». Вчитель записує кілька слів у різних граматичних формах на дошці, а учні мають добрати якнайбільше означень. У цій грі доцільно поділити учнів на команди, адже атмосфера суперництва сприяє підвищенню мотивації. Перемагає та команда, яка напише більше правильних означень. Окрім тренування граматики, ця гра також змушує до активації пасивного словникового запасу.

Для активізації мисленнєвої діяльності учнів та отримання швидкого результату ефективним методом можуть бути мозкові штурми. Вони передбачають швидку відповідь на запитання, формують здатність швидко реагувати та активізують мислення.

Недоліком мозкових штурмів є те, що вони зорієнтовані на швидке прийняття рішення, тому учень може поквартитися і не завжди правильно відповісти на запитання [6].

Прикладом мозкових штурмів є мовні естафети.

Вчитель повідомляє початок певного граматичного ряду, наприклад «Я ніколи не ... ». Використовуючи м'ячик або інший предмет, який легко можна передавати, вчитель передає естафету одному із учнів, який повинен завершити речення, використавши дієслово у минулому часі та іменник у родовому відмінку. Далі учень передає м'ячик іншому учневі на власний розсуд.

Іншим варіантом мозкового штурму може бути завдання, коли вчитель читає перелік слів або текст, а учні мають зробити якусь дію, наприклад, встати, плеснути в долоні чи вигукнути, коли, наприклад, вчитель зачитає слово у родовому відмінку. Щоб ускладнити завдання, можна інколи вживати також завідомо неправильні граматичні форми.

Підсумовуючи, варто зазначити, що використання тих чи інших активних методів і їх форм знаходиться у компетенції викладача і залежить від тих дидактичних завдань, які він ставить перед собою щодо конкретного заняття.

Використання активних методів навчання є одним із найбільш ефективних способів досягнення поставлених дидактичних цілей.

Bogdan Syvanych. Active Methods of Teaching Grammar of Ukrainian as a Foreign Language

The article deals with the specific of active teaching methods, their role and practical application in the grammar study of Ukrainian as a foreign language.

Key words: active teaching methods, Ukrainian as a foreign language, the method of discussion, educational games, reproduction of practical situations method, brainstorming.

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2010. – Вип. 5. – С. 128-136.
2. Вахрушева Т. Теоретичні аспекти активних методів навчання. / Т. Вахрушева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 46-49.
3. Голощапова О. «Сучасна зброя» вчителя / О. Голощапова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2012. – № 10. – С. 61.
4. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 31-39.
5. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної / О. Палінська // Українська мова у світі. – Львів, 2012 – С. 185-190.
6. Софій Н. Активне навчання: обговорення, інтерактивні лекції, рольові ігри, мозкові штурми / Н. Софій, В. Кузьменко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1345/>.

THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS OF HERITAGE AND NON-HERITAGE LEARNERS OF UKRAINIAN AS A SECOND LANGUAGE

Olena Sivachenko

1) Introduction

Nowadays students in Canadian universities have to meet a foreign language requirement in order to complete their undergraduate programs. The Ukrainian language is one of the language programs offered at many Canadian universities which attract a number of students. The reasons for their choosing language courses in Ukrainian are different: interest in the country and its culture, good teachers, an interesting language program and possibility to receive instruction in the language they use as means of communication at home.

As researches show, at the beginning of the language instruction the oral communication proficiency of the learners who use Ukrainian in families (we will refer to them as heritage learners, or HLs) is much higher than that of the learners who start learning a language from scratch (we will refer to them as non-heritage learners, or NHLs) (Beaudrie & Ducar, 2005). Nevertheless, it is not clear if this discrepancy can be traced at the advanced level. There is also an opinion that HLs get enrolled into language programs in order to learn how to read and to write in their home language. The development speaking and especially listening skills is not of primary importance to them as their oral communication proficiency is measured as quite high (Valdes, 2000: 375, 381).

As HLs and NHLs, in general, and of Ukrainian, in particular, are usually placed in one class, language instructors encounter some issues of discrepancy not only between these two groups of learners but between the learners within the HLs group as well. A number of studies report a high diversity among HLs due to a number of extra-linguistic factors (Valdes, 2000; Polinsky & Kagan, 2007; Brinton, Kagan, & Baucus,

2008; Alarcon, 2010). All these issues reveal the complexity of this group of learners. Consequently, language instructors facing the task of teaching HLs require the data on their students' communication needs obtained from studies in order «to be able to provide these students with a successful learning experience» (Alarcon 2010: 271). In case of our study, Ukrainian language instructors of the university under research can benefit from the information about the level of development of oral comprehension skills of their advanced HLs and NHLs, the discrepancy between their proficiency levels in listening as well as the influence of different extra-linguistic factor on HLs' ability to perceive and understand oral messages. And this makes the goal of this study.

2) Literature review

Research on various aspects of heritage language learning and teaching has enjoyed considerable growth over the last decade. This type of research has investigated reading abilities (Hislope, 2003), self-assessment of language anxiety in online instruction (Coryell & Clark, 2009), online instruction of written production (Coryell, Clark, & Pomerantz, 2010), sociolinguistic background variables that predict successful mastery of the heritage language (Alarcon, 2010). All these studies investigate Spanish HLs. There are also several studies that discuss issues regarding teaching Russian HLs in the following areas: written production (Bermel & Kagan, 2000), grammar (Polinsky 2000), morphology and syntax (Polinsky & Kagan, 2007). But to date no research is known that addresses the issues of teaching HLs of Ukrainian, in general, and measuring their proficiency level in listening, in particular.

Heritage learners in the classroom. As schools and universities in Canada encounter an increasing number of students whose families emigrated from Ukraine, language instructors are faced with the dilemma of Ukrainian-speaking students «entering the language programs designed for native speakers of English» (Bermel & Kagan, 2000: 405). Language-teaching professionals are trained to teach foreign languages but may have little knowledge and no experience how to teach such students who learned the language not through formal

schooling. In the language teaching literature these speakers are referred to as incomplete acquires (Polinsky, 2006), heritage learners (Coryell & Clark, 2009; Alarcon, 2010; Coryell, Clark, & Pomerantz, 2010). The studies on Spanish SLA regard such students as native speaking students or as bilingual students. More recently, the tendency has been to consider these learners «as home background speakers (as does Australia) and as heritage language speakers» (Valdes, 2000: 375).

As the present study focuses on the issues of foreign language teaching/ learning, we will use the term «heritage learners» and, following Valdes (2000), will define them as students of a language who were raised in a home where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language. Although the original definition is related to English, English can be substituted by any dominant language. The crucial fact is that the learner first started to acquire the heritage language (in this case Ukrainian) but then switched to the dominant one (English).

Because of their exposure to the home language throughout childhood and even into early adulthood, some scientists believe that heritage learners' speaking abilities fall within a continuum, from rather fluent speakers, who can sound almost as native speakers, to those who can barely speak the home language, while their strongest point is considered listening comprehension (Polinsky & Kagan, 2007; Valdes, 2000). This belief rests on the research results which show that HLs appear to be quite superior in perceiving and producing oral messages and may have quite limited written receptive and productive skills (Valdes, 2000). This assumption seems to be quite logical if to consider the fact that due to the exposure of a language at home, HLs have more language experience of oral communication than NHLs. However, doubtful it may be that advanced HLs have more developed listening or speaking skills as compared to NHLs after several years of language instruction.

Moreover, it should be mentioned that in relation to listening proficiency level HLs do not constitute a homogeneous group as the language, they are exposed to at home, differs from family to family. Firstly, their home language is more likely to be a conversational variant

rather than the standard norm. Secondly, the Ukrainian non-standard language is very varied in terms of regional variants and it is very much possible that HLs' home language represents one of such dialects. And lastly, HLs most probably speak the language that their families spoke at the time of their immigration, and thus their home language, depending on the time of their departure, might deviate to a lesser or greater extent from the contemporary Ukrainian. In regard to the HLs' exposure to the contemporary Ukrainian, much importance should be also attached to their language contacts: opportunities to stay in the heritage language country, communication with native speakers, exposure to Ukrainian radio and TV etc.

On the other hand, there are NHLs who have been through formal schooling and whose listening skills are likely to have been formed by their exposure to the standard norm. Thus, in our Ukrainian language classroom we have two categories of learners: HLs with prevailing listening comprehension experience of the vernacular variant of the language and NHLs whose listening skills add up to perceiving and understanding standard Ukrainian.

In order to place these diverse learners in more or less equal experimental conditions, we provided them with the oral input which to some extent appeals to the listening experience of both types of learners – radiodrama.

Radiodrama as means of measuring HLs' and NHLs' proficiency level in listening. Technology advances enabled playwrights to seek new forms of stage realization of drama. In XX century the invention of radio gave life to a new kind of art – non-visual drama (Khomenko, 2000 (1, 2)) or radiodrama (Zverev, 1981). For some researches both terms are identical and are used to denote drama specially made to be transmitted on radio (Khomenko 2002 (1, 2)). Radiodramas comprise two modes: author's (title, stage direction, list of characters, etc) and characters' (drama dialogue). The former is perceived by listeners indirectly through music, background noises etc. As for the latter mode, listeners perceive it directly.

After a preliminary analysis of Ukrainian radiodramas, I came into agreement with a number of drama theorists that dialogue in a

radiodrama is often a sample of vernacular speech, its stylized variant, which an author creates in accordance with his intentions and goals (Barannyk & Gai, 1961). Characters' mode is represented by various genres of everyday communication. Here we have reminiscences of the past, reflection on different events, everyday and professional talks, stories about different events, people, relationship between them which resembles situations of true-to-life communication. The preliminary analysis also revealed that radiodrama personages use standard language with some sprinkles of vernacular variants which the author introduces for the personification of his characters. Thus, radiodramas embrace standard as well as colloquial variants of Ukrainian and can appeal to the listening experience of both HLs and NHLs and serve perfectly the goal of this study.

Listening comprehension as perceiving and understanding of input. The result of listening comprehension to a large extent depends upon the work of such mechanisms as perception and understanding. Understanding is traditionally regarded as a many-level process (Gez, 1977; Rixon, 1991; Tarnopol's'kyĭ, 2006; Zimniaia, 2001). Characterizing understanding from various angles, researchers define its different levels. In this study Gez's classification (1977) is used. Therefore, the levels of understanding are as follows: 1) fragmentary understanding, which is the understanding of separate lexical units. It is characteristic of the initial stage of language learning; 2) global understanding. Recipient's decoding key words results in understanding the input. At this level the recipient has a general understanding of the message content; 3) detailed understanding. At this level the recipient comprehends elements of the message content and language means of its expression; 4) critical understanding is characterized by profound and precise understanding of the input, its subtext, recognition of objectives and motives which identify the meaning of the input. Since our objective is to identify the proficiency level in listening of advanced students, we consider the fragmentary level of understanding not applicable to this research.

Gez's classification reveals that (Gez, 1977) understanding of the input content takes place at global and detailed levels, while its meaning is deciphered at the critical level. Understanding of both the content and

the meaning of the input is provided by different kinds of information. Some psycholinguists therefore believe that the input content is linguistically structured and expressed explicitly. The meaning is a conceptual category and, unlike the content, is expressed implicitly and revealed through the comparison of different message elements and the establishment of correlations between them (Gorelikova & Magomedova, 1989).

Thus, understanding of an oral message is in deciphering its content adequately, which takes place at global and detailed levels of understanding, while its meaning is deciphered at the critical level of understanding. And the ability of students to understand the information at the three mentioned levels is examined via testing.

3) Research questions

The research questions that guided the study were as follows:

1. Can the proficiency level in listening of HLs and NHLs be defined as satisfactory to reach communication goals?
2. Which kind of language exposure contributes most to the proficiency level of HLs in listening: a) exposure to Ukrainian at home; b) doing Ukrainian language courses at the university prior to the advanced Ukrainian course; c) oral communication with native speakers; d) stay in the target language country; e) exposure to Ukrainian from radio and TV?

4) Methodology

Nine undergraduate students from a Canadian university participated in the given study. Prior to the listening comprehension test, a background questionnaire was administered to the participants. The data generated by the questionnaires were used as independent variables in an analysis that correlates these variables with learners' ability to comprehend oral messages.

The listening comprehension test was conducted by the researcher and lasted for 20 min during an advanced Ukrainian class. First, the participants listened to a text of a radiodrama, which lasted for 4 min. The radiodrama was written by a famous Ukrainian radio journalist Natalia Kolomiets, the author of a series of radiodramas

revealing the actual issues of contemporary Ukrainian society. The chosen piece conveys the theme of loneliness of elderly people whose children have left Ukraine to earn their living in other countries. This topic was chosen deliberately as the one which is unlikely to be familiar to those who are not a part of the Ukrainian society. In this way we tried to provide both types of learners with more or less equal experimental conditions.

The administered test consisted of one open-ended task and two multiple choice tasks. The open-ended questions aimed at deciphering data regarding students' understanding of the input at a global level. Tasks 2 and 3 focused on measuring the level of learners' detailed and critical understanding. The total score for the test was 12. For each of the three sections the learners could get maximum 4 points. Only correct answers were scored.

After analyzing the literature on the assessment of the proficiency level of foreign language communication skills, a decision was made to assess the proficiency level in listening of HLs and NHLs by defining each learner's «proficiency coefficient» (Bespal'ko, 1968). To define the proficiency coefficient of the learners in the study, the Bespal'ko formula was used:

$$K = Q / N,$$

where K is the proficiency coefficient,

Q – the total score of particular learner's correct answers,

N – the maximum score (12) a learner can get for all correct answers of the test.

Following Bezpal'ko, the proficiency level was considered satisfactory if the proficiency coefficient is no less than 0.7 (70 %).

5) Analysis

Background questionnaires. After analyzing the questionnaires, we categorized the survey questions by topic and then tabulated responses to each question. Then the data were subsequently analyzed and the emerging themes were identified and synthesized in order to elucidate certain patterns. The data analysis was organized according to

the following topics: 1) exposure to Ukrainian at home; 2) language education background of HLs; 3) target language contacts of HLs. After analyzing the data regarding the degree of learners' exposure to Ukrainian at home, there was conducted further analysis of the answers of only those respondents whose language of communication at home is Ukrainian.

The questionnaire survey revealed the fact that seven out of nine participants speak Ukrainian at home, with one respondent reporting using only Ukrainian at home. Although six students reported speaking English at home as well, three of them use more Ukrainian than English for home communication, and three other participants stated that their dominant home language is English. And two learners indicated that Ukrainian is not used in their families for communication. Thus, seven out of the nine participants can be regarded as HLs.

Four respondents stated that they had taken Ukrainian language courses at the university prior to the advanced Ukrainian course. In particular, all the respondents reported being enrolled directly into the second level. And three students indicated no prior Ukrainian language instruction with the university before an Advanced Ukrainian course.

All the participants have either relatives or friends or both in Ukraine and communicate with them orally but not on a regular basis. Two participants communicate once a month, and two – very rarely. One respondent defined the frequency of his/ her communication as «sometimes», one reported annual communication and one participant did not provide an answer.

Fiver respondents had a chance to stay in Ukraine. One participant, who visited the country once, and two participants, who visited the country twice, didn't mention the duration of the stay. One participant reported three short stays, and one respondent, who visited Ukraine, indicated neither the time of the visit nor the period of stay. Interestingly, two participants were born in Ukraine and one of them had a chance to visit the country again after their immigration to Canada.

The questionnaire survey revealed the fact that two out of seven participants listen to the radio and watch TV in Ukrainian but rarely. One

respondent reported listening to the radio and watching TV in Ukrainian on a regular basis. Four participants neither listen to the radio nor watch TV in Ukrainian.

Listening comprehension test. After analyzing the tests, we tabulated the results in accordance with the research questions and topics categorized by the responses to the survey questions. Then the data were analyzed and the emerging patterns were identified.

The test results reveal that the proficiency coefficient of listening skills of six participants out of nine is more than 0.7. Moreover, the maximum and minimum coefficients for these six participants are 0.92 and 0.75, respectively. In the case of the remaining three participants, the maximum proficiency coefficient is 0.33, whereas the minimum coefficient is 0.08.

In general, the proficiency coefficient in listening of NHLs is much lower than of HLs – 0.21 and 0.78, respectively. Moreover, the proficiency coefficient of HLs falls within a continuum from 0.67, for those in whose families English dominates Ukrainian, to 0.92 to indicate the cases where the home language is exceptionally Ukrainian. The proficiency coefficient in listening of those HLs whose families use more Ukrainian than English for communication is 0.86.

According to the test results, the proficiency coefficient in listening of those HLs who had taken a Ukrainian language course with a University prior to advanced UKR 303 -304 is lower (0.71) than of those HLs who got enrolled into the advanced Ukrainian course without prior language instruction at the university under research (0.86).

The proficiency coefficient of the participants who communicate with native-speakers on a monthly basis is 0.92. The participants who communicate with their Ukrainian relatives and friends very rarely show lower results – 0.88. The proficiency coefficient in listening of those HLs who communicate with native-speakers annually is even lower – 0.83. Then go those whose frequency of communication with their relatives and friends in Ukraine is defined as «sometimes». Their proficiency coefficient makes 0.75. In the case of no response to the frequency of communication with native speakers, the proficiency coefficient in listening is minimal.

On the whole, the proficiency coefficient of those HLs who have had no chance to visit Ukraine is higher than of those who have been there. But if we regard the proficiency coefficient of the subsections within the «Stay in Ukraine» section, it can be observed that the results are not homogeneous. The maximum proficiency coefficient (0.92) is of those HLs who have visited Ukraine twice, whereas the minimum one (0.33) is of those who have been there only once. In between them there are the cases of the participants who reported three short stays in Ukraine (the proficiency coefficient is 0.91), and who didn't indicate the number and the duration of their visits to Ukraine (the proficiency coefficient is 0.75).

The proficiency coefficient in listening of those participants who neither listen to the radio nor watch TV in Ukrainian is 0.46 and is almost twice as low as of those who are exposed to the Ukrainian language from radio and TV. Interestingly, the proficiency coefficient of those participants who listen to the radio and watch TV in Ukrainian rarely and often does not differ. It is 0.92.

6) Discussion and conclusion

Based on the survey results, the three research questions guiding the study can now be addressed.

In terms of Research Question 1, the distinction between the proficiency level in listening of HLs and NHLs is sharp. In particular, while the level of listening skills development of NHLs cannot be considered as satisfactory (lower than permissible proficiency coefficient 0.7) to reach communication goals, the proficiency level in listening of HLs, which is almost two times as high as of NHLs, is higher than permissible proficiency coefficient 0.7 and can be seen as satisfactory. So, these results serve as the confirmation of previous findings (Beaudrie & Ducar, 2005) and prove correct in regard to the advanced level as well.

Research Question 2 led to the most interesting and sometimes even unexpected results, with certain aspects of listening performance correlating with certain language contact variables. The most conducive for listening skills development type of language exposure is listening to radio and watching TV in Ukrainian. Though surprisingly, the frequency of this language exposure does not influence its quality. Much less

facilitative but still effective for listening skills development are communication with native speakers (relatives and friends) and exposure to the target language at home. The reason for the significant difference between the first type of exposure and the second and third ones is that while communicating with family and friends, HLs are usually exposed to the vernacular speech only and the same voice patterns, whereas listening to the radio and watching TV in Ukrainian provide HLs with exposure to a variety of voice patterns and registers of formality. The stay in the target language country appears even less beneficial for listening skills development, while the least beneficial exposure is provided by prior to the advanced course instruction with the university. Unfortunately, it is not yet possible to give any reasonable interpretation of these results as the data provided by HLs' answers to survey questions are not sufficient for this.

Finally, the study reveals quite unexpected and controversial results. For example, owing to the study results, the proficiency coefficient of the participants who have never visited the target language is higher than of those who have. The same controversial tendency can be observed in regard to communication with native speakers – those who communicate on an annual basis and very rarely scored higher than HLs who sometimes communicate with native speakers of Ukrainian. There could be several explanations to this. First, the number of participants (9) is very limited. Second, HLs and NHLs groups are not equally represented in the sample.

7) Limitations and directions for future research

The low number of participants in the present study is not a representative sample of advanced HLs, which implies that the result cannot be generalized to all advanced HLs learners. Also, a certain limitation of this research is a small number of independent variables owing to which some trends could not be explained. Consequently, for future research, this study could be improved and expanded in several ways. First, a bigger number of participants could eliminate the dependence of exposure patterns on individual results. Second, the participants could have guessed the correct answers. Therefore, open-ended tasks could be more preferable than multiple-choice tests. And

finally, future investigation which focuses on finding more discrepancies between HLs in terms of listening skills is needed to confirm the findings of this study, which was intended as a prototype for further research.

1. Alarcon, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
2. Barannyk, D.H., & Gai, H.M. (1961). *Dramatychnyi dialoh. Pytannia movnoi komunikatsii*. Kyiv: Vydavnytstvo Kyivs'koho universytetu.
3. Beaudrie, S., & Ducar, C (2005). Beginning level university programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3, 151-169.
4. Bermel, N., & Kagan, O. (2000). The maintenance of written Russian in heritage speakers. In O. Kagan & B. Rifkin (eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and culture*. Bloomington: SLAVICA, 405-36.
5. Bespal'ko, V. P. (1968). Opyt razrabotki i ispol'zovaniia kriteriiev kachestva usvoeniia znaniï. *Sovetskaia pedagogika*, 4, 52-54.
6. Brinton, D. M., Kagan, O., & Baucus, S. (2008). *Heritage language education*. New York: Routledge.
7. Coryell, J. E., & Clark, M. C. (2009). One right way, intercultural participation, and language learning anxiety: A qualitative analysis of adult online heritage and nonheritage language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 483-504.
8. Coryell, J. E., Clark, M. C., & Pomerantz, A. (2010). Cultural fantasy narratives and heritage language learners: A case study of adult heritage learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 94, 453-469.
9. Gez, N. I. (1977). O faktorakh, opredeliaiushchikh uspeh audirovaniia inoiazychnoi rechi. *Inostrannye iazyki v shkole*, 5, 480-491.
10. Gorelikova, M. I., & Magomedova, D. M. (1989). Lingvisticheskiï analiz khuduzhestvennogo teksta. Moscow: Russkiï iazyk.
11. Hislope, K (2003). A reading study of Spanish heritage speakers. *The reading Matrix*, 3, 1-21.

12. Khomenko, I. A. (2002 (1)). Oryhinal'na radiopiesa: istoriia, teoriia, praktyka (avtoreferat kandydata filolohichnykh nauk: 10.01.08). Kyiv: Vydavnytstvo Kyivs'kyi natsional'nyi universytet imeni T. H. Shevchenka.
13. Khomenko, I. A. (2002 (2)). Oryhinal'na radiodrama: Navchal'nyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv. Kyiv: Vydavnytstvo Kyivs'kyi natsional'nyi universytet imeni T. H. Shevchenka.
14. Polinsky, M. (2000). A composite linguistic profile of a speaker of Russian in the U.S. In O. Kagan & B. Rifkin (eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and culture*. Bloomington: SLAVICA, 437-65.
15. Polinsky, M. (2006). Incomplete Acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14, 161-219.
16. Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage learners: In the «wild» and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
17. Rixon, Sh. (1991). Developing listening skills. Oxford: Oxford Univ. Press.
18. Tarnopol's'kyi, O. B. (2006). Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diial'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: Navchal'nyi posibnyk. Kyiv: «INKOS» .
19. Valdes, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and culture*. Bloomington: SLAVICA, 375-403.
20. Zverev, V. P. (1981). *U istokov radiodramaturgii*. Radioiskusstvo. Teoriia i praktika. Moscow.
21. Zimniaia, I. A. (2001). *Lingvopsikhologiiia rechevoi deiatel'nosti*. Moscow: MPCU.

УКРАЇНІСТИКА В БОЛГАРІЇ

Ольга Сорока

У статті проаналізовано історію формування та сучасний стан вивчення україністичних дисциплін в Болгарії, зокрема в Софійському університеті.

Ключові слова: україністика, Софійський університет, викладання української мови.

Ознайомлення з українською культурою, літературою, історією у Болгарії почалося ще в кінці XIX століття та пов'язане з появою першого болгарського університету у Софії. Велику роль у становленні тогочасної славістичної науки у Софії відіграв український вчений проф. Михайло Петрович Драгоманов, який прибув до Софії восени 1889 року на запрошення Міністерства освіти, щоб читати лекції з загальної історії. «Рідко вчений мав такий авторитет серед університетської молоді, як Драгоманов, і небагато викладачів могли завоювати таку повагу і таку любов, яку мав цей незабутній українець. Його лекції дивували своєю артистичною формою і незвичайною точністю, влучною іронією, і що особливо важливе було для болгарських слухачів, що вони збуджували порухи до вивчення рідного минулого», – писав про Драгоманова М. Арнаутов [1, с. 15], «для всіх студентів він був царем Вищої школи», – згадував Г. Ценов [2, с. 378]. Серед учнів та послідовників М. Драгоманова ціла когорта відомих болгарських професорів, академіків, серед них І. Шишманов – вчений, етнограф, фольклорист, політик, посол Болгарії в УНР.

Сучасники та послідовники М. Драгоманова в університеті були першим поколінням викладачів-мовознавців Софійського університету, серед них О. Теодоров-Балан, Л. Мілетич, Б. Цонев, а згодом і М. Арнаутов, С. Младенов, С. Романські, який був також членом НТШ у Львові.

Хоча протягом XX століття україністика з різних причин не могла розвиватися як окрема спеціальність, але питання, пов'язані з українською історією, літературою, мовою, розроблялись, досліджувалися, обговорювалися. Попри те, що українська мова і література офіційно в університеті не викладалися, молоде покоління тогочасних софійських філологів працювало в різних напрямках лінгвістичної науки, залучаючи до своїх досліджень український матеріал. Ціла низка розвідок, присвячених українській мові, належить перу І. Лекова, якого заслужено вважають одним із основоположників болгарської мовознавчої україністики [5, с. 48]. Використовував український матеріал у своїх лекціях з історичної граматики і професор М. Дилевський, радів і допомагав студентам з України та до всіх інших «був завжди приємний, відкритий», – згадує його колишня студентка В. Драгулева [3, с. 16]. Серед софійських українолюбів – і відомий болгарський літературознавець, завідувач кафедри радянської літератури проф. Сімеон Русакієв. Його перу належать кілька розвідок, присвячених відомим і знаковим постатям української літератури, серед котрих Т. Шевченко, а також бібліографічний покажчик української літератури. З-під його крила вилетіло багато талановитих студентів, майбутніх викладачів, перекладачів, що присвятили своє життя популяризації українського слова в Болгарії. Він заохочував своїх студентів писати дипломні роботи на основі українського матеріалу, доказом чого є теми дипломних робіт та спогади студентів. Викладач української мови Софійського університету Валентина Драгулева, якій пощастило вчитись у професора Русакієва, пригадує, що він просив її розмовляти з ним по-українськи та навіть наполіг на тому, щоб вона писала дипломну роботу українською мовою [3, с. 16].

Викладання української мови в Софійському університеті пов'язане з іменем доц. Лідії Терзійської – літературознавця, першого офіційного україніста в Болгарії. У 1963 році вона закінчила українську філологію в Київському університеті та з того часу невтомно понад двадцять років викладала українську мову як факультатив. І проф. С. Русакієв, і доц. Л. Терзійська сприяли становленню софійської україністичної школи, формуючи інтерес до української мови та культури серед болгарських студентів, аспірантів та викладачів.

У 1992 році до викладання української мови у Софійському університеті долучився відомий український болгарист, болгарин за походженням проф. Іван Андрійович Стоянов – автор першого в історії «Болгарсько-українського словника» (у співавторстві з О. Чмир), низки монографій і наукових статей, учасник численних міжнародних наукових конференцій, дослідник історії болгарської літературної мови, її лексичної системи, семантики та етимології слов'янської лексики загалом.

У 1996 році вперше в історії Софійського університету було створено окремий профіль «Україністика» у рамках кафедри слов'янських мов на факультеті слов'янських філологій. Студенти першого курсу, які вибрали чи випадково потрапили в «українську» групу, згадують з яким захопленням і любов'ю І. А. Стоянов розповідав про Україну, про українців, їхню культуру, побут, історію, пісні, які були зовсім невідомими та водночас такими близькими. Усі були настільки зачаровані магією українського слова, що не просто залишились у групі, а й «заманили» у неї і студентів з інших спеціальностей.

Відтоді і до сьогодні софійська україністика активно розвивається, україністичні дисципліни викладають: доц. Лідія Терзійська, Валентина Драгулева, доц. Валентин Гешев, доц. Албена Стаменова, д-р Райна Камберова. Викладацький колектив росте, поповнюється молодими викладачами – випускниками спеціальності, серед яких д-р Владімір Колев, д-р Павліна Мартінова, д-р Стефан Узунов. Крім болгарських викладачів, для студентів читали лекції та вели практичні заняття лектори з України – проф. І. Стоянов, В. Червоножко, доц. Н. Григораш, доц. О. Сливинський, доц. Л. Прокопенко, О. Сорока.

Окрім офіційних занять з української мови, при спеціальності діє культурознавчий клуб «Благодатна середа», заснований А. Стаменовою та Р. Камберовою з метою поглибленого ознайомлення з українською культурою та історією, для зустрічей з відомими письменниками, перекладачами, науковцями, для перегляду фільмів, організації вистав.

Важливою подією у житті болгарської україністики є те, що у 2008 році викладачі-україністи А. Стаменова та Р. Камберова

підготували та видали перший у Болгарії підручник з української мови для болгар [4]. Зусиллями викладацького колективу софійська україністика представлена також в інтернет-просторі. «Болгарська віртуальна україністика» [7] – це науковий проект українського профілю факультету слов'янських філологій. Проект орієнтований на студентів, викладачів, дослідників україністичної тематики та усіх, хто цікавиться Україною. Досягненням україністики є і створення наукового видання – Альманаху «Болгарська україністика» [8], метою якого є публікація наукових досліджень в галузі україністики. До участі у збірнику запрошуються вчені-україністи з різних країн світу, що працюють у царині мовознавства, літературознавства, фольклористики, етнографії, історії, культурології.

Окрім викладацької роботи, викладачі спеціальності активно перекладають сучасну українську літературу. У 2013 році А. Стаменова та Райна Камберова були відзначені Союзом перекладачів Болгарії та нагороджені грамотою за кращий переклад прози – романа Ю. Андруховича «Дванадцять обручів».

Серед здобутків софійської україністики «Українсько-болгарський розмовник» [6], участь у консультуванні та редагуванні першого в Болгарії «Українсько-болгарського словника» відомої перекладачки П. Киневої.

Викладачі спеціальності беруть активну участь у науковій роботі, шукають нові підходи, інноваційні альтернативні методи у викладанні української мови як іноземної. Сьогодні на україністиці навчається близько сорока студентів, які активно популяризують українське слово у Болгарії, беруть участь у наукових конференціях, у дискусіях про сучасну ситуацію в Україні та об'єктивне висвітлення подій. Набір студентів щороку збільшується, інтерес до України росте, тому маємо надію, що софійська україністика має добрі перспективи в майбутньому.

Olga Soroka. Ukrainian Studies in Bulgaria

The article analyzes the history and current state of formation Ukrainian study in Bulgaria, including the Sofia University.

Key words: Ukrainistics, Sofia University, teaching of Ukrainian language.

1. Арнаудов М. М. Драгоманов – живот, идеи и значение за българския фолклор / Михаил Арнаудов // Годишник на Софийския университет. – 1933. – С 5.
2. Арнаудов М. Очерци по българския фолклор / Михаил Арнаудов. – София, 1968. – С. 682.
3. Драгулева В. Спогади про викладачів Софійського університету М. Дилевського, С. Русакієва / Валентина Драгулева // Драгоманівські студії. – Софія, 2008. – С. 16-17.
4. Стаменова А., Камберова Р. Украински език за българи част I. София, Мико Дизайн ЕООД, 2008. – 180 с.
5. Стоянов И. Иван Леков и началото на езиковедската україністика в България / Иван Стоянов // Общност и многообразие на славянските езици. Академично славистично дружество. Сборник в чест на проф. И. Леков. – София, 1997. – С. 45-48.
6. Сокіл Б. М., Сорока О. Б. Українсько-болгарський розмовник і словник. Скажи це болгарською! Українсько-български разговорник и речник. Кажі го на български! Тернопіль : Мандрівець, 2011. – С. 252.
7. <http://www.bgukrainistika.com>.
8. <http://www.bgukrainistika.com/uk/i/?plID=1&scID=153>.

ІНТЕРАКТИВНИЙ КУРС «КРОК-1» У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОНЛАЙН-РЕЖИМІ

Галина Темник

У статті проаналізовано інтернет-сторінки, призначені для вивчення української мови як іноземної за кількісними та якісними показниками, окреслено перспективні напрями у галузі їх створення та концептуальні засади створення інтерактивного курсу української мови як іноземної «КРОК-1».

Ключові слова: інтерактивний курс, навчання в он-лайн режимі, тип сайту, цільова аудиторія, методика навчання, типи завдань, контроль знань.

Особливістю сучасної української лінгводидактики є застосування ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), що супроводжується двома взаємопов'язаними процесами: виникненням нових видів навчальної діяльності, форм навчання та створенням відповідних до них навчальних матеріалів.

Про це свідчить практика викладання, тематика і проблематика наукових досліджень, які публікують фахові педагогічні, лінгводидактичні видання та видання про новітні інформаційні технології у навчанні, матеріали, які пропонують бібліотеки у центрах іноземних мов, новітні видання навчальних матеріалів [2; 5; 6 та ін.].

В аналізованих лінгводидактичних дослідженнях українських дослідників переважають наукові розвідки про основні принципи організації та впровадження дистанційної форми навчання української мови, застосування аудіо-, відеозаписів у навчальному процесі, ресурсів мережі Інтернет, інноваційних технологій в цілому.

Українські науковці відзначають ефективність навчання із застосуванням ІКТ. Скажімо, Ю. І. Іванов зазначає:

«Загальнодидактичний потенціал ІКТ полягає в індивідуалізованому підході, урізноманітненні форм подання інформації, посиленні мотивації навчання, активізації навчальної діяльності, використанні ігрових прийомів, зануренню в уявні ситуації, у швидкому зворотному зв'язку, інтерактивності» [1, с. 255].

Помітною тенденцією світової лінгводидактики є увага до навчання в онлайн-режимі. З 80-х років розвивається науковий напрям CALL [11]. У сучасному навчальному процесі вагому частину складає e-learning. Навчальні курси в онлайн-режимі активно функціонують на веб-сторінках з вивчення англійської, німецької, французької мов. Серед них є курси, пов'язані з навчанням за певним підручником (Schritte international [10]), самостійні (British Council [8], BBC Learning English [7]) та тематичні (EuroLang [9]).

Для української лінгводидактики онлайнове навчання української мови як іноземної – майже не розвинена галузь як у науковому, методичному, так і в практичному аспектах.

За результатами пошуку в мережі Інтернет, у вільному доступі функціонує 10 веб-сторінок [3], які різними способами реалізують навчання української мови в онлайн-режимі. Для їх аналізу релевантними є наступні критерії: розробник, доступ (з реєстрацією чи без), наявність перекладу теорії та формулювання завдань, різновид курсу (додаток до певного підручника чи самостійний), цільова аудиторія, рівень навчання, структура курсу, змістове наповнення, наявність аудіо- та відеоресурсів, ілюстрацій, дизайн, наявність інтерактивності (її різноманітність), можливості повторення.

В результаті проведеного аналізу за визначеними критеріями встановлено, що жоден із сайтів комплексно не вирішує завдання онлайнового навчання, яке передбачає можливості навчання на 3-х рівнях володіння мовою для різних цільових аудиторій, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, усного мовлення, як розмовного, так і професійного), тренування граматики, ігрові завдання, введення у культурний контекст, аудіо-, відеоресурси, ілюстрації, flash-анімації.

Ці завдання реалізовані частково, переважно для початкового етапу навчання з комунікативним спрямуванням, зі слабким

супроводом аудіо- та відеоматеріалами. Створення веб-сторінок з вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь української лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі й мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ та ефективність застосування такого засобу навчання. Потреба у сучасних та якісних Інтернет-ресурсах вивчення мови є не лише у тієї іноземної аудиторії, яка вивчає українську мову як предмет у певному навчальному закладі чи на курсах з метою туристичних, бізнесових чи освітніх контактів, а й у середовищі української діаспори, яка з метою збереження національної ідентичності створює і підтримує мережу суботніх шкіл, де українська мова є центральним предметом.

У зв'язку з цим відділ україністики Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» (МІОК) розпочав створення інтерактивного онлайн-курсу з УМІ як доповнення до навчального комплексу «КРОК-1» [4] для навчання на рівні А1-А2.

Створення змістової частини цього курсу базоване на тих самих принципах, які лежать в основі подібних навчальних матеріалів інших мов, зокрема англійської, німецької, та можуть бути використані для укладання інтерактивних курсів української мови для інших рівнів, цільових груп чи тематики.

Інтерактивний курс «КРОК-1», як і цілий навчальний комплекс «КРОК-1», частиною якого він є, призначений для навчання осіб віком від 17 років і вище на рівні А1-А2 для тренування базових комунікативних навичок.

За структурою інтерактивний курс відповідає книзі для студента з навчального комплексу «КРОК-1» і містить 10 модулів-розділів. У свою чергу, кожен модуль містить, відповідно до підручника, декілька уроків. Урок складається з 5-10 інтерактивних завдань. Окрім структури та вибраних тем, зв'язок інтерактивного курсу з підручником полягає в наступному. У підручнику кожен урок містить чітко визначений перелік нових слів, словосполучень та базових конструкцій, які необхідно засвоїти. Цей перелік, проте вже

в іншій тренувальній інтерпретації, залишається основою при укладанні завдань до інтерактивного курсу. Інколи з'являються додаткові слова, які розширюють словниковий запас студента, але не створюють особливих лексичних труднощів для виконання завдань, оскільки доповнюють навчальний процес за підручником. Таким чином, завдання інтерактивного курсу створюють можливість додаткового самостійного тренування здобутих комунікативних навичок, побудови нових висловлювань, діалогів із вивченого лексичного матеріалу, орфографії та читання.

В укладанні завдань до кожного уроку дотриманий принцип послідовного тренування мовних навичок за зростанням складності: спершу розташовані вправи, спрямовані на тренування розуміння значення слів чи словосполучень поза контекстом (це можуть бути завдання згрупувати слова, вибрати за певною тематикою, з'єднати з відповідним малюнком, дописати частини слів, утворити пари слів та ін.); пізніше – завдання на тренування вживання слів чи словосполучень у контексті – реченні, тексті (вписування слів у речення, вибір слів із переліку для доповнення тексту, окремих речень чи діалогу, виправлення помилок у висловлюваннях) чи побудову одиниць висловлювання із заданих слів чи словосполучень, діалогів з окремих реплік.

Що стосується типів завдань, то під час укладання інтерактивного курсу використано 3 основних типи, які можуть мати по декілька різновидів: вибір правильного варіанта, пересування об'єктів, вдруковування частин слів, слів, словосполучень. Їх вибір здійснений на основі аналізу трьох Інтернет-сторінок з вивчення мови за допомогою інтерактивних технологій: Shritte international, British Council, BBC Learning English.

Зазначені типи завдань уможливають функціонування інтерактивного курсу в технічному аспекті, оскільки передбачають обмежену кількість варіантів відповідей, їхню однозначність. Як правило, інтерактивні курси не забезпечують тренування так званих «творчих» завдань.

Таким чином, укладання змістової частини інтерактивного курсу як доповнювальної частини до підручника базується на принципах:

- структуризації навчального матеріалу відповідно до підручника;
- тематичного зв'язку з підручником;
- введення засвоєного у підручнику навчального матеріалу у новий ситуативний контекст;
- послідовного тренування мовних навичок;
- вибору завдань з обмеженою кількістю відповідей.

В цілому функціонування інтерактивних курсів:

- підвищує ефективність навчального процесу шляхом застосування flash-анімацій, візуалізації навчального матеріалу, що сприяють активізації уваги, зацікавлення, сприйняття;
- реалізовує індивідуальний підхід до навчання, створюючи можливості навчатися у зручний час, зручному місці з доступом до мережі Інтернет, самостійно визначати тривалість заняття;
- створює можливості навчатися самостійно завдяки системі автоматичної перевірки виконаних завдань;
- надає необмежені можливості повторення, тренування;
- збільшує доступність до навчання, оскільки вимагає від студента чи учня лише наявності комп'ютера з доступом до мережі Інтернет;
- урізноманітнює навчальний процес новим видом навчальної діяльності.

Інтерактивні курси, які є доповненням до підручників, подібно до інтерактивного курсу «КРОК-1», – це промоція навчального курсу за допомогою Інтернет-ресурсів, можливість ознайомитись із цим навчальним продуктом, додаткові навчальні матеріали, які можуть слугувати засобом для самостійної роботи студента.

Створення навчальних сайтів для вивчення української мови як іноземної з використанням інтерактивних технологій має важливе значення для розвитку української лінгводидактики. Насамперед це доповнення системи навчально-методичного забезпечення з УМІ сучасними навчальними засобами, а також розширення можливостей організації навчального процесу дистанційної форми навчання.

Навчання з можливістю використання усіх досягнень сучасної освіти – від підручників до освітніх Інтернет-порталів – сприяє збільшенню зацікавлення українською культурою та вивченням української мови як серед іноземців, так і серед молодого покоління української діаспори.

Створення веб-сторінок з вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь української лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі й мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ та ефективність застосування такого засобу навчання.

Galyna Temnyk. Interactive Course of «KROK – 1» in the Context of online Teaching Ukrainian Language

The article deals with the web pages, designed to study Ukrainian as a foreign language, for quantitative and qualitative indicators. The promising directions in the field of creation and conceptual basis of creating the online course Ukrainian language «KROK-1» are outlined.

Key words: online course, training in online mode, type of web, target audience, methods of teaching, task types, control of knowledge.

-
1. Іванов І. Ю. Лінгводидактичний потенціал інформаційно-комунікативних технологій на уроках української мови / І. Ю. Іванов // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – № 22 (209). – Ч. III. – 2010. – С. 254-259.
 2. Інформаційні технології та засоби навчання: електронне фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технол. і засобів навчання НАПН України, Ун-т менеджменту освіти НАПН України; гол. ред. : В. Ю. Биков. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em19/emg.html>.

3. Навчальні сайти з української мови:
<http://lab.chass.utoronto.ca/slavic/Ukrainian/SLA108/>;
<http://studyukrainian.org.ua/en/e-learning/audio>;
<http://ukma.kiev.ua/ua/pub/websites/ufl/index.htm>;
<http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian/tech.html>;
<http://www.surfacelanguages.com/language/Ukrainian>;
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>;
<http://www.eurolang2012.com/>;
<http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>;
<http://www.mova.info/pidruchn.aspx>;
<http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/index.htm>.
4. Палінська О. Крок-1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів: Артос, 2010. – 104 с.
5. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць/ Львівський національний університет імені І. Франка. – Львів, 2007. – Вип. 7.
6. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць/ Львівський національний університет імені І. Франка. – Львів, 2008. – Вип. 8.
7. BBC Learning English [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>
8. British council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
9. EuroLang 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eurolang2012.com/content.php?idMenu=7569d2eb46fba819966d>
10. Schritte international [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.hueber.de/schritte-international/?page=pg_index_sit
11. Warschauer M. Technological change and the future of CALL / Mark Warschauer // New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms. – 2004. – P. 15-25.

ТЕРМІНИ УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА / УКРАЇНЬСЬКА МОВА ЯК ДРУГА – ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Оксана Туркевич

У статті проаналізовано терміни українська мова як іноземна та українська мова як друга, здійснено порівняльний аналіз цих спеціальних одиниць з іншими семантично близькими термінами, а також із відповідниками, які функціонують в інших мовах. Запропоновано дефініції зазначених мовних одиниць.

Ключові слова: лінгводидактика, рідна мова, українська мова як іноземна, українська мова як друга, успадкована мова.

На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики лише починається розмежування методики викладання української мови як іноземної і методики викладання української мови як другої. Предметом дослідження цих прикладних галузей є відповідно українська мова як іноземна й українська мова як друга в аспекті викладання.

У світовій науці на позначення окремої науки, яка досліджує всі процеси, пов'язані з вивченням другої (іноземної) мови, вживають або термін *second language acquisition* (засвоєння другої мови), або *second language learning* (вивчення другої мови). Різні дослідники (Д. Коаді, Т. Хакін, С. Гас, Л. Селінкер, Р. Елліс) у своїй працях окреслили мету, завдання, предмет, термінний склад цієї галузі [9; 10; 11; 14].

У структурі терміносполуки *second language acquisition* (загальнопоширена аббревіатура SLA) використано одиницю *друга мова*, а не *іноземна мова*, хоча SLA позначає:

«а) процес вивчення другої (іншої) мови; б) назву наукової галузі, що досліджує цей процес. Друга мова означає будь-яку мову, яку особа вивчає додатково після першої (рідної) мови. SLA

(засвоєння другої мови) також стосується вивчення третьої, четвертої та усіх наступних мов» [11, с. 7].

Прикладною науково-практичною сферою, яка досліджує процес викладання мови (зокрема іноземної чи другої), є лінгводидактика, що в англійському варіанті має відповідники: *Language Pedagogy, (Foreign) Language Teaching, Language Education*.

Безпосереднє значення терміна *мова як друга* неоднозначне у різних традиціях вживання. Стосовно кожної окремої мови є певна специфіка. Так само і трактування семантики термінів *українська мова як іноземна* (УМІ) – *українська мова як друга* є різноаспектним, що може мати негативний вплив на розвиток відповідних методик викладання. Тому метою розвідки є окреслити значення запропонованих термінів, зокрема в лінгводидактичному контексті.

Оскільки зазначені мовні одиниці ще не були об'єктом окремого дослідження, а питання окреслити обсяг їхнього поняття є назрілим, то можна стверджувати і про актуальність статті.

Спроби визначити критерії, за якими слід розрізнити *українську мову як іноземну / українську мову як другу*, зокрема на прикладі їх викладання за кордоном, були здійснені у статті «Українська мова за кордоном: друга чи іноземна» [7].

Новизною запропонованої розвідки є те, що терміни *українська мова як друга / українська мова як іноземна* розглянуто у порівнянні з родовими термінами *мова як друга / мова як іноземна*, які функціонують у світовій лінгвістиці чи лінгводидактиці. Терміни *українська мова як іноземна / українська мова як друга* зіставлено з іншими мовними одиницями (наприклад, рідна мова, успадкована мова тощо), які допомагають розкрити їхнє значення.

На думку В. Мьодунки, термін *мова як друга* має різні визначення стосовно кожної конкретної мови, про навчання чи вивчення якої дискутують. Це тому, що дефініції повинні враховувати специфіку навчання світових мов. Поняття англійської мови як другої відрізняється від поняття польської мови як другої.

В. Мьодунка наводить як приклад визначення *англійської мови як другої*: мова, якої навчають не носіїв англійської мови в

середовищі, в якому ця мова побутує в комерційній, адміністративній та освітній сферах; причому особи, які вивчають англійську мову як другу, роблять це з метою довготривалого спілкування нею [13, с. 235-237].

В американській традиції *другою мовою* називають будь-яку мову, яку додатково вивчають, окрім першої мови (традиційно рідної мови).

У всякому разі розглядати мову як другу потрібно у тріаді разом із поняттями «мова як рідна», «мова як іноземна». Тільки у взаємозв'язку цих понять можна зрозуміти суть кожного з них. Хоча з'являються також і нові поняття *home language* (*домашня мова* – мова, яку дитина вивчає першою), *heritage language* (*успадкована мова* – мова батьків чи родичів, якою спілкуються в еміграції), *kitchen language* (*кухонна мова* – мова, якою спілкуються тільки на побутові теми переважно лише з родиною). Поява цих понять зумовлена передусім дослідженнями мови в контексті міграційних процесів.

Проблема розрізнення мови як другої чи іноземної є вкрай важливою в аспекті викладання.

Розрізняючи поняття *українська мова як друга / українська мова як іноземна*, до уваги потрібно взяти певні критерії. Наприклад, за критерієм вживання українська мова може бути першою для осіб, зокрема дітей, які народилися в сім'ї, яка емігрувала з України. Проте згодом українська мова стає для дитини другою за частотою вживання, оскільки у повсякденному спілкуванні, наприклад, у школі, починає переважати мова соціуму, в якому живе дитина. Українську мову дитина продовжує вивчати в недільній школі чи в іншій установі. Вона може припинити її вивчати, а лише використовувати для обмеженого спілкування, наприклад, з родиною. Також можливий варіант, що дитина зовсім не буде вивчати і вживати українську мову. Коли така особа згодом (часто вже в дорослому віці) вирішує вивчати українську мову, тоді вона буде вивчати її як *другу*.

Погоджуємось із висновком В. Мьодунки, що до уваги слід взяти «натуральне оточення», тобто природне мовне оточення [13, с. 240].

Взявши до уваги пілотні опитування вчителів української мови поза межами України, фахівців із викладання мови як іноземної / другої, науковців Міжнародних конференцій «Українська мова у світі», «Теорія і практика викладання української мови як іноземної», проаналізувавши навчальні видання, призначені для навчання дітей і студентів української мови (як іноземної чи другої), врахувавши власний досвід викладання, робимо висновок, що **українська мова як друга** – 1) українська мова, яку вивчають за кордоном особи, які мають українське походження або певні навички володіння українською мовою, переважно сформовані в дитинстві під впливом спілкування з родичами. Наприклад, українську мову як другу вивчають у місцях проживання українських мігрантів. Зазвичай знання мови країни поселення є кращим, ніж української мови.

2) українська мова, яку вивчають не носії української мови в україномовному середовищі з метою довготривалого спілкування нею. У такому випадку особи, які вивчають українську мову як другу в Україні (наприклад, представники нацменшин, іммігранти), у родинному (чи певному іншому оточенні) переважно не вживають української мови.

Чинники, які впливають на пояснення вищезазначених одиниць, – це середовище і мета вивчення.

Друга частина дефініції терміна *українська мова як друга* стосується вивчення і викладання української мови на території України, а в основі визначення лежить критерій вживання мови.

Що стосується української мови як іноземної, то всі досліджувані аспекти її викладання найчастіше стосуються студентів. Проте із появою необхідності викладати українську мову як іноземну дітям вже є розуміння цієї проблеми, що найближчим часом спричинить створення навчальних матеріалів, програм і методик викладання дітям.

Беручи до уваги передусім лінгводидактичний аспект, окреслюємо поняття, яке охоплює термін **українська мова як іноземна**: 1) мова, яку вивчають в україномовному оточенні чи поза ним особи, які ніколи не спілкувалися цією мовою, проте мають на меті вживати її протягом певного часу; 2) навчальна дисципліна, яка

впроваджена у вищих навчальних закладах України відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 67, 68), зокрема з метою підготовки фахівців для різних країн за кордоном.

Є припущення, що українську мову почали вивчати як іноземну з 20-х років ХХ століття. Л. Паламар стверджує, що «викладання української мови іноземним студентам в Україні ведеться з 1922 року [6, с. 41] Зрозуміло що до проголошення незалежності України викладання УМІ не змогло стати масовим, проте динамічно почало розвиватися після 1991 року.

Про викладання української мови у різних країнах можна дізнатись з окремих праць, як приклад можна навести кілька найсучасніших, які стосуються Німеччини [3], Росії [5], Польщі [4], Аргентини [8], Угорщини [1].

Іноколи термін *українська мова як друга* сприймають негативно і з певними емоціями особи, які мають українське походження і живуть поза межами України. Оскільки українська мова є першою, рідною, якою вони розмовляли з дитинства, то зрозуміло, що термін *українська мова як друга* вони сприймають болісно, не вважаючи українську мову «другою». Хоча, коли говоримо про українську мову як другу, то маємо на увазі аспект її викладання чи вивчення, а не першочерговість / другорядність у значенні чи спілкуванні. Спостерігаємо поширення терміна *друга рідна мова* (в контексті вживання і вивчення української мови), який потребує окремого аналізу, що стане перспективою дослідження.

У польській науці лінгводидакти ввели у фахове мовлення спеціальну одиницю *język odziedziczony* – *успадкована мова*, англійський варіант *heritage language*. На думку А. Серетни і Е. Ліпінської, **успадкована мова** – мова, яку вживають за кордоном в оточенні, в якому офіційним кодом комунікації є інший мовний код (часто – англійський). Успадкована мова – це по-іншому рідна мова як друга. Її засвоєння відбувається природним способом, тобто усним, а метою є задоволення основних комунікативних потреб у таких сферах, як дім, сім'я, робота, школа, родина, сусіди, церква. Вона є важливою ланкою, яка зв'язує з країною походження і визначає ідентичність [12].

На наш погляд, досвід польської науки, зокрема введення терміна *успадкована мова*, міг би позитивно вплинути і на розв'язання проблем, пов'язаних із сприйманням терміна *українська мова як друга* в україномовному середовищі за кордоном.

Розумінню понять *українська мова як іноземна* / *українська мова як друга* сприяє порівняння із терміном *українська мова як рідна*. На думку Ф. Бацевича, вивчаючи іноземну мову, особа опирається на знання рідної (функціонально першої) мови. «З позицій етносу рідна мова – це об'єктивна реальність, засіб формування спільної культури, духовної єдності її носіїв, неповторної мовної картини світу, основа процесів соціалізації та етнізації людей, які творять цей етнос ... [2, с. 103].

Безперечно, що наведені ознаки впливають і на вивчення / викладання мови, тому з лінгводидактичного погляду *рідна мова* – перша мова, яку особа засвоїла з дитинства в процесі спілкування з найближчим оточенням, зокрема це мова, якою особа формує свої думки, що впливає на розвиток світогляду і духовно зближує з іншими носіями цієї мови.

У дихотомії *мова як рідна* / *мова як іноземна* спостерігаємо чітке розмежування понять, які є протилежними за своєю суттю.

Вищенаведений аналіз дає змогу ствердити, що *українська мова як іноземна* / *українська мова як друга* – основні терміни української лінгводидактики, які мають відмінне значення. Розуміння семантичної різниці позитивно впливатиме на створення відповідних методик, а отже, і на процес викладання / вивчення української мови. Гармонізація проаналізованих одиниць у світовому контексті дає змогу уточнити їхнє значення, що беззаперечно впливатиме на їхній розвиток і утвердження.

Oksana Turkevych. The Terms Ukrainian as a Foreign Language / Ukrainian as a Second Language – main Concepts of Language Education

In the article the terms Ukrainian as foreign language – Ukrainian as second language are analysed. Comparative analysis of these special

units and also with analogical units, which function in other languages, is carried out. Definitions of the marked terms are offered.

Key words: language education, mother tongue, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian as a second language, herited language.

1. Барань Є. Українознавчі студії у вищих навчальних закладах Угорщини / Єлизавета Барань // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі» (Львів, 8-9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – С. 27-35.
2. Бацевич Ф. Рідна мова: диференційні ознаки, функції / Флорій Бацевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 96-104.
3. Брунер К. Українська мова як іноземна в Німеччині / К. Брунер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 72-75.
4. Кавецька М. Викладання української мови у Польщі / М. Кавецька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 47-52.
5. Лісна Г. Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання // Матеріали V Конгресу Міжнародної асоціації українців. Мовознавство : збірник наукових статей. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 130-133.
6. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Лариса Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 40-47.
7. Туркевич О. Українська мова за кордоном: друга чи іноземна? / Оксана Туркевич // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі» (Львів, 8-9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – С. 281-287.

8. Ярош О. Вивчення рідної мови в умовах української діаспори в Аргентині / Ольга Ярош // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі» (Львів, 8-9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – 341-348 с.
9. Coady J. Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy / J. Coady, T. Huckin. – United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.
10. Ellis Rod. The study of Second Language Acquisition / Rod Ellis. – 1994. – 832 p.
11. Gass Susan. Second Language Acquisition: An Introductory Course / Susan Gass, Larry Selinker. – New York, NY: Routledge, 2008.
12. Lipińska E. Nowoczesne nauczanie języka odziedziczonego w szkołach polonijnych [Електронний ресурс] / E. Lipińska, A. Seretny // Dziennik związkowy. Polish daily news (Piątek, 16 Grudnia 2011). – Режим доступу: <http://www.dziennikzwiazkowy.com/sprawy-polonijne/19025-nowoczesne-nauczanie-jzyka-odziedziczonego-w-szkoach-polonijnych.html>.
13. Miodunka W. Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego / Władysław Miodunka // Silva rerum philologicarum / Pod. red. Janusza S. Gruchały i Haliny Kurek. – Kraków. – S. 233-245.
14. Pica T. Second language acquisition research and applied linguistics / T. Pica // Working Papers in Educational Linguistics. – Vol. 18. – 2003.

ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ

(ЗМІСТ, МЕТОДИ І ПРИЙОМИ)

Ольга Хорошковська

Статтю присвячено проблемам змісту, методів і прийомів початкового навчання української мови учнів шкіл з національними мовами викладання. Розглядаються особливості використання інтерактивних методів на початковому етапі.

Ключові слова: зміст навчання, методи і прийоми, інтерактивні методи комунікативна компетентність.

Усне мовлення – це комплекс знань, навичок, умінь. Серед них – аудіювання й говоріння. Базовими для говоріння є словниковий запас, орфоепічні й фонологічні, а також граматичні вміння і навички.

Говоріння передбачає вміння будувати діалог і монолог. Складовими говоріння є аудіативні вміння, тобто вміння слухати-розуміти мовця [2], формування яких на сьогодні недооцінюється в школах.

Словниковий запас формується на основі засвоєння тематично організованої й позатемної лексики. Тематична лексика – це слова-назви предметів (іменники). Зміст тематичної лексики зумовлюється сферами мовлення.

Позатемна лексика – слова-назви дій предметів, їх ознак, часу, місця, обставини дії тощо та слова, що вказують на особу, приналежність, тобто особові та вказівні займенники. Сюди ж належать досить частотні слова, що називаються службовими: прийменники, сполучники, вказівні слова. Чому ці слова належать до позатемної лексики? Тому що вони стосуються і вживаються в процесі опрацювання кожної теми. Спостереження свідчать, що вони часто лишаються поза увагою вчителя.

Орфоепічні й фонологічні уміння передбачають засвоєння звуків і звукосполук, властивих лише українській мові, та формування вмінь правильно наголошувати слова.

Граматичні вміння – це вміння сполучати, поєднувати слова між собою, змінюючи їх граматичні форми та вживаючи потрібні прийменники. Ці вміння, так само, як і словниковий запас, становлять основу мовлення і є базовими для говоріння.

На основі базових знань, умінь і навичок формується діалогічне й монологічне мовлення. Зазначимо, що при цьому розвиток умінь спілкуватися передбачає створення мотивації мовлення і виконання соціальних ролей.

Добираючи методи і прийоми формування мовленнєвих умінь, слід брати до уваги визначену психологами [1] поетапність у їх формуванні: знання → первинні вміння → навичка → вторинні вміння. Ці етапи – ніби ланцюжок, вони взаємозв'язані, і довільно переставляти їх не можна, оскільки буде порушено логіку формування мовленнєвих умінь. Так, на першому етапі учні засвоюють слова, норми вимови та наголошення, а також одержують зразки поєднання слів, тобто одержують знання, і на їх основі формуються первинні уміння – вимовні та граматичні, які в результаті багаторазових вправлянь переходять у навичку. Вторинні уміння – це власне мовленнєві уміння, тобто вміння спілкуватися у формі діалогу й монологу.

Серед методів і прийомів на першому етапі (знаннєвому) найпоширенішими є методи імітації й репродуктивний метод, що передбачає відтворення сприйнятого на слух, тренінг (проговорювання зразків), на наступному – оперативні методи, що полягають у конструюванні словосполучень і спрямовані на формування граматичних навичок. На кожному з етапів використовують ігрові методи навчання, які зараховують нині до інтерактивних. Серед них: вправи на дії з предметами, гра «Мікрофон», умовно-мовленнєві вправи на побудову діалогів (робота в парах), сюжетно-рольові ігри на основі сприйнятої на слух казки, театралізовані ігри, хороводні тощо.

З метою формування комунікативного мовлення широкого використання набувають рольові ігри, у процесі яких учні виконують

соціальні ролі: учень – учень, учень – учитель, учень – дорослий. У кожному випадку визначається тема й мета спілкування. Таким чином, створюються навчальні ситуації, максимально наближені до життєвих.

Розглянемо застосування зазначених методів і прийомів конкретніше.

Навчаючи української мови, вчитель повинен вибудувати певну систему навчання, що складається з методів і прийомів, які він буде використовувати. При цьому він має чітко уявляти, з якою метою він застосовує той чи інший метод чи прийом і чи відповідає він поставленій меті.

На сьогодні в школі широкого використання набули як традиційні, так й інтерактивні методи навчання, які як ніякі інші відповідають основній меті навчання української мови – комунікативної компетентності. Використання інтерактивного навчання передбачає співробітництво, моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання поставлених проблем тощо [3; 4].

Навчання на основі співробітництва не нове в Україні. воно було поширене ще в 20-х роках минулого сторіччя, але з різних причин не набуло значного розвитку. І навпаки, стало розвиватись у школах країн Заходу. І тепер ми черпаємо звідти різні форми і методи інтерактивного навчання.

Так ось, прийоми інтерактивного методу, а саме: робота в парах і групах, сюжетно-рольові ігри, ігри за правилами та ін. широко використовуються уже на початковому етапі навчання української мови [3 – 6].

Використовуючи той чи інший метод, слід пам'ятати, що всі методи взаємопов'язані, хоча на кожному з етапів деякі з них використовують як основні, інші – як допоміжні. Використання інтерактивних методів і форм роботи не виключає застосування інших, традиційних.

У процесі навчання усному українському мовленню на першому етапі, етапі засвоєння знань, використовують як

фронтальні форми роботи, розраховані на всіх учнів, наприклад, слухання – розуміння, пояснення значення слів, тренінг тощо, так і *групова робота* – на етапі активізації слів у мовленні. Групова робота – це найчастіше робота в парах, хоча до неї можуть бути залучені і більші групи дітей (наприклад, під час використання народних ігор).

Так, на етапі засвоєння знань використовується пояснювально-ілюстративний метод у поєднанні з імітаційним. Як правило, пояснення значення слів на певну тему, тобто їх *семантизація*, відбувається із використанням відповідних малюнків і супроводжується прийомом тренінгу. Учитель показує малюнок, чітко промовляє слово і тут же пропонує учням повторити – одному, двом (для орієнтації, чи засвоїли вимову), а потім усім разом проговорити слово кілька разів. Дуже важливо на цьому етапі домагатися правильної вимови й наголошування слів. Потім усі слова, з якими діти працювали, ще раз проговорюються вчителем разом з учнями. Так формуються первинні вміння.

Слід зазначити, що робота над засвоєнням слів складається з двох етапів: семантизації слів і активізації їх у мовленні. Ефективною на цьому (другому) етапі є робота в парах, коли один учень запитує, а інший – відповідає, а потім – навпаки. При цьому вчитель обов'язково має дати зразок запитання (*Що це?* або *Хто це?*) і зразок відповіді (*Це ... (зошит, олівець тощо)*), який учні проговорюють. Під час цієї роботи учитель знову-таки слідкує за правильністю і чіткістю запитань і відповідей. Найпростішою вправою, яка активізує засвоєні слова в мовленні, є постановка запитань від протилежного. Перед її використанням учитель пояснює:

– В українській мові, коли погоджуються з чимось, кажуть «Так», а якщо не погоджуються – «Ні». Я вам буду показувати малюнки (предмети), називатиму їх або їхні ознаки чи дії, кількість, а ви, коли я правильно назву, скажете «Так» і повторите назву, якщо ж неправильно, скажете «Ні» і назвете правильно. Наприклад: це олівець (так, це олівець / ні, це ручка). Ручка синя? (ні, ручка жовта) і т. п. Така вправа поєднує імітаційні і оперативні методи.

Ефективність її в тому, що вона дає можливість активізувати не лише слова – назви предметів, але й назви ознак, дій тощо, тобто позатемну лексику.

Слід зазначити, що активізація слів у мовленні вимагає вживання слів у певних граматичних формах, тобто володіння граматиною. Її засвоюють учні практично на основі використання різноманітних вправ. Одними з таких, на наш погляд, досить ефективних є підстановчі вправи, що належать до оперативного методу. *Підстановчі вправи* – це такі вправи, коли у задану вчителем фразу учні підставляють слово – назву предмета, продемонстрованого вчителем. При цьому активізується не лише засвоєна лексика, але й граматичні форми, які вчитель планує для засвоєння, оскільки учні проговорюють фразу стільки разів, скільки буде продемонстровано предметів. Наприклад, вивчається тема «Овочі». Щоб зацікавити дітей, у цю вправу необхідно вносити елементи гри: принести кошик з овочами, показати й сказати: *У бабусі на городі ... виросло багато овочів*. А потім повідомити: *Я буду говорити початок фрази і показувати овоч, а ви – повторювати цей початок і називати той овоч, який я демонструватиму. Наприклад: на городі виросла...* (показує головку капусти). Щоб сформулювати вміння вживати дієслово у формі жіночого роду, добирають овочі жіночого роду (морква, цибуля, картопля), а потім чоловічого (кабачок, часник, помідор, буряк, огірок). А якщо треба навчити вживати слова – назви овочів у множині, вчитель проговорює, ніби підсумовує: *На городі виросло багато кабачків, помідорів, буряків (але часнику!)*. І заохочує учнів проговорювати разом з ним. Таким чином, учні проговорюватимуть задану фразу стільки разів, скільки вчитель показуватиме предметів. При цьому вони будуть вживати у мовленні не окремі слова, а вжиті у фразі, і практично засвоюватимуть граматичні форми, які вчитель запланував для засвоєння. Подібних вправ дуже багато. Варто лише включити фантазію і не забувати давати зразки мовлення.

Відомо, що найкраще запам'ятовуються слова, коли їх проговорювання супроводжується відповідними рухами. Наприклад, під час вивчення теми «Фрукти й овочі» та деяких інших тем учням пропонують стати в коло, рухатись в одну сторону й проспівувати:

Діти йшли, йшли, йшли... (вчитель, який теж стоїть у колі, демонструє яблуко і проказує: «...яблуко знайшли»), учні повторюють і продовжують «*сіли, ...*» (присідають), «*поїли, ...*» (імітують, що їдять) «*... і далі пішли.*» (діти рухаються у протилежну сторону), і гра продовжується, а діти називають інші фрукти, які демонструє вчитель.

До інтерактивних форм навчання відносяться й ігри за правилами та творчі ігри. До *ігор за правилами* слід віднести українські народні дитячі ігри, наприклад, гра-співанка «Подояночка», ігри «Гуси, гуси, додому», «Мак» та ін. До участі в таких іграх учнів також треба готувати заздалегідь, познайомивши їх не тільки з сюжетом гри та правилами, але й з'ясувавши значення слів. Наприклад, якщо вчитель обирає гру «Гуси, гуси, додому», він має пояснити правила гри та познайомити зі словами гри й попрацювати над їх засвоєнням, тобто проговорити слова гри кілька разів, щоб запам'ятати. Потім за допомогою лічилки діти обирають когось на роль господині та роль вовка. Уся ця підготовча робота проводиться на уроці, а сама гра переноситься на подвір'я школи чи в коридор під час великої перерви, оскільки для неї потрібен простір. Такі ігри не лише розвивають мовленнєві вміння учнів, але і вводять дітей в українську народну культуру, формують зацікавленість мовою.

До *творчих ігор* відносяться сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації. Сюжетно-рольові ігри передбачають якийсь сюжет із життя, у якому діти виконують певні ролі. У навчальному процесі використовують елементи таких ігор, наприклад, учням пропонують зіграти роль адміністратора-продавця і покупця, доньки і матері, учня й перехожого тощо. У методиці це називається *умовно-мовленнєвими вправами*. Вони застосовуються на етапі формування умінь діалогічного мовлення і передбачають *змалювання ситуації* (мама попросила сина сходити в супермаркет), *мовленнєве завдання* (купити молоко і сметану, але супермаркет великий і хлопчик не знає, де знаходяться молочні продукти. Треба підійти до чергового адміністратора й запитати...) та *призначення дітей на ролі*.

Як уже зазначалось, учитель, використовуючи такі ігри (вправи), привчає дітей виконувати певні соціальні ролі, вживаючи у мовленні слова ввічливості, притаманні українському народові.

У процесі навчання усному українському мовленню учні слухають багато українських народних казок, і не лише слухають, але й розігрують відповідні ролі. Розігрування ролей за сюжетом народної казки чи пісні («Ходить гарбуз по городу») належить до такого інтерактивного методу навчання, як *гра-драматизація*. Вона також потребує підготовчої роботи. Так, працюючи з казкою «Ріпка», учні на першому уроці слухають казку, вчаться переказувати її за малюнками, а готуючись до наступного – гри-драматизації (учитель має повідомити учням, що на наступному уроці вони будуть ставити виставу «Ріпка»), і для цього хтось з учнів має принести капелюх (для діда), велику хустку (для баби) й маленьку (для внучки), маску (або хвостик) кицьки, собачки, мишки. Усі разом після уроків діти із пап'є-маше вирізають ріпку. Учитель заздалегідь призначає дітей на ролі (це можна зробити і за бажанням дітей). Але на роль діда має претендувати той учень, який найкраще запам'ятав його слова. Роль автора-режисера може взяти на себе вчитель. Усі інші учні – глядачі. Серед них є суфлер, який «підказує» дідові слова. Добре на цей спектакль запросити батьків, вільних від уроків учителів тощо.

Діти дуже люблять ігри-драматизації, залюбки виконують призначені для них ролі, оскільки вони є природженими акторами. Тому цей дар слід розвивати з дитинства. І крім того, гра-драматизація як ніякі інші методи розвиває вміння спілкуватися українською мовою.

З метою активізації комунікативних умінь у 3-4 класах використовують і такі інтерактивні методи навчання, як «Мікрофон», «Мозковий штурм» та метод проектів.

Гру «Мікрофон» використовують найчастіше у випадках, коли вчитель ставить проблемне питання або у класі склалася проблемна ситуація, і кожен з учнів може запропонувати, як її розв'язати, взявши «мікрофон». Наприклад, під час вивчення теми «Іменник» учитель може сказати таке: *Усі ви знаєте, що іменники називають предмети і відповідають на питання хто? що? А чи можуть*

*іменники називати дії чи ознаки і відповідати на питання що? «Мікрофон» бере той учень, який висловлює свою думку – відповідь на поставлене питання, а потім передає його іншому, який теж хоче висловитись. За потреби учитель підказує слова *боротьба, синь* і пропонує подумати над їхнім значенням та поставити до них питання.*

*Метод «Мозковий штурм» у початкових класах використовують рідше, оскільки учні ще не мають належних знань, щоб оперувати ними. Однак приклад використання цього методу можна навести. Так, під час вивчення творів Т. Г. Шевченка у 4 класі вчитель обов'язково розповідає про поета. Але замість розповіді можна застосувати метод мозкового штурму, коли вчитель не розповідає, а запитує: *Що ви знаєте про Тараса Григоровича Шевченка?* Учні пригадують, усі їхні відповіді учитель записує на дошці, а потім узагальнює їх, доповнює. Таким чином, усі учні були залучені до спільної роботи, що й передбачають інтерактивні методи навчання.*

Так само, беручи до уваги тему й можливості учнів, використовують *метод проектів*. Підготовці проекту на певну тему передує колективне складання плану, поділ учнів на групи (відповідно до кількості пунктів плану), пошук інформації з різних джерел. Проект – довготривале завдання, яке учні виконують впродовж 1-2 тижнів. Наприклад, готуючись до вивчення теми «Київ – столиця України», учням відповідно до поставленого завдання (пункту плану) пропонують дібрати відповідний матеріал (підготувати портфоліо): одна група збирає фото-листівки про Київ та коментарі до них, інша – вірші й пісні про Київ, ще інша – матеріал (фото) про історичні пам'ятки міста і таке інше. А потім усі разом представляють частини загального проекту.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що вчитель, використовуючи той чи інший метод чи прийом, має знати, для чого він його використовує і якого результату хоче досягти.

У початковій школі, як і в старшій, основною метою навчання є формування комунікативної компетентності (у межах вимог програми) учнів, тобто умінь застосовувати уміння спілкуватися

українською мовою в різних життєвих ситуаціях, що виникають поза уроком, поза школою. Саме тому сьогодні знання, які учні одержують на уроках української мови, повинні стати основою для формування вмінь правильно, з літературного погляду, спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях. Виходячи з цього, слід добирати відповідні методи і прийоми навчання, спрямовані не лише на засвоєння знань, але й для формування комунікативних умінь.

Olga Horoshkovska. Speaking Skills Formation on the Beginning Level of Learning Ukrainian as a Second Language

This article is dedicated to the problem of maintenance of studies and methods of studying Ukrainian language on the beginning level by pupils who study in schools with national language teaching. Possibility of interactive methods and education techniques usage are considered particularly.

Key words: maintenance of studies, methods and techniques, interactive methods, communicative competence.

-
1. Артемов В. А. К вопросу о психологии обучения иностранным языкам / В. М. Артемов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. – М. : Учпедгиз, 1947. – 251 с. – С. 25.
 2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
 3. Кудикіна Н. В. Інтерактивно-ігровий метод навчання усного українського мовлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н. В. Кудикіна // Інноваційні технології розвитку особистості : Наук.-метод. посібник / За наук. ред. д. педагог. н. Н. Б. Гонтаровської. – Дніпропетровськ : Інновація, 2013. – Випуск 3. – С. 33-39.
 4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АСК, 2005. – С. 6-32.

5. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України / О. Н. Хорошковська. –К. : Педагогічна думка, 2013. – 160 с. –С. 56-62, 118-126.
6. Хорошковська О. Н. Українська мова (усний курс) : підручник для 1 класу ЗНЗ з молдовською мовою навчання / О. Н. Хорошковська, О. М. Петрук. – Львів : Світ, 2012. –160 с. : ілюстр.

КОРОТКОМЕТРАЖНИЙ ХУДОЖНІЙ ФІЛЬМ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Ганна Швець

У статті окреслено актуальні питання кінодидактики в навчанні іноземних мов (принципи добору художніх фільмів, методика роботи з кіноматеріалом) і обґрунтовано доцільність використання короткометражних художніх фільмів у навчання української мови як іноземної. На прикладі фільму «Доторкнись і побач» режисера Т. Дроня показано можливі варіанти опрацювання кіноматеріалу в іноземній аудиторії. Стисло схарактеризовано лінгводидактичний потенціал деяких українських короткометражних художніх фільмів, доступних у мережі Інтернет.

Ключові слова: короткометражний художній фільм, автентичний художній фільм, кіноматеріал, лінгводидактичний потенціал, українська мова як іноземна.

Проблема використання відеоматеріалів у навчанні іноземної мов належить до широко обговорюваних і достатньо досліджених. Ще з другої половини минулого століття, у період, коли кіно стало вагомою частиною життя суспільства, а технічний розвиток зробив можливим використання в навчальному процесі аудіовізуальної наочності, у педагогіці й методиці викладання іноземних мов порушували різні аспекти цієї проблеми: обґрунтування принципів створення кіноматеріалів, ефективних для вирішення навчальних та виховних завдань; класифікація навчальних відеоматеріалів; вивчення психології сприйняття кінотвору; психолого-педагогічні можливості аудіовізуальних матеріалів у навчанні іноземних мов тощо.

У дослідженнях 60-80-х років ХХ ст., присвячених популярній тоді темі технічних засобів навчання, було визначено місце кіно як аудіовізуального засобу передачі інформації; обґрунтовано його

педагогічні й виражальні можливості; запропоновано класифікацію навчальних кінофільмів залежно від метражу, дидактичного призначення, методів кінематографічного вирішення фільму, предмету навчання, віку учнів; розроблено загальну методику використання кінофільмів у навчальному процесі [12; 24]. Необхідно наголосити, що більшість методичних видань вказаного періоду стосуються проблеми використання навчального кіно [11; 12; 13; 14; 23], а систему роботи з такими фільмами в методиці викладання іноземних мов вибудовано на основі конкретних (і нечисленних) аудіовізуальних матеріалів, створених у спеціальних навчальних лабораторіях [11; 23].

Реалії сьогодення, як наукові (розвиток нових напрямків у лінгвістиці й педагогіці – теорія міжкультурної комунікації, культурологічний підхід до вивчення іноземної мови, впровадження інтерактивних методів навчання, компетентнісний підхід в освіті тощо), так і технічні (стрімке поширення мультимедійних технологій та доступність практично будь-якого відеоматеріалу завдяки мережі Інтернет), розширюють парадигму наукових пошуків у межах заявленої проблеми. Так, сучасні дослідники звертають увагу на роль автентичних художніх фільмів у контексті навчання міжкультурного спілкування [4]; використання кінофільмів для навчання іноземної соціокультурної лексики [27; 28], формування іншомовної комунікативної компетенції [17], розвитку навичок діалогічного та монологічного мовлення [16; 22]; збільшення можливостей використання відеоматеріалів завдяки мультимедійним технологіям, а відтак необхідність формування ІТ-готовності викладачів іноземних мов [9] та ін. Науково-практичний досвід у використанні автентичних художніх фільмів у методиці навчання іноземних мов узагальнено в низці досліджень та навчальних посібників, що засвідчує формування різних методичних шкіл кінодидактики на базі Київського національного лінгвістичного університету [2; 16; 22; 28], Житомирського державного університету імені Івана Франка [17; 20] та Донецького національного університету [4].

У методиці викладання української мови як іноземної спостерігаємо інтерес до проблем інтенсифікації навчання за

допомогою мультимедійних технологій, створення програмного забезпечення для вивчення мови [18], впровадження відповідних відеокурсів [3] тощо. У той же час розвідок щодо використання кінострічок практично немає. Одна з причин цього – відносно невелика кількість сучасних українських художніх фільмів, що зумовлено об'єктивною ситуацією: вітчизняна кіноіндустрія після років занепаду лише починає відроджуватися. Звісно, можливим є використання іноземних фільмів, дубльованих українською мовою. У пошуках автентичного художнього кіноматеріалу вважаємо доцільним звертатися до короткометражних фільмів, обсяг яких (від кількох хвилин до 30) уможлиблює їх перегляд і обговорення на одному занятті. Цей фактор надзвичайно важливий, оскільки емоційний ефект, викликаний кінематографічною образністю, активізує сприйняття, розуміння, увагу, пам'ять, загалом мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів, підвищує мотивацію навчання. Невеликий обсяг короткометражного кіно дає також можливість повторного перегляду (колективного чи самостійного), що необхідно для повторення мовного матеріалу чи виконання домашнього завдання за матеріалом фільму.

Мета пропонованої розвідки – окреслити актуальні проблеми кінодідактики (термін Г. Онкович [21]) та схарактеризувати можливі варіанти опрацювання короткометражного художнього фільму в навчанні української мови іноземних студентів.

Серед численних проблем сучасної кінодідактики важливими для порушеної проблематики постають такі: принципи добору автентичних художніх фільмів, провідна мета використання кіноматеріалу в навчанні іноземних мов та методика роботи з художнім фільмом. Проблема добору художнього кіноматеріалу для вітчизняної методики викладання іноземних мов порівняно нова. У радянські часи використання фільмів іноземними мовами в навчальному процесі було регламентовано відповідним переліком [26, с. 65] (звісно, радянських кінострічок, дубльованих іноземними мовами, що, безперечно, нівелювало одну із основних переваг використання автентичного кіно – демонстрацію історичних і соціальних реалій та специфіки комунікативної культури країни, мову якої вивчають). Зараз, коли обмежень для добору іншомовного

кіноматеріалу немає, а сам процес його пошуку та демонстрації завдяки можливостям мережі Інтернет не складає великих труднощів, вказана проблема виявилася надзвичайно актуальною: необхідні методично виважені орієнтири для опрацювання великої кількості фільмів й укладання переліку кінокартин для використання в навчальному процесі (це, безперечно, значно полегшило б роботу викладача іноземної мови з організації кінозанять). Дослідниця Ю. Трикашна, аналізуючи поширені в методиці принципи добору художніх фільмів (відповідність програмам навчання, наявність країнознавчої інформації, урахування інтересів студентів, відповідність вокабуляру фільму рівню володіння мовою студентів та ін.), пропонує виділяти дві групи критеріїв: урахування властивостей фільму як цілісного художнього твору (соціокультурний потенціал, естетична цінність, ступінь морально-етичного впливу на глядача, жанр) та критерії, пов'язані з дидактичною цінністю фільму (відповідність змістовно-лінгвістичних характеристик фільму програмі та рівню володіння іноземною мовою студентів, мотиваційний потенціал, новизна та інформаційна цінність) [25]. На наш погляд, навряд чи доцільно говорити про сталі принципи добору кіноматеріалу: сукупність певних конкретних критеріїв зумовлена провідною навчальною метою, на досягнення якої спрямована робота з фільмом. Так, очевидно, що для формування міжкультурної компетенції та проведення крос-культурних зіставлень необхідні кінофільми, що яскраво репрезентують культуру країни, мову якої вивчають; для розвитку навичок міжособистісного спілкування – картини, у яких зображено типові комунікативні ситуації в різних сферах щоденного життя; для формування вмій та навичок, необхідних для участі в дискусії, – фільми, у яких конфлікт, його вирішення, вчинки героїв, проблеми тощо можна витлумачити неоднозначно. Безперечно, завжди необхідно враховувати рівень мовної підготовки групи та інтереси й мотиви студентів – це своєрідний методичний фундамент добору будь-якого навчального матеріалу, зокрема й кінострічок. Оскільки стратегічною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, то, безперечно, головною вимогою до кінофільму стає така його якість, як здатність заохотити

розпочати спілкування: фільм повинен бути цікавим для молодого глядача, хвилювати його, а відтак – мотивувати до роздумів, висловлення власної думки, обговорення, дискусії, виконання творчих завдань за матеріалом фільму.

Проаналізувавши науково-методичну літературу з проблеми використання кіноматеріалів у навчанні іноземних мов, можемо окреслити основні підходи до створення необхідної методики роботи з фільмом. Один із найпоширеніших ґрунтується на переконанні, що кіно виконує функції навчального тексту (звісно, більш яскравого й інформативного завдяки поєднанню зорової та слухової інформації, живим комунікативним ситуаціям, демонстрації паралінгвістичних компонентів та країнознавчої інформації [6, с. 176]). У межах цього підходу спостерігаємо варіювання від абсолютного ототожнення (так, О. Кряхтунова стверджує, що «робота з відеотекстами схожа на роботу з книжковими чи газетними текстами», й виокремлює відповідно дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи [19, с. 10]) до певного уподібнення системи роботи з текстом та фільмом: підготовчі вправи, перегляд, запитання та завдання на перевірку розуміння відеоматеріалу (з можливим повторним переглядом фрагментів), заключний комплекс вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань (за іншою термінологією, завдання переддемонстраційного, демонстраційного та післядемонстраційного етапів) [1; 5; 7; 10; 15].

Інший підхід ґрунтується на специфіці мови художнього кіно як феномена, відмінного від вербального тексту. Так, І. Щербакова пропонує систему роботи з кінокадром, кіноепізодом, кінофільмом, засновану на розвитку вмінь «читати з екрану» значення обраних режисером засобів (плану, ракурсу, видів кіномонтажу, символічних кадрів, музики тощо) і вибудовану навколо конфліктності як стрижневої категорії художнього кіно [26, с. 64-82]. Така методика, очевидно, може бути ефективно застосована лише на високому рівні володіння іноземною мовою студентами, які «лінгвістично, психологічно й естетично (кінематографічно) готові до сприйняття фільму на рівні «творчого осмислення» [26, с. 76].

Певною мірою поєднано два схарактеризовані підходи в посібнику «The World of Cinema», створеному викладачами Житомирського державного університету [20]. Це видання, як зазначають автори, є кіногідом для перегляду англomовного художнього фільму з урахуванням його жанрових особливостей, причому особливу увагу приділено таким важливим елементам кіномови, як жанр фільму, режисура, акторська гра, місце зйомки, спецефекти, музичний супровід. Ця спрямованість реалізована в низці завдань, згрупованих відповідно до етапів: передпереглядового, активного перегляду фільму, завершального (післяпереглядового). Окрім традиційних завдань (на формування необхідної фонові пресупозиції, перевірку розуміння переглянутого, активізацію мовного і мовленнєвого матеріалу, розвиток навичок усного й письмового мовлення за матеріалом фільму), запропоновано завдання, спрямовані на критичне оцінювання важливих елементів кінообразності, та міжкультурний зіставний аналіз, що дозволяє використовувати матеріали кіногидів при викладанні лінгвокраїнознавчих, культурологічних та соціолінгвістичних курсів [17].

Альтернативним щодо схарактеризованих підходів видається метод емоційного заглиблення в мовне середовище при перегляді кінофільмів англійською мовою (обґрунтований О. Григор'євою та Л. Морозовою [8]), що базується на засадах прямого методу навчання іноземних мов. За такого підходу основна робота над кінофільмом організована як самостійна, скерована завданнями з методичної розробки, і передбачає такі етапи: цілісний перегляд фільму без субтитрів, повторний перегляд з англійськими субтитрами і виконання відповідних завдань, перегляд окремих фрагментів для уточнення незрозумілого й виконання наступних завдань, підготовка запитань до дискусії та рецензії чи відгуку на фільм, пошук додаткової інформації за матеріалом фільму. Фінальна частина роботи над фільмом – дискусія в групі й виконання творчих завдань. Робота, організована таким чином, видається нам подібною до системи роботи за текстами для домашнього читання й виконує схожі завдання: при незначному використанні аудиторного часу ефективно організує самостійну роботу студентів, підвищує

мотивацію та реальне вдосконалення мовних та мовленнєвих умінь та навичок, стимулює до опрацювання додаткового матеріалу мовою, що вивчається (перегляду інших фільмів чи прочитання книги, за якою знято картину).

На наше переконання, палітра методичних завдань до художнього фільму залежить від різних факторів: рівня володіння мовою конкретного контингенту учнів; провідної навчальної мети, для досягнення якої використано кіно (презентація чи закріплення нового лексико-граматичного матеріалу, увиразнення певної лексичної теми, розвиток навичок усного чи письмового мовлення, ознайомлення з країнознавчою інформацією, проведення крос-культурних зіставлень, організація самостійної роботи студентів тощо); спеціалізації студентів (вочевидь, різними можуть бути завдання до одного й того ж фільму в групах майбутніх філологів, психологів, культурологів, художників, кінематографістів тощо), психологічного мікроклімату в навчальному колективі; специфіки (тематичної, сюжетної, жанрової) самого кіноматеріалу.

Як уже було наголошено, емоційний ефект від перегляду кінокартини надзвичайно важливий для активної роботи механізмів уваги, сприйняття, мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Саме тому в пошуках ефективного кіноматеріалу для використання на заняттях з української мови як іноземної ми вирішили звернутися до короткометражного художнього кіно, обсяг якого дозволяє організувати цілісний перегляд фільму й обговорення його в атмосфері свіжих вражень від побаченого в межах одного заняття. Варто зазначити, що в доробку сучасного українського кінематографу є чимало короткометражних фільмів, частина з яких демонструвалася на Київському міжнародному фестивалі короткометражних фільмів. Цей фестиваль проходить в Україні з 2012 року і спрямований на розвиток «національної і міжнародної платформи для короткометражних фільмів з метою відкриття нових форм і методів кіновиробництва в Україні та за кордоном» [29]. Частина з цих кінофільмів, а також окремі дипломні роботи молодих українських режисерів у жанрі короткометражного художнього кіно доступні в мережі Інтернет. Серед них нашу увагу привернули фільми морально-етичної проблематики: «Любов?» П. Левчука,

«Дощ» М. Вроди, «Ескімо» М. Пономарьової, «Сьогодні комусь пощастить» О. Вербика, «Дідусева книга» М. Вітковського. Їх можна використовувати для увиразнення розмовних тем «Стосунки в родині», «Людські почуття» та організації дискусії з відповідних проблем.

Також у YouTube можна знайти добірку короткометражок (близько двадцяти фільмів), що склали проекти «Україно, гудбай» та «Українські злі». Зауважимо, що переважна більшість фільмів цих проектів мають песимістичний, навіть депресивний характер. Прочитуємо анотацію на одному з кіносайтів: «Проект «Україна, гудбай» покликаний назвати речі своїми іменами. Чому значна кількість активних українців, замість того, щоб розвивати приватне й суспільне життя у своїй рідній країні під захистом власної держави, обирає шлях еміграції? Що штовхає тисячі людей на такий ризикований крок? Неадекватність державної економічної та культурної політики? Недорозвиненість громадянського суспільства? Правовий нігілізм владних інститутів? Неможливість реалізації? Втома від тотальної корупції? Невпевненість у майбутньому? Чи, можливо, це ментальне небажання незалежного й самостійного життя у власній державі?» [30]. Вочевидь, всуціль негативне кіно про українське життя – невдалий матеріал для навчання іноземців, до того ж частина з фільмів демонструє тенденцію до паралельного вживання в суспільстві української та російської мов, що, зрозуміло, унеможливорює перегляд для інокомунікантів, які вивчають українську мову. Однак окремі фільми названих проектів, що порушують гострі соціальні проблеми, можна залучати як матеріал для дискусії при вивченні відповідних розмовних тем. Оскільки тривалість цих фільмів мінімальна (від кількох хвилин до 10), а зображальний ряд у них домінує, їх варто використовувати саме для розвитку навичок та вмінь говоріння (за спостереженням Г. Городилової, кінофільми, у яких зорова інформація за об'ємом переважає звукову, продуктивні для розвитку усномовленневих навичок [6, с. 143]). Так, картина «Коротка історія» режисера І. Тілішина може бути використана в обговоренні проблем інвалідів та ставлення суспільства до людей з особливими потребами, «Гриби» режисера В. Шалиги – у темі «Чорнобиль: екологічний та моральний виміри».

Проілюструємо деякі з можливих варіантів опрацювання короткометражного фільму на прикладі стрічки «Доторкнись і побач» режисера Т. Дроня. Історія сліпої дівчинки, яка завдяки старанням батька й допомозі небайдужих людей отримує дивовижний шанс на позбавлення від недуги, надзвичайно зворушує. Спостереження багатьох психологів та методистів про важливість позитивних емоцій для гармонізації стосунків у групі та ефективної мовленнєво-мислинневої діяльності, як і враження автора статті від колективного перегляду цього фільму в групі та емоційного студентського обговорення, переконують: саме такий матеріал – кіно, що змушує хвилюватися за героя, обурюватися байдужістю тих, хто оточує його, дивуватися силі любові й глибині благородства, радіти до сліз за перемогу добра й справедливості, – є продуктивним матеріалом для використання в навчальному процесі.

Як і більшість фільмів морально-етичної проблематики, ця кінокартина може бути використана під час вивчення різних розмовних тем: «Родина», «Людські почуття та емоції», «Яким ти бачиш світ?», «Моральні орієнтири сучасного суспільства», «Благодійність», «Чи здатна людина кардинально змінитися?» тощо. У групах високого рівня володіння українською мовою вона виконає роль потужного емоційного стимулу для обговорення порушених проблем, висловлення власного ставлення до життєвої позиції героїв твору, оцінки реальності щасливого фіналу зображеної історії в житті тощо. Зважаючи на те, що фільм містить надзвичайно багату палітру діалогічного спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях, можливим і навіть бажаним є його використання і на середніх рівнях володіння українською мовою як іноземної для розвитку навичок діалогічного мовлення. У такому разі перший перегляд фільму варто запропонувати студентам вдома (зображальний ряд цієї картини повністю компенсує втрати у сприйнятті вербальної інформації, спричинені чи то браком знання певних лексичних одиниць, чи то недостатньою сформованістю аудитивних навичок), а роботу в аудиторії організувати шляхом повторного перегляду окремих епізодів, опанування нового лексичного матеріалу, спостереження над інтонаційно-емоційним контуром фрази, вправлення в побудові діалогів з використанням реплік із фільму, озвучування окремих

діалогів фільму (при цьому студенти не лише тренують лексико-граматичні навички, а й навчаються правильного інтонаційного оформлення емоційної фрази, намагаються будувати репліки відповідно до певної соціально-статусної взаємодії комунікантів, синхронізуючи своє мовлення та міміку й жести героїв). Для проведення такої роботи було створено своєрідний методичний сценарій фільму з виокремленням запланованих для опрацювання ситуацій (сварка через аварію, розмова чоловіка з дружиною, розмова батька з дочкою, знайомство дівчинки з сусідом, розмова батька з менеджером радіокомпанії та її директором, сварка сусіда з дружиною, розмова батька з лікарем та ін.) разом із важливими для кожної із них лексемами, конструкціями, окремими діалогічними єдностями. Ще один цікавий напрямок роботи з цим фільмом, як, власне, і з будь-яким кіноматеріалом, – використання евристичного потенціалу кінозображення, що ґрунтується на можливості вербалізації візуального ряду, заповнення певних сюжетних прогалин, створення власної історії розвитку сюжету, пошуку додаткової інформації за матеріалом фільму тощо. Так, студенти із зацікавленням намагаються впізнати місце дії картини, марку машини одного з героїв, висловлюють припущення про те, як живе і де працює власник такого дорогого авто, як проводить свій вільний час його дружина, про що думають герої в певні моменти тощо; із задоволенням шукають інформацію про музичний гурт «Дикі серцем», у виконанні якого звучить саундтрек до фільму (пісня «Я заплутався в думках») та діляться враженнями від його інших композицій. Ми переконані, що атмосфера колективної творчості та зацікавленого спілкування – найцінніший методичний здобуток кінодідактики.

Підсумовуючи проведене дослідження, наголосимо: короткометражний художній фільм має великий лінгводидактичний потенціал для розвитку умінь та навичок інокомунікантів у різних видах мовленнєвої діяльності при викладанні української мови як іноземної, а система роботи з кіноматеріалом варіюється залежно від провідної на даному етапі для конкретного контингенту учнів навчальної мети.

Порушена проблема, без сумніву, перспективна для подальших досліджень. Сподіваємося, що методисти й викладачі-практики української мови як іноземної, які, безперечно, використовують кіноматеріали в навчальному процесі, узагальнять свій досвід і долучаться до створення відповідних посібників, що збагатить методику викладання української мови як іноземної.

Ganna Shvets. Application of Short Film in Teaching Ukrainian as a Foreign

This article outlines the current issues of movie didactics in teaching foreign languages (the principles for the selection of films, the methods of working with film) and substantiates the feasibility of using short films in teaching Ukrainian as a foreign language. The paper shows the possible ways of working with film in a foreign audience using the film «Touch and see» by T. Dron. The linguodidactic potential of some Ukrainian short films available in Internet are briefly characterized.

Key words: short feature film, authentic film, film material, linguodidactic potential, Ukrainian as a foreign language.

-
1. Англійська мова: методичні вказівки до використання фільму «My Fair Lady» для студ. всіх спец. денної форми навчання / Уклад: О. В. Климова. – К. : НУХТ, 2005. – 47 с.
 2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. – Ч. 1. Методика використання відеофонограми / Н. І. Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – 107 с.
 3. Білик О. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – С. 259-267.
 4. Буханець Ю. Автентичний художній фільм у контексті навчання міжкультурного спілкування / Ю. Буханець. – Електронний

- ресурс : <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/31/1876-avtentichnij-xudozhnij-film-u-konteksti-navchannya-mizhkulturnogo-spilkuvannya.html>.
5. Волкова Ю. А. Використання мультимедійних технологій (відеофільмів) на уроках іноземної мови / Ю. А. Волкова. – Електронний ресурс : <http://metodportal.net/node/23553>.
 6. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства / Г. Г. Городилова. – М. : Рус. яз., 1979. – 208 с.
 7. Глотова О. В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій / О. В. Глотова // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання : Матер. Міжнар наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2009 р. – Харків : Вид-во НФаУ, 2009. – 100 с. – С. 13-16.
 8. Григорьева О. А. О практике использования художественных фильмов в обучении английскому языку / О. А. Григорьева, Л. Ю. Морозова. – Електронний ресурс : http://www.mpgu.edu/obshcheuniversitetskie_kafedry/kafedra_angliyskogo_yazyka_gumanitarnykh_fakultetov/nauchnye_napravleniya/publikatsii/Film.pdf.
 9. Гуржій А. М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технологія: Навчальний посібник / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – 230 с.
 10. Дерба С. Застосування мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної / С. Дерба // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – С. 251-258.
 11. Дубровин М. И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе (5-8 классы) : Пособие для учителей сред. школы / М. И. Дубровин. – М. : Просвещение, 1979. – 143 с.
 12. Духовна М. М. Технічні засоби навчання / М. М. Духовна. – К. : Вища школа, 1982. – 239 с.

13. Иванова-Цыганова В. И. Особенности учебных кинофильмов по иностранным языкам как источников информации и их использование для обучения устной речи в языковом вузе : автореф. дис. канд. пед. наук / В. И. Иванова-Цыганова. – М., 1971. – 32 с.
14. Иванова-Цыганова В. И. Речь и изображение в учебных кинофильмах по иностранному языку / В. И. Иванова-Цыганова // Аудиовизуальные и технические средства в обучении / Под ред. Г. Г. Городиловой и Л. П. Мухина. – М.: Изд-во Московского университета, 1975. – С. 74-90.
15. Климова О. Методика роботи з відеоматеріалами на занятті з англійської мови / О. Климова // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. – Вип. 4 (Ч. 1). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 31-35.
16. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування : Автореф. дис. канд. пед. наук. / О. С. Конотоп. – К.: Київський національний лінгвістичний університет, 2010. – 19 с.
17. Котнюк Л. Використання автентичних художніх фільмів як засобу формування комунікативної компетенції студентів / Л. Котнюк, Т. Онопрієнко. – Електронний ресурс : <http://eprints.zu.edu.ua/7711/1/11klgvah.pdf>.
18. Кудіна Т. М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень : Автореф. дис. канд. пед. наук / Т. М. Кудіна. – К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 24 с.
19. Кряхтунова О. В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета / О. В. Кряхтунова. – Астрахань : АГТУ, 2011. – 60 с.
20. Онопрієнко Т. М. The World of Cinema: Посібник-практикум / Т. М. Онопрієнко, І. В. Кузнецова, Л. Г. Котнюк, Л. А. Гаращук, Л. М. Чумак, О. В. Малярчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 224 с.
21. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному

- просторі медіа-освіти / Г. В. Онкович // Дивослово, 2007. – № 5. – С. 29-31.
22. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : Автореф. дис. канд. пед. наук / В. С. Пашук. – К. : Київський національний лінгвістичний університет, 2002. – 21 с.
23. Рожкова Ф. М. Кинофильмы на уроках английского языка / Ф. М. Рожкова. – М. : Просвещение, 1967. – 112 с.
24. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. проф. М. В. Ляховицкого. – К. : Вища школа, 1979. – 256 с.
25. Трикашна Ю. І. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів / Ю. І. Трикашна // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 221-224.
26. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам / И. А. Щербакова. – Мн. : Выш. шк., 1984. – 94 с.
27. Яхунов Т. О. Типология киноинформации та її використання для навчання лексики з соціокультурним компонентом / Т. О. Яхунов, Ю. І. Верисокін // Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 33-36.
28. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : Автореф. дис. канд. пед. наук / Т. О. Яхнюк. – К. : Київський національний лінгвістичний університет, 2002. – 18 с.
29. Електронний ресурс: <http://www.kisff.org/history/>.
30. Електронний ресурс: <http://www.kinopoisk.ru/film/673856/>.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Зореслава Шпак

У роботі досліджено часові характеристики одиниць мовного потоку для різних темпів мовлення. Проаналізовано закономірності природних темпоральних трансформацій голосових сигналів української мови. Виділено класи мовних елементів (звуків і пауз), які характеризуються спільністю перетворень, викликаних зміною швидкості мовлення.

Ключові слова: темп мовлення, часові параметри голосового сигналу, адаптивні темпоральні перетворення.

Вступ

У процесах вивчення мови, як рідної, так і іноземної, важливу роль відіграє прослуховування голосових записів. Ефективність такого прослуховування істотно зростає, якщо забезпечити можливість пришвидшеного чи, навпаки, сповільненого відтворення записаної мовної інформації. Пришвидшення темпу необхідне, коли за короткий час треба прослухати велику кількість повідомлень або знайти потрібне місце в довгому усномовному тексті чи швидко відтворити якийсь голосовий запис. Основною вимогою швидкого прослуховування є розбірливість відтвореної мови. Сповільнення голосового запису дає змогу уважніше сприйняти та зрозуміти текст, звернути увагу на вимову, наголоси, акценти тощо. Сповільнене відтворення вимагає високої якості та натуральності звучання мови.

Класичні методи зміни швидкості відтворення мовних записів (т. зв. часове масштабування голосових сигналів) базуються на рівномірній зміні тривалості мікроелементів мовного потоку [1]. Такий підхід дає задовільні результати для невеликих змін темпу (10..30 %) з огляду на велику надлишковість звукових сигналів. Якщо

ж коефіцієнт зміни темпу перевищує 1,4, то застосування лінійних перетворень відчутно впливає на якість відтвореної мови. У разі значних пришвидшень починають втрачатись окремі важливі для слуху перехідні ділянки звуків і навіть цілі короткі звуки. А в разі великих сповільнень лінійне розтягування робить мову неприродною, вібруючою, погіршуючи сприйняття інформації.

Щоби забезпечити високу розбірливість і натуральність звучання мови, відтвореної зі зміненою швидкістю, у процесах часового масштабування голосових записів треба обов'язково враховувати природні темпоральні властивості мовних елементів. Це означає, що часові перетворення мовного потоку мають виконуватися відповідно до його звукового складу. Це дасть змогу зберегти всі просодичні особливості голосу мовця: ритм, мелодику, тембр, інтонаційний наголос тощо.

Темпоральні параметри різних стилів мовлення

Визначення закономірностей у процесах природної зміни темпу мовлення проводилось на основі набору текстів, структура яких відображає сучасні тенденції української розмовної, ділової та наукової мови. Загальний обсяг мовного матеріалу складав 167 речень та відповідно 2138 слів, 5331 складів і 12315 фонем. Кожен текст промовлявся групою з семи мовців жіночої та чоловічої статі в чотирьох темпах: швидкому, звичайному розмовному, повільному та протяжному. У табл.1 наведено темпоральні дані двох мовців (M1 і M2), стилі мовлення яких істотно відрізняються, та усереднені значення для всієї групи мовців.

За отриманими результатами зроблено такі основні узагальнення:

1) варіативність темпоральних показників мовців достатньо велика, особливо у випадках швидкої та повільної вимови. Так, мовець M1 володіє широким діапазоном зміни темпу і помірною швидкістю мовлення, а M2 може бути віднесений до групи швидких мовців – властивий для нього звичайний темп є близьким до швидкого мовлення M1;

Таблиця 1

Часові характеристики основних стилів мовлення

Параметр		Темп мовлення								
		швидкий			звичайний			повільний		
		M1	M2	сер.	M1	M2	сер.	M1	M2	сер.
Середня тривалість	речення (с)	8,16	5,29	5,79	12,43	5,10	7,57	20,34	9,69	12,08
	синтагми (с)	2,37	1,47	1,68	3,53	2,34	2,47	5,64	2,44	3,45
	слова (мс)	552	341	415	734	441	540	1106	556	667
	складу (мс)	221	131	159	302	173	206	419	213	267
	звуку (мс)	94	56	68	129	74	88	179	91	114
Швидкість мовлення	слів/хвилину	96,5	135,8	130,1	64,6	119,7	89,1	39,2	86,1	62,3
	складів/секунду	4,1	6,0	5,3	2,6	4,7	3,7	1,6	3,4	2,5
	звуків/секунду	9,2	16,3	13,2	6,3	11,5	9,0	3,7	8,2	6,2
Коефіцієнт прискорення/сповільнення		1,51	1,43	1,46	1,0	1,0	1,0	1,64	1,39	1,43

2) незважаючи на відмінності в абсолютних характеристиках швидкості мовлення, всім мовцям властиві достатньо близькі значення відносної зміни темпу. Середні по всій групі коефіцієнти прискорення та сповільнення відносно звичайного темпу склали відповідно 1,46 та 1,48; проте коефіцієнти сповільнення характеризувались значно ширшим розкидом значень, ніж коефіцієнти прискорення;

3) часові параметри мовця не залежать від його статі, а визначаються властивим людині стилем мовлення. Усім мовцям, які не мали спеціальної дикторської практики, важко було довготривало відхилятися від звичайної швидкості вимови – чим довшим був текст, тим меншим ставав загальний коефіцієнт зміни темпу;

4) найбільш стабільною і незалежною від тексту характеристикою швидкості мовлення є параметр «складів за секунду» – саме його доцільно застосовувати як базову темпоральну характеристику.

Перетворення пауз і звуків при зміні темпу мовлення

Темпоральні зміни тривалості пауз. Зміна темпу мовлення викликає перерозподіл структури мовного потоку (рис. 1). Перехід від звичайної мови до швидкої чи повільної насамперед відображається в зміні кількості та тривалості пауз: кількість пауз зменшується / зростає усереднено в 1,5 рази, а їхня сумарна тривалість змінюється приблизно в 2,3 рази (табл. 2). Водночас загальна тривалість звукової частини мовного потоку скорочується / збільшується тільки в 1,3 рази. Найбільший відсоток пауз у повільній мові – біля 30 %. Дуже характерно, що в разі подальшого сповільнення темпу кількість пауз дещо зростає, але їхня середня тривалість майже не змінюється. Результатом є те, що в протяжній мові частка пауз зменшується до 20 %.

Довгі синтагматичні паузи загалом характеризуються меншими і стабільнішими темпоральними змінами, а короткі міжслівні паузи вирізняються найвищим коефіцієнтом варіації та найбільшою залежністю від просодичних особливостей мовців. Середня тривалість звукової ділянки між паузами, значення якої для за результатами проведених досліджень було близьким до 0.96 с, зазнає найменших темпоральних змін. Тільки в протяжному, близькому до співочого мовленні цей параметр зріс у 1,5 рази.

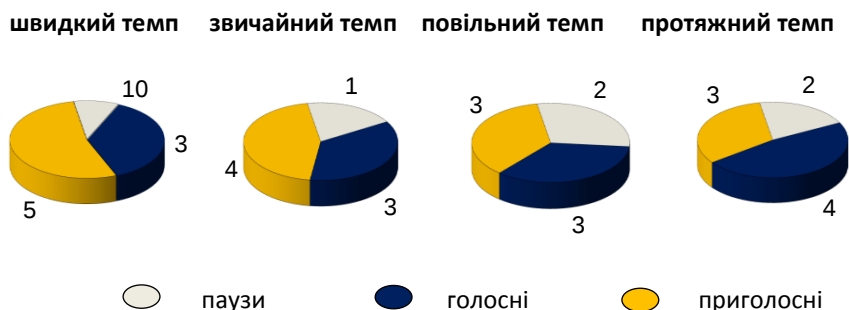


Рис. 1. Відсоток пауз, голосних і приголосних звуків у тривалості мовного потоку для різних темпів мовлення

Таблиця 2

Темпоральні зміни тривалості пауз

Параметр	Темп мовлення			
	швидкий	звичайний	повільний	протяжний
Тривалість пауз у 1с мовного потоку (мс)	95	198	293	214
Кількість пауз на слово	0,41	0,56	0,81	0,97
Середня тривалість паузи (мс)	141,6	238,1	383,4	405,7
СКВ тривалості пауз (мс)	129,1	188,7	215,3	273,7
Середня тривалість звукової ділянки між паузами (мс)	1012	664	905	1420
Відносне збільшення загальної тривалості пауз	1,0	2,47	5,73	6,41
Відносне збільшення середньої тривалості паузи	1,0	1,67	2,72	2,84

Вплив темпу мовлення на параметри голосних і приголосних звуків. Аналіз темпоральних перетворень звуків виконано на основі аудіо-візуального поділу мовних сигналів кожного із записаних текстів на звукові сегменти. Границі звуків контролювались та уточнювались за динамічними спектрограмами, що дозволило виділити складові частини звуків: початкові та кінцеві переходи і серединні квазістаціонарні ділянки.

Основна різниця відзначена в темпоральній поведінці голосних і приголосних (передусім шумних) звуків. Для всіх мовців сповільнення темпу проявлялось у зростанні частки голосних звуків – співвідношення *голосні* : *приголосні* для швидкого темпу складало 0,42 : 0,58; для звичайного – 0,45 : 0,55; для повільного 0,51 : 0,49; а для протяжного – 0,59 : 0,41 (див. рис. 1).

Перехід до швидкого чи повільного мовлення найбільше проявляється у зміні тривалості голосних звуків, передусім наголошених (рис.2). Водночас у протяжній вимові, для якої голосні звуки відіграють домінуючу роль, спостерігається певне зменшення інтонаційного співвідношення між наголошеними і ненаголошеними звуками. Місце голосного звука в слові та просодика цього слова мають певний вплив на абсолютну тривалість звука, проте значення відносних змін тривалості, викликаних зміною темпу мовлення, для всіх голосних звуків загалом достатньо близькі.

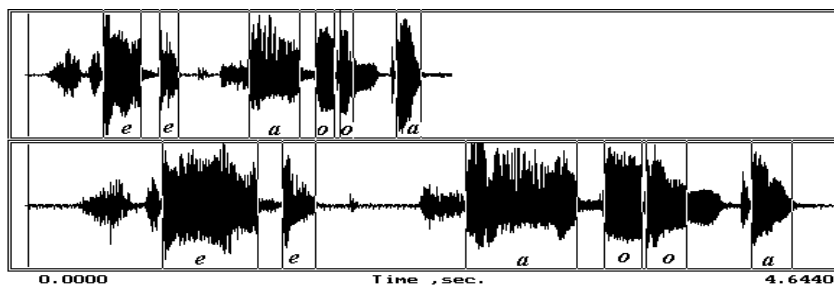


Рис.2. Мовні сигнали словосполучення *щебет жайворонка*, вимовленого у звичайному та протяжному темпах

Відмінність у темпоральних перетвореннях голосних і приголосних звуків набуває принципового характеру у випадках значного сповільнення темпу (табл. 3). Так, перехід від швидкого до протяжного мовлення пов'язаний із загальним збільшенням тривалості голосних у 4,4 рази, а приголосних – тільки в 2,2 рази. При цьому темпоральна поведінка різних приголосних звуків є теж достатньо неоднорідною. Проведено аналіз темпоральних змін для кожного звука зокрема та виконано узагальнення для основних класифікаційних груп приголосних [2]. В межах кожної групи враховувався вплив факторів пом'якшення, дзвінкості, назалізації та інших. Зроблено такі висновки:

1) у випадках невеликих змін темпу (коефіцієнт прискорення / сповільнення не перевищує 1,4) всі приголосні змінюють свою тривалість приблизно однаково, а в разі більших змін темпу проявляються відмінності в перетвореннях приголосних різної артикуляційної природи;

Таблиця 3

Темпоральні зміни тривалості звуків базових класів

Класи звуків		Темп мовлення												
		швидкий			звичайний			повільний			протяжний			
		ПВ, %	СТ, мс	ВЗТ	ПВ, %	СТ, мс	ВЗТ	ПВ, %	СТ, мс	ВЗТ	ПВ, %	СТ, мс	ВЗТ	
Голос- ні	ненаголошені	22,6	59,5	1,32	22,8	78,8	1,0	25,0	105,8	1,34	29,6	239,5	3,04	
	наголошені	19,5	91,1	1,42	21,9	129,6	1,0	25,2	181,5	1,40	29,8	408,5	3,15	
Приголосні	сонорні	20,6	49,6	1,30	19,9	64,7	1,0	17,5	84,6	1,31	15,1	119,9	1,85	
	щільні	дзвінкі	4,8	61,7	1,27	4,6	78,6	1,0	4,1	98,9	1,26	3,4	136,8	1,74
		глухі	8,9	99,4	1,26	8,7	125,6	1,0	7,7	146,5	1,17	5,3	168,1	1,34
	зімкнені	дзвінкі	4,8	36,5	1,32	4,7	48,0	1,0	4,0	60,9	1,27	3,2	79,5	1,66
		глухі	2,6	24,6	1,25	2,5	30,7	1,0	2,1	36,6	1,19	1,2	42,3	1,38
	зімкнення	10,2	71,0	1,27	10,6	90,1	1,0	10,8	109,1	1,21	8,3	146,4	1,62	
	африкати	2,8	77,1	1,28	2,6	98,4	1,0	2,4	110,8	1,13	1,7	127,6	1,30	
	подовжені	1,7	108,7	1,31	1,7	142,4	1,0	1,6	178,3	1,25	1,3	216,8	1,52	

Примітка: ПВ – процентний вміст; СТ – середня тривалість; ВЗТ – відносна зміна (збільшення / зменшення) тривалості.

2) перетворення сонорних звуків при невеликих змінах темпу є близькими до перетворень ненаголошених голосних, а при значних змінах темпу вони є ближчими до перетворень дзвінких приголосних;

3) темпоральні зміни зімкнених звуків проявляються в неоднаковій зміні їхніх складових: пауз зімкнення та наступних коротких звукових ділянок (див. табл. 3);

4) як для сонорних, так і для щілинних та зімкнених звуків не встановлено істотних відмінностей у темпоральних змінах тривалості м'яких та відповідних твердих звуків, за винятком випадків, коли м'які приголосні виступали як подовжені;

5) дзвінкі звуки (приголосні з тональною складовою) відрізняються від відповідних глухих приголосних значеннями абсолютних тривалості, а також параметром відносних темпоральних змін, особливо у випадках протяжного мовлення (див. табл. 3);

6) природне збільшення тривалості довгих звуків (зокрема подовжених приголосних) і скорочення коротких звуків (зокрема вибухових) відбувається в меншій мірі, ніж для інших звуків;

7) трансформації початкових і кінцевих перехідних ділянок звуків вирізняються великою варіативністю навіть для однакових звуків; зміни їхньої тривалості усереднено в 1,4 (а в разі значних сповільнень – в 1,7) разів менші, ніж відповідні темпоральні зміни стаціонарних частин звуків;

8) усереднена тривалість періодів основного тону голосних і дзвінких приголосних звуків, а також мелодика мови практично не залежать від швидкості мовлення; зафіксовано тільки невелике (біля 4 %) зменшення частоти основного тону у протяжному темпі та модуляції значень періодів основного тону для окремих довгих голосних;

9) темпорально стабільними виявилися також розподіли формантних частот і спектральні структури шумних звуків.

Класи звуків зі спільними темпоральними характеристиками. Узагальнення результатів показало, що, незважаючи на розкид значень абсолютної тривалості окремих звуків і певну варіативність їхніх темпоральних змін, загалом звуки з однорідними акустико-артикуляційними механізмами формування характеризуються подібністю значень відносних змін тривалості (див. табл. 3). З усієї множини звуків української мови виділено чотири основні темпоральні класи: наголошені голосні, ненаголошені голосні, тональні (сонорні та дзвінкі) приголосні, шумні (глухі) приголосні. Два окремих класи складають паузи зімкнення та роздільні (міжслівні) паузи, темпоральні модифікації яких істотно відрізняються.

Встановлено, що залежність значень зміни тривалості елементів кожного з цих класів від величини загального коефіцієнта сповільнення (її названо функцією відносної зміни тривалості) має нелінійний характер, що особливо проявляється для голосних звуків у випадках значних змін темпу мовлення [3].

Висновки

Природна зміна швидкості мовлення пов'язана зі зміною тривалості всіх елементів мовного потоку. У разі невеликих змін темпу основних трансформацій зазнають паузи, а модифікації всіх звуків достатньо подібні і можуть бути описані лінійною залежністю від коефіцієнта зміни темпу. У випадках сповільнення/прискорення більше, ніж у 1.4 рази, проявляються розбіжності у темпоральних перетвореннях звуків з різними механізмами формування, передусім між голосними і приголосними звуками. Ці відмінності стають принциповими для протяжної мови.

За близькістю значень відносної зміни тривалості і подібністю перетворення структур сигналів, викликаних зміною швидкості мовлення, всі звуки української мови можна об'єднати в чотири основні темпоральні класи: наголошені голосні, ненаголошені голосні, тональні приголосні та шумні приголосні; ще два окремі класи формують паузи: міжслівні та вибухові.

Таким чином, програмно-апаратні засоби регулювання швидкості подання голосової інформації повинні реалізовувати

диференційовану зміну тривалості мовних елементів на основі закономірностей, що властиві їхнім темпоральним класам. Такі перетворення мають виконуватися зі збереженням загальної спектральної структури звукових сигналів, передусім тональних. Це забезпечить високу розбірливість і природність звучання мови, відтвореної у зміненому темпі.

Zoreslava Shpak. Research of Temporal Characteristics of Ukrainian Language

The characteristics of the speech units duration have been specified for different pronunciation types. Time-scale transformation regularity of the Ukrainian voice phonemes sounding at different speech rates has been investigated. Six groups of oral speech elements with the similar temporal transformations are determined.

Key words: time-scale speech modification, slowdown playback, adaptive temporal transformations.

-
1. Laroche Dolson M. Improved Phase Vocoder. Time-Scale Modification of Audio / Dolson M. Laroche // IEEE Trans, on Speech and Audio Processing. – 1999. – Vol. 7, № 3. – P. 323-322.
 2. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова / Н. І. Тоцька. – Київ : Вища школа, 1981. – 183 с.
 3. Шпак З. Я. Регулювання тривалості тональних звуків зі збереженням структури мовного сигналу / З. Я. Шпак // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Комп'ютерна інженерія та інформаційні технології. – Львів, 2003. – № 496. – С. 228-235.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ КИТАЙСЬКИМ СТУДЕНТАМ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ЇЇ ВИВЧЕННЯ (РІВЕНЬ А1-А2)

Сергій Яремчук

У статті розглянуто особливості навчання української мови як іноземної китайських студентів. Зокрема, розглянуто відмінності в системах української та китайської мов на різних рівнях (фонетичному, словотворчому, лексичному, синтаксичному), а також особливості письма, культурних традицій та ін. запропоновано шляхи покращення якості навчання цієї категорії студентів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, китайські студенти, початковий рівень вивчення мови.

Мова, будучи однією з основних ознак нації, залежить від багатьох факторів, у тому числі від історії народу і структури суспільної свідомості, від культури та соціальної влаштованості суспільства, що, в свою чергу, породжує особливості національних характерів, національних мов.

Студентові-чужоземцеві, який приступив до вивчення іноземної мови в мовному середовищі, слід засвоїти її не просто як новий код, новий спосіб вираження думок, але і як джерело свідоцтв про національну культуру народу – носія мови, яка вивчається.

Не менш складне завдання стоїть і перед викладачем іноземної мови. В нашому випадку – української як іноземної. Сучасний етап розвитку методики викладання української мови як чужоземної характеризується пошуками шляхів оптимізації процесу навчання, реалізацією певних умов варіанта навчання, пошуком найбільш ефективних методів роботи в кожній конкретній аудиторії.

На наш погляд, робота з контингентом китайських студентів вимагає від викладача української мови для підвищення ефективності навчання і зняття ряду труднощів при презентації нового учбового матеріалу володіння необхідним мінімумом інформації про історію, традиції, культуру, менталітет народів Китаю і про відмінності, спільне або відсутність деяких явищ в системі двох мов: української і китайської.

Причини, які утруднюють процес засвоєння української мови, ховаються як у самому типологічному розрізненні двох мов, так і деяких конкретних явищах фонетики, граматики і синтаксису, де вони можуть або відрізнятися від аналогічних явищ в обох мовах, або бути відсутніми в одній із них. Це стосується, зокрема, синтаксису, який в китайській мові представлений визначеним порядком слів і службовими словами, в той час як в українській мові в основному – флексивними засобами. Справляє труднощі для китайських студентів і засвоєння такого явища в українській мові, як формотворення і словотворення.

Не менш важливим при роботі з китайським контингентом є врахування національно-психологічних особливостей, які проявляються в процесі засвоєння української мови на початковому етапі її вивчення.

Китайська й українська мови неспоріднені, і ця неспорідненість яскраво проявляється передусім на фонетичному рівні. Труднощі при виробленні артикуляційних навичок української мови для китайських студентів можна подолати за допомогою описового, зіставного та інструментального методів.

На першому етапі навчання мови труднощі з'являються при засвоєнні таких українських фонем, як [д'], [т'], [р], [г]. Оскільки для китайського мовлення не характерні м'які звуки, важко вимовити, «впіймати» артикуляцію цих фонем. А дрижачий звук [р] взагалі відсутній у китайській мові. При артикуляції фонем [г] незвичні одразу дві ознаки, такі як глотковість, що диференціює українські фонем [г] та [х], а також дзвінкість, відсутня в китайській мові, про що часто забувають китайські студенти.

Отже, при навчанні китайських студентів української мови як іноземної треба звернути увагу на м'які приголосні, пом'якшенні варіанти приголосних, на специфічні фонemi української мови [p], [r], на пари глухого та дзвінкого [б] – [п]; [д] – [т]; [г] – [к], а також африкати [дж], [дз]. Важко засвоїти саме ті звуки, які мають аналоги і в китайській мові, тому що їх важко дотримувати через цю подібність [5, с. 182-183].

На сьогодні у світі існують дві системи писемності: фонетична й ієрогліфічна. Ієрогліфічне письмо в його чистому вигляді збереглося лише в Китаї. Воно суттєво відрізняється від фонетичного, в якому кожний знак – буква, що позначає звук, тобто фонетично письмо фіксує звуковий бік слів.

Текст, написаний ієрогліфом, можна сприймати зором, тільки очима, не знаючи при цьому, як вимовляються слова, записані ієрогліфами. Людина, яка володіє ієрогліфічною писемністю, не може за звучанням записати слово, значення якого йому невідоме, точно так само вона не в змозі прочитати ієрогліф, якщо попередньо не знає, яке слово він позначає. Ієрогліфи поділяються на шість категорій: зображальну, натільну, ідеографічну, видозмінену, запозичену й фонетичну [1, с. 36-37]. Особливий інтерес становить шоста категорія, ієрогліфи котрої мають своєрідну структуру: одна частина пов'язана зі значенням слова, а друга вказує на його вимову й називається «фонетик». Таких фонетиків останнім часом нараховується більше 1000, але найбільш уживаних із них 850. У більшості випадків фонетики передають лише приблизне читання слів. Практично необхідно завчити читання та значення кожного ієрогліфа зокрема. Ієрогліфами важко передати вимову географічних назв, імен, прізвищ: наприклад, слова «Київ», «Шевченко» звучать в ієрогліфічному записі як «Цзі фу», «Ши фу цзін ке» [3, с. 157].

Варто згадати, що китайська система писемності не знає «заголовних» ієрогліфів, усі вони однакової величини й пишуться підряд, без інтервалів між словами. Написання разом і окремо не становить проблеми для студентів, які звикли до алфавітної писемності, а для китайських студентів є важко зрозумілим завданням. Тому такі актуальні в процесі навчання китайських

громадян мікродиктанти й спеціально підібрана система вправ для оволодіння навичками письмового мовлення української мови [3, с. 158].

Додаткові труднощі у вивченні української мови та спецдисциплін виникають у зв'язку з тим, що в китайській мові немає інтернаціонального пласта лексики (котрий в окремих технічних підмовах складає від 35-55 % усієї терміносфери), тобто немає таких слів, як «телевізор», «система», «фото» та ін., немає таких умовних позначень як «параграф», «плюс», «мінус» та ін., а є їх етимологічні кальки. При калькуванні іншомовного слова розкривається його зміст через пояснювальний переклад, тобто такі слова можуть відображати лише смислову структуру іншомовного слова. Кожний знак-ієрогліф позначає односкладове слово чи значиму частину багатоскладового слова, і в буквальному перекладі це буде виглядати так:

Ієрогліфи:	Український переклад:
дивитися + даль + лінза –	бінокль
сам + приходити + вода + труба –	водопровід
електрика + дивитися + апарат –	телевізор.

Китайський лінгвіст Чжоу Цзумо вважає таке калькування важливим способом сприйняття китайською мовою іншомовної лексики [2, с. 84]. Звідси й виникають труднощі у викладанні наукового стилю мовлення української мови й спецдисциплін: якщо для інших категорій студентів (крім арабів, які не володіють мовою-посередником) інтернаціональні слова зрозумілі без семантизації, то китайським студентам необхідно прикласти багато зусиль для вивчення цих слів [3, с. 158].

Відпрацювання інтонаційних конструкцій великих труднощів не викликає, тому що інтонацію простого китайського речення, побудованого за схемою «підмет – присудок – додаток», можна назвати низькою, спонукального – середньою, питального – високою.

Засновник китайського мовознавства Ма Цзянь Чжун, лінгвіст Ван Лі та ін. вважають, що самі по собі слова китайської мови на

перший погляд не належать ні до однієї частини мови, але в складі речення будь-яке китайське слово можна віднести до певної частини на основі контексту [4, с. 76]. Отже, приналежність слова до частини мови – це характеристика, яку слово набуває лише в складі речення.

У китайській мові дотримується чіткий порядок слів, який регулює відношення між словами. Згідно з цим підмет знаходиться на першому місці, присудок – на другому, додаток – на третьому, будь-яке означення завжди знаходиться перед означуваним словом [6, с. 154].

Про це завжди варто пам'ятати на початковому етапі навчання, будувати речення за цією моделлю, уникати інверсії. Тільки тоді, коли будуть сформовані навички відмінювання, тільки коли студент легко зможе співвідносити будь-який член речення з його початковою формою, тоді можна буде вживати непрямий порядок слів у реченні.

У подальшій роботі варто зробити таке:

1) порівняння українського та китайського мовлення в аспекті навчання українських студентів китайської мови;

2) вправи для тренування виявлених сполучень звуків, які важчі для китайських студентів у сприйнятті та засвоєнні;

3) зняти кінорентгенфільм для зіставлення української та китайської артикуляцій [5, с. 185].

Проведене зіставлення вивчення мов показує, що воно може бути корисним для вирішення багатьох лінгвометодичних завдань. Маючи на увазі майбутні труднощі в засвоєнні студентами мови, викладач може наперед знайти такі прийоми презентації, які можуть звести ці труднощі до мінімуму.

Srhij Yaremchuk. Peculiarities if Ukrainina Language Teaching to Chinese Students on the Beginning Level

In the article the features of learning Ukrainian as a foreign language by Chinese students are analysed. In particular, the differences in the

systems of Ukrainian and Chinese language at different levels (phonetic, derivation, lexical, syntactic), as well as peculiarities writing, cultural traditions are considered, and the ways of improving the quality of education students are proposed.

Key words: Ukrainian as a foreign language, Chinese students, beginner level of language learning.

-
1. Вопросы китайской филологии / Под ред. проф. М. К. Румянцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 232 с.
 2. Горелов В. И. Лексикология китайского языка / В. И. Горелов. – М. : Просвещение, 1984. – 216 с.
 3. Дем'янюк А. А. Труднощі при вивченні китайськими студентами української мови / А. А. Дем'янюк // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. Випуск 23. – К. : Видавництво Київського університету, 2011. – С. 154-159.
 4. Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка / А. А. Драгунов. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1952. – 236 с.
 5. Ма Яньфей. Порівняльна характеристика звуків українського та китайського мовлення в аспекті навчання китайських студентів української мови / Ма Яньфей. – *Studia Linguistica*. Випуск 3. – 2009. – С. 182-185.
 6. Шутова Е. И. Вопросы теории синтаксиса на основе сопоставления китайского и русского языков / Е. И. Шутова. – М. : Наука, 1984. – 264 с.

КОНЦЕПЦІЯ ВІРТУАЛЬНОГО МУЗЕЮ «УКРАЇНСЬКИЙ ВСЕСВІТ» ЯК НАВЧАЛЬНОГО РЕСУРСУ ДЛЯ УКРАЇНОЗНАВЧИХ ЗАНЯТЬ

Андрій Яців

В статті проаналізовано наявні віртуальні музейні ресурси та представлено концепцію «Віртуального музею Світового українства «Український Всесвіт»». Визначаючи актуальність створення відповідного інтернет-ресурсу, запропоновано бачення його тематично-навігаційної структури, адаптованої для навчальних цілей Міжнародним інститутом освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Ключові слова: віртуальний музей, «Український всесвіт», інтернет-ресурс, інтерактивна база, українська діаспора, світове українство, музейні інституції.

Розвиток інтернет-технологій та збільшення аудиторії веб-користувачів в усьому світі сприяє появі якісно нових культурно-освітніх та науково-дослідницьких проєктів, спрямованих на ефективне поширення знань та доступу до нематеріальних ресурсів історико-культурної спадщини. Окремою категорією таких проєктів є віртуальні музеї – новітні інтернет-ресурси, метою створення яких є реалізація віртуального доступу до колекцій та фондів наявних музеїв, створення нових цифрових експозицій, освітня діяльність тощо. Історія створення віртуальних музеїв сягає часів появи перших веб-сторінок музеїв світу, на яких був реалізований доступ до тих чи інших музейних фондів та віртуальних турів експозиціями музеїв. Водночас сьогодні внаслідок динамічного розвитку новітніх інтернет-технологій, а також змін у підходах до формулювання місії музеїв і створення сучасних музейних експозицій концепція формування віртуальних музеїв вийшла за рамки створення суто пізнавальних та презентаційних ресурсів.

Попри динамічний розвиток численних віртуальних музеїв у світі, зокрема реалізацію масштабних міжнародних проектів у цій ділянці на зразок Google Art-project, слід констатувати, що ця категорія веб-ресурсів мало представлена в українському інтернет-просторі. Саме тому актуальним є вивчення міжнародного досвіду створення віртуальних музеїв, а також реалізація такого проекту в Україні з урахуванням актуальних потреб поширення інформації про історію та культуру України в світі, презентацію досягнень українців у світі тощо. У цьому контексті Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (МІОК) започаткував проект «Віртуальний музей Світового українства «Український Всесвіт»», метою якого є інтеграція здобутків світового українства у сучасний науковий, культурний, медійний простір України та світу з використанням міжнародного досвіду створення віртуальних музеїв і новітніх форм просвітницької роботи. Окремим напрямком діяльності віртуального музею «Український Всесвіт» є створення на його базі навчального ресурсу для українознавчих занять.

В науковому обігу існує ряд досліджень, що стосуються концепції та структури сучасних віртуальних музеїв. Зокрема, це праці науковців П. Жежничка та Ю. Ришковця, які вивчили принципи побудови віртуальних музеїв у мережі інтернет [10], а також проаналізували структурну та формальну моделі віртуального музею [4]. Дослідники Л. Орел, М. Белікова та С. Гресь-Євреїнова вивчили сучасний стан музейної справи в Україні та розробили рекомендації стосовно реалізації нових підходів у галузі музейництва, зокрема в мережі інтернет [9, с. 1]. Дослідники Р. Біктагіров та Г. Біктагірова проаналізували специфіку створення віртуальних музеїв як засобів долучення до культурної спадщини в інформаційно-освітньому просторі [2].

Метою статті є розглянути та проаналізувати наявні віртуальні музейні ресурси, а також представити концепцію «Віртуального музею Світового українства «Український Всесвіт»».

В сучасному інтернет-просторі існує ряд віртуальних музейних ресурсів, кожен з яких відрізняється унікальною тематикою, місією,

цілями та структурою. Наймасштабнішою міжнародною віртуальною музейною інтернет-платформою є Мистецький проект Google (Google Art Project) [13]. Цей ресурс містить понад 32 000 оцифрованих мистецьких творів та експонатів із фондів та колекцій 46 музеїв світу. Мистецький проект Google дозволяє користувачам здійснити віртуальний тур галереями музеїв, переглянути тематичні виставки, історіографічні візуальні реконструкції, отримати доступ до експонатів, оцифрованих у високій якості, та описів до них. Окрім того, проект передбачає реалізацію аудіо- та відеотурів, а також навчальних інструментів, зокрема опції «Дивись як експерт», що включає в себе функції тестування, розповіді про символіку, хронологічні таблиці, інструменти художників, порівняння малярських технік тощо.

У контексті реалізації проекту «Український Всесвіт» окремий інтерес становлять віртуальні музеї, що стосуються національних діаспор країн світу. Так, у 1978 р. в Тель-Авіві був заснований Музей єврейської діаспори «Бет Хатфуцот» (відомий як «Дім діаспори» або Музей єврейського народу). Сьогодні в рамках цієї інституції працює веб-ресурс, цілями якого є розширення традиційних функцій музейної установи, реалізація новітніх просвітницьких, наукових, освітніх можливостей тощо [12]. Відповідно до визначеної місії, метою діяльності музею «Бет Хатфуцот» є розповісти тривалу й екстраординарну історію єврейського народу, презентувати внесок світового єврейства в розвиток людства та сполучити єврейських людей із їх корінням та посилює їх особисту і колективну єврейську ідентичність. Важливий акцент у діяльності музею робиться на освітні програми, зокрема навчання дітей. Також у рамках проекту розроблена віртуальна база єврейської генеалогії.

Однією з держав-піонерів у реалізації розгалуженої системи віртуальних музеїв є Канада. Так, Віртуальний музей Канади є результатом тісного партнерства між канадською музейною спільнотою та національним Департаментом канадської спадщини [14]. Інтернет-портал містить детальний каталог музеїв, що готувався у співпраці з Канадською Асоціацією Музеїв, та містить понад 500 віртуальних експонатів, близько 150 інтерактивних ресурсів, а також понад 300 навчальних курсів. В оцифрованих фондах, представлених

у Віртуальному музеї Канади, міститься чимало матеріалів, що стосуються історії української діаспори в Канаді. Окрім цього, існує ряд тематичних канадських віртуальних музеїв на зразок «Віртуального музею Нової Франції», що є проектом Музею історії Канади [15]. Цей веб-ресурс пропонує відвідувачам віртуальну подорож в історію заселення Північноамериканських земель, що у 16 – 18 ст. носили назву Нова Франція.

У 2013 р. Міністерство діаспори Вірменії створило Віртуальний музей вірменської діаспори [3]. Метою цього ресурсу є представлення історії, сьогодення та майбутнього Вірменії та вірменського народу в усьому світі. Цілями проекту є популяризація історії, культурної спадщини Вірменії, формування національної ідентичності у середовищах вірменської діаспори, а також створення віртуального генеалогічного дерева вірменського народу.

У 2014 р. Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» розпочав роботу зі створення «Віртуального музею Світового українства «Український Всесвіт»». Актуальність реалізації цього проекту полягає у необхідності на новому рівні, використовуючи новітні інтернет-механізми просвітницької роботи, презентувати здобутки світового українства та інтегрувати їх у сучасний науковий, культурний та медійний простір України і світу. Концепція проекту була вперше презентована на Річних нарадах Світового Конгресу Українців, що відбулися у Києві 29-31 серпня 2014 р., де отримала схвальні відгуки делегатів [8].

Відповідно до мети, цілями проекту «Український Всесвіт» є:

1. Висвітлити:

- історію української діаспори, українських інституцій та видатних українців за кордоном;
- наукові, культурні, мистецькі та інші досягнення українців у світі;
- віртуальні колекції українських музеїв різних країн світу.

2. Представити:

- діяльність провідних структур світового українства (СКУ, ЄКУ, СФУЖО та інших впливових організацій) як фактор

політичного, економічного та культурного впливу у країнах проживання.

3. Популяризувати:

- українську мову, історію, культуру для використання інформації у медіапросторі та мережі інтернет

4. Створити:

- унікальну сучасну інтерактивну базу українських центрів, організацій, громад та пам'ятних місць за кордоном;
- інтерактивний майданчик для культурного обміну та презентації діяльності українців в усьому світі.

Структура «Українського Всесвіту» передбачає створення наступних розділів:

1. «Український простір».

Цей розділ спрямований на розширення проекту МІОКУ, започаткованого у 2011 р. під назвою «Український всесвіт», за результатами якого було створено електронну карту українських громад та організацій у світі. «Український простір» передбачає створення новітньої бази українських центрів, організацій, громад та пам'ятних місць за кордоном із оновленою інформацією про їхню історію, діяльність, структуру та контакти. До переліку об'єктів, що будуть внесені до бази, належать: музеї, архіви, бібліотеки, освітні та наукові заклади, засоби масової інформації, бізнесові, громадські, молодіжні, культурно-мистецькі, спортивні організації, а також пам'ятники та пам'ятні місця. Для ефективного наповнення бази «Українського простору» заплановано розробку спеціальної анкети-шаблону та проведення медіакампанії у ЗМІ та соціальних мережах з метою заохочення українських організацій надсилати свої дані. Перевагами «Українського простору» як унікальної бази українських осередків за кордоном стане зручна система навігації, пошуку, фільтрування та систематизації, а також актуальна інформація та оновлена форма контакту. Одним із перспективних напрямків проекту є створення новітніх 3D фото-турів визначними українськими осередками за кордоном.

2. «Світовий Конгрес Українців»

Розділ покликаний презентувати історію та діяльність Світового Конгресу Українців (СКУ) – міжнародної координаційної

надбудови українських громад у діаспорі, що об'єднує українські організації з 33 країн, а також підтримує зв'язки з українцями ще 14 країн, таким чином представляючи інтереси понад 20 мільйонів українців у світі. У розділі передбачається висвітлення історії СКУ від часу заснування у 1967 р. Світового Конгресу Вільних Українців у контексті діяльності Світового Конгресу Українців як одного зі ключових чинників боротьби українців за відновлення національної державності та утвердження Незалежної Української держави у міжнародній спільноті. Зокрема буде висвітлено історію Конгресів СКУ, презентовано результати діяльності Світового Конгресу на міжнародній арені, представлено роботу комісій СКУ, а також провідних діячів Світового Конгресу Українців. Розділ наповнюватиметься унікальними архівними документами, спогадами та візуальними матеріалами.

3. «Українська діаспора»

Розділ покликаний розповісти відвідувачам про історію української еміграції, висвітлити різні етапи та напрямки переселення українців, хронологію формування і діяльності центрів української діаспори, українських інституцій, громадських організацій, освітніх, культурно-мистецьких, релігійних осередків за кордоном, познайомити з їх історичними досягненнями та сучасною роботою. У співпраці з дослідниками з різних країн світу розділ регулярно наповнюватиметься цікавими статтями та історичними довідками про ті чи інші аспекти історії українців у світі. Також передбачена інтеграція у цей розділ інтерактивних карт, що уможливають деталізоване вивчення процесів переселення українців, а також архівними документами, фотографіями, відео- та аудіоматеріалами. Це допоможе відвідувачам максимально зануритись у вивчення важливих віх історії світового українства, пізнати унікальні особливості різних епох життя і діяльності українців за межами Батьківщини, осмислити внесок українських інституцій та окремих постатей в історію України та сучасну українську державність. Окрема частина розділу буде побудована на особистих історіях українців та їх родин за кордоном. Для цього в рамках проекту у медіа та соціальних мережах заплановано проведення кампанії збору матеріалів, під час якої будь-хто охочий зможе

надіслати особисту розповідь про історію своєї родини та близьких за межами України, проілюструвавши її фотографіями, документами або відео з родинних архівів.

4. «Музей»

Розділ передбачає створення постійних та тимчасових віртуальних експозицій. Експозиції також поділятимуться на:

1. Тематичні, тобто такі, що стосуються країни проживання, періоду або аспекту історії української діаспори, українських інституцій та громад за кордоном, видатних постатей тощо. Основа таких експозицій – оцифровані архівні матеріали, зокрема карти, видання, документи, листування, мемуаристика, фотографії, відео- та аудіоматеріали тощо. Віртуальні експонати міститимуть описи, а також посилання на авторство та право власності. Також віртуальні експонати тематичних виставок будуть інтегровані в розділ «Українська діаспора», що дозволить відвідувачам, перейшовши за посиланням, отримати більш детальну історичну довідку про конкретну тематику.

2. Мистецькі. Основу цих експозицій складатимуть оцифровані колекції творів мистецтва, художніх фото або фотозбірок експонатів, пам'яток, архітектури, театральних і музичних подій тощо, надані авторами або правовласниками. Окрім цього, у співпраці з партнерами розглядається можливість створення на сторінці «Українського Всесвіту» 3D-фото-екскурсій українськими музеями та галереями за кордоном.

5. «Школа»

Цей розділ розроблятиметься як практичний крок до ознайомлення з українською мовою та культурою. Розділ «Школа» передбачений для тих, хто цікавитиметься Україною, прагнучим отримати або поглибити власні знання та навички. Для навчання української мови у «Школі Українського Всесвіту» передбачена інтеграція з новітньою освітньою платформою МІОКу, що включатиме інтерактивні курси вивчення української мови, базовані на навчальному комплексі «КРОК». На допомогу цьому стане багаторічний досвід МІОКу в розробці якісного навчально-методичного забезпечення з вивчення української мови як іноземної

у рамках проекту «Крок до України» [6], а також проведення літніх шкіл української мови та культури в Україні та за кордоном [7]. Для бажаючих поглибити знання про українську культуру передбачено функціонування інтернет-лекторію. Схожий підхід вже був реалізований МІОКом у рамках проекту «Пізнаємо Шевченка разом» і полягав у циклі інтерактивних зустрічей через мережу Інтернет українських дітей зарубіжжя з авторитетними викладачами та дослідниками Шевченка з України [11].

6. «Бібліотека»

Розділ відкриє можливість доступу до великого переліку видань української діаспори, наявних у бібліотечних фондах Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, а також у цифрових фондах наших партнерів. Це, передусім, колекція видань українських освітніх та наукових центрів за кордоном, зокрема Українського Католицького Університету ім. св. Климента Папи у Римі, Українського Вільного Університету у Мюнхені та ін. Передбачається створення електронного каталогу із можливістю ознайомлення з цифровими копіями видань з бібліотеки МІОКу та партнерських ресурсів або замовлення паперової копії у читальний зал МІОКу.

7. «Алея Слави»

Створення цього розділу є спробою відкрити для українського суспільства імена видатних діячів Світового Українства, маловідомих або невідомих на їхній історичній Батьківщині. Метою розділу є презентація життєвого шляху та результатів діяльності українців, що здійснили вагомий вклад у різних ділянках наукової, політичної, громадської, культурно-мистецької або спортивної роботи тощо у країнах свого проживання. Наповнення розділу полягатиме у створенні статей, у яких, окрім біографічної довідки, буде представлено унікальні матеріали, що належать авторству героїв «Алеї Слави» або висвітлюють їхню професійну діяльність, зокрема оцифровані книги, твори мистецтва, архівні фото та відеофільми, аудіозаписи та ін.

Проект Віртуального музею Світового українства «Український Всесвіт» передбачає створення в рамках ресурсу додаткових цікавих та корисних рубрик. Серед них: календар подій Світового українства,

авторська колонка, конференція онлайн, інтернет-трансляція подій та кінотека.

Реалізація проекту Віртуального музею Світового Українства «Український Всесвіт» відбуватиметься на ресурсній базі Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» із залученням міжнародної команди фахівців з контекстуального наповнення та технічної розробки сайту, а також партнерських організацій. У рамках проекту передбачено широку партнерську діяльність з міжнародними, українськими та закордонними організаціями, інститутами та громадами. Потенційними партнерами проекту є музейні інституції в Україні та за кордоном, у фондах яких містяться матеріали, що стосуються історичної, культурної та мистецької спадщини української діаспори, архівні установи в Україні та за кордоном, індивідуальні власники персональних архівів, українські громадські організації та громади за кордоном, мистецькі галереї, бібліотеки, наукові інститути та українознавчі центри, освітні заклади, індивідуальні дослідники української діаспори, автори та правовласники цифрових колекцій мистецьких творів.

Таким чином, слід зазначити, що створення віртуальних музеїв є одним із актуальних та пріоритетних напрямків в реалізації просвітницької, презентаційної та освітньої діяльності в сучасному інтернет-просторі. Аналіз згаданих ресурсів дозволяє зробити висновок, що такі проекти дозволяють ефективно поширювати знання та створюють нові можливості доступу до історико-культурної спадщини різних країн світу. Підтримка таких проектів на державному рівні сприяє поширенню знань про державу, її культурну та історичну спадщину. У контексті сучасних українських реалій актуальним залишається питання відновлення та презентації в інтернет-просторі численних пластів української історичної пам'яті з урахуванням визначної історії світового українства та його вкладу в історію національної державності. Виконати це завдання покликаний проект Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Віртуальний музей Світового українства «Український Всесвіт».

Andrij Yatsiv. Concept of the Virtual Museum «Ukrainian Universe» as a Training Resource for Ukrainian Studies

The article deals with the analysis of available online virtual museums and presents the concept of the «Virtual museum of Ukrainians Worldwide «Ukrainskyj Vsesvit» (Ukrainian universe). Determining the relevance of launching of the appropriate online resource, the author offers a vision of its contextual navigation structure adapted for educational purposes of the National University «Lviv Polytechnic» International Institute of Education, Culture and Relations with Diaspora.

Key words: virtual museum «Ukrainskyj Vsesvit», online resource, interactive database, Ukrainian diaspora, Ukrainians worldwide, museum institutions.

-
1. Белікова М. Музейний менеджмент в Україні та світі: проблеми та перспективи [Текст] / М. В. Белікова, С. В. Гресь-Євреїнова // Економіка. Управління. Інновації, 2013. т. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2013_2_8.pdf.
 2. Биктагиров Р.Р. Виртуальный музей как средство приобщения к культурному наследию в информационно-образовательном пространстве [Текст] / Р. Р. Биктагиров, Г. Ф. Биктагирова. – Режим доступу: <http://www.rae.ru/use/pdf/2012/5/45.pdf>.
 3. Виртуальный музей истории армянской диаспоры [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://armdiasporamuseum.com/>.
 4. Жежнич П. Структурна та формальна моделі віртуального музею / Павло Жежнич, Юрій Ришковець // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – № 631. Інформаційні системи та мережі, 2008. – С. 107-112.
 5. Зміцнюємо Український світ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://miok.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1201
 6. Крок до України – Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- http://miok.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=category&id=21&Itemid=18.
7. «Крок до України» – у літній школі української мови і культури прозвучав останній дзвінок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://miok.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1200.
 8. Львівські політехніки презентували у Києві унікальний віртуальний музейний проект «Український Всесвіт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/regionalnews/36684-lvivski-politehniki-prezentuvali-u-kiievi-unikalniy-virtualniy-muzeyniy-proekt-ukrayinskiy-vsesvit>.
 9. Орел Л. Формування нової моделі модернового музею відповідно до вимог сучасного відвідувача / Орел Людмила // Вісімнадцяті сумцовські читання. Матеріали наукової конференції на тему «Музей як соціокультурний інститут в умовах інформаційного суспільства», Харків, 18 квітня 2012 р. / Харківський історичний музей. — Х. : Майдан, 2012. — С. 16-25.
 10. Ришковець Ю. Принципи побудови віртуальних музеїв у WWW / Юрій Ришковець, Павло Жежнич // Proceedings of the III International Conference on Computer Science and Information Technologies – CSIT'2008, September 25th-27th, Lviv, Ukraine. – Львів: Вежа і ко, 2008. – С. 313-314.
 11. У рамках проекту МІОК «Пізнаємо Шевченка разом» відбулися нові зустрічі з українськими школярами із зарубіжжя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lp.edu.ua/node/5751>.
 12. Beit hatfutsot [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bh.org.il>
 13. Google Art Project [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>.
<http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>
 14. Virtual Museum of Canada [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.virtualmuseum.ca/>.
 15. Virtual Museum of New France – Canadian Museum of History [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.historymuseum.ca/virtual-museum-of-new-france>.

УХВАЛА

III МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА У СВІТІ»

(ЛЬВІВ, 6 – 7 ЛИСТОПАДА 2014 Р.)

6 – 7 листопада 2014 р. в Національному університеті «Львівська політехніка» відбулася III Міжнародна науково-практична конференція «Українська мова у світі» на виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 654 від 01.06. 2012 р. «Про затвердження плану заходів Міністерства щодо підтримки та розвитку українського шкільництва за кордоном на 2012-2015 роки» і Регіональної Програми співпраці із закордонними українцями, трудовими мігрантами та реемігрантами на 2013 – 2015 роки.

Ініціатором та основним організатором Конференції виступив Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (МІОК). Співорганізатори Конференції: Міністерство освіти і науки України, Львівська обласна державна адміністрація, Львівська обласна рада, Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада при Світовому Конгресі Українців.

У Конференції взяли участь 103 особи, з яких 8 докторів наук, 25 кандидатів наук, 2 науковці НАН України.

Робота Конференції відбувалася у форматі презентацій, круглих столів і дискусій. У рамках роботи Конференції також було презентовано навчально-методичне забезпечення для вивчення української мови як іноземної, розроблене МІОКом.

Результатом обговорення стали такі **висновки**:

1. рівень навчально-методичного забезпечення з УМІ є недостатнім з огляду на новітні технології викладання

- української мови як іноземної (дистанційні курси, онлайн-проекти тощо);
2. прослідковується брак кваліфікованих фахівців із викладання української мови як іноземної у зв'язку з відсутністю спеціальності «Українська мова як іноземна»;
 3. відсутній державний виконавчий орган влади, який координує політику держави у сфері популяризації української мови у світі (наявність загальнодержавної інституціональної проблеми з УМІ).

Зважаючи на це, учасники Конференції **ухвалили**:

1. Звернутися до Кабінету міністрів України з проханням:

- реалізувати у повному обсязі Державну програму співпраці із закордонними українцями на період до 2015 року, затверджену постановою Кабінету Міністрів України від 18 липня 2012 р. № 682;
- розробити Концепцію співпраці із закордонними українцями на період до 2020 року, передбачивши в ній заходи щодо розвитку української освіти за кордоном;
- розробити та реалізувати з належним фінансуванням нову Державну програму співпраці із закордонними українцями на період до 2020 року.

2. Звернутися до Міністерства освіти і науки України з проханням:

- створити при МОН департамент з питань освіти закордонних українців;
- створити постійно діючу експертну раду з дорадчими функціями та функціями громадського моніторингу роботи департаменту, до складу якої увійшли б представники з України та Світової координаційної виховно-освітньої ради Світового Конгресу Українців;

- здійснювати щорічний моніторинг навчальних закладів з вивченням української мови за кордоном і представляти цю інформацію на офіційному сайті МОН;
- сприяти налагодженню співпраці навчальних закладів різних рівнів акредитації і позашкільних закладів в Україні з українознавчими центрами за кордоном;
- сприяти реалізації освітніх проектів, зокрема створення навчально-методичних матеріалів, у тому числі підручників і посібників, онлайн-курсів тощо, а також створенню спільних робочих груп фахівців різних спеціальностей з України та з-за кордону, забезпечуючи належне фінансування;
- відповідним наказом обмежити кількість іноземних студентів, які вивчають УМІ, до 10 осіб в одній групі (як на підготовчих відділеннях, так і на основних факультетах / інститутах);
- вирішити на державному рівні питання про взаємне визнання категорій і педагогічного стажу вчителів у вітчизняному та закордонному шкільництві.

3. Звернутися до Міністерства закордонних справ України з проханням:

- Доручити культурно-інформаційним центрам при посольствах України сприяти популяризації української мови за кордоном шляхом організації курсів з УМІ та поширення інформації про розробки навчально-методичного забезпечення з УМІ.

4. Звернутися до Ради національної безпеки і оборони України з проханням:

- внести поправки до Стратегії національної безпеки України «Україна у світі, що змінюється», схваленої Указом Президента України від 12 лютого 2007 року № 105, зокрема, у пункті 2.2. серед нагальних завдань політики національної безпеки, окрім збереження і розвитку духовних і культурних цінностей українського суспільства, передбачити «збереження і розвиток української мови в Україні та поза її межами».

5. Доручити Міжнародному інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» надіслати текст Ухвали усім зацікавленим державним і громадським установам.

За дорученням учасників Конференції,

Голова організаційного комітету

директор МІОК

І. М. Ключковська

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бойко Галина (Львів, Україна)	викладач української мови як іноземної кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка»
Василієвич Драгана (Белград, Сербія)	докторант кафедри славістики філологічного факультету Університету в Белграді; Інститут балканістики Сербської академії наук та мистецтва
Гримич Марина (Київ, Україна)	проф. кафедри мовної підготовки факультету навчання іноземних громадян Київського національного університету ім. Т. Шевченка, к. філол. н., д. і. н.
Гроховська Тетяна (Львів, Україна)	викладач української мови як іноземної кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка»
Качала Олег (Львів, Україна)	викладач української мови як іноземної кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка»
Коломоєць Оксана (Торонто, Канада)	вчитель садочку Монтесорі школи Українського Національного Об'єднання Торонто-Захід

Кочан Ірина (Львів, Україна)	завідувач кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету ім. І. Франка, д. філол. н., проф.
Кудикіна Надія (Київ, Україна)	головний науковий співробітник лабораторії навчання української словесності в школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН, д. педагог. н., проф.
Лагудза Давор (Львів (Україна), Вуковар (Хорватія))	студент III курсу української філології Львівського національного університету ім. І. Франка
Мартинишин Наталія (Львів, Україна)	фахівець Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка»
Моторний Андрій (Львів, Україна)	доц. кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка», к. філол. н.
Орленко Оксана (Львів, Україна)	асистент кафедри прикладної лінгвістики НУ «Львівська політехніка», аспірант кафедри загального мовознавства Львівського національного університету ім. І. Франка
Палінська Олеся (Львів, Україна)	старший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка», к. філол. н.
Панасюк Тетяна (Варшава, Польща)	Міжшкільний пункт навчання української мови у Варшаві

Сиванич Богдан (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка»
Сіваченко Олена (Едмонтон, Канада)	Університет Альберти, к. педагог. н., PhD candidate in Slavic Linguistics
Сорока Ольга (Софія, Болгарія)	лектор української мови, асистент кафедри слов'янських мов Софійського університету ім. Климента Охридського
Темник Галина (Львів, Україна)	молодший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка»
Туркевич Оксана Львів, Україна)	доц. кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету ім. І. Франка, к. філол. н.
Хорошковська Ольга (Київ, Україна)	головний науковий співробітник лабораторії української словесності у школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України, д. педагог. н., проф.
Швець Ганна (Київ, Україна)	доц. кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету ім. Т. Шевченка, к. філол. н.

Шпак Зореслава (Львів, Україна)	доц. кафедри АСУ НУ «Львівська політехніка», к. т. н.
Юзвяк Ірина (Львів, Україна)	викладач української мови як іноземної кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка»
Яремчук Сергій (Львів, Україна)	викладач української мови як іноземної кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка»
Яців Андрій (Львів, Україна)	науковий співр. Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка»

Для нотаток

Наукове видання

Українська мова у світі

*Збірник матеріалів
III Міжнародної
науково-практичної конференції*

Відповідальний за випуск:
Олеся Палінська

Комп'ютерна верстка:
Ірина Побран

Літературна редакція:
Олеся Палінська