



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

«УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ»

Збірник матеріалів
VII Міжнародної
науково-практичної конференції

Львів, 2022

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

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

Збірник матеріалів
VII Міжнародної
науково-практичної конференції

Львів, 2022

УДК 811.161.2(4/9)(063)

У 27

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Оксана Трумко (к. філол. н.), Україна

Українська мова у світі : Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції, 4 листопада 2022 р. Львів, 2022. 124 с.
URL: <https://miok.lviv.ua/?p=22201>.

До збірника увійшли наукові доповіді учасників VII Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі». Об'єктом наукового обговорення стали питання функціонування української мови в різних ареалах і сферах, проблеми методики викладання української мови як іноземної, організація навчального процесу в українознавчих осередках у світі, використання новітніх технологій у викладанні, мовна освіта для російськомовних громадян України та мовне законодавство. Збірник призначений для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів і студентів.

Відповідальна за випуск: Ірина Ключковська

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Літературна редакція: Степан Антонюк, Оксана Галайчук, Оксана Горда, Олена Мицько, Ангеліна Паращина, Ольга Руснак, Оксана Трумко

Відповідальність за зміст публікацій несуть автори. Думки та переконання авторів тез можуть не збігатися з поглядами редакційної колегії.

ЗМІСТ

Ірина БАГМУТ

ВИД ДІЄСЛОВА У ФОРМІ ІНФІНІТИВА У РЕЧЕННЯХ ІЗ ЗАПЕРЕЧЕННЯМ: НОТАТКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 7

Тетяна БЕЦЕНКО

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 11

Володимир БІЛЕЦЬКИЙ, Геннадій ГАЙКО, Ганна ОНКОВИЧ

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ ВИДАНЬ У ПРАКТИЦІ МЕДІАДИДАКТИКИ (НА ПРИКЛАДІ «ПІРНИЧОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ») 13

Лариса БОНДАРЕНКО

ЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВОГО ТА НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 17

Тетяна ВЛАСОВА, Лариса БОНДАРЕНКО, Інна ЗАВАРУЄВА

ДІАЛОГІЧНІСТЬ – НОВИЙ ФУНКЦІОНАЛ ПОЯСНЮВАЛЬНОГО ДИСКУРСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 21

Оксана ГАЛАЙЧУК

РЕЦЕНЗІЇ НА ПІДРУЧНИК ЯРА СЛАВУТИЧА НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ «СУЧАСНІСТЬ» 24

Наталія ГІРНА

УКРАЇНОЦЕНТРИЗМ ЯК ЗАСАДНИЧИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 28

Оксана ГОНЧАРУК

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ УСПІШНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 30

Оксана ГОРДА

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ПІД ЧАС РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ	34
---	----

Аліна ГРИЩУК

УКРАЇНСЬКА МОВА У ДЕРЖАВНІЙ СЛУЖБІ: ЗАГАЛЬНА ХАРАК- ТЕРИСТИКА	38
--	----

Назар ДАНЧИШИН

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИМ ГРОМАДЯНАМ УКРАЇНИ В МЕЖАХ РОЗМОВНОГО КЛУБУ МІОКУ «ГОВОРІМО УКРАЇНСЬКОЮ!»	41
--	----

Ольга ДИКАН

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	46
--	----

Сергій ЄСІМОВ

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ МОВИ У ЦИВІЛЬНОМУ, ГОСПОДАРСЬКОМУ ТА АДМІНІСТРАТИВНОМУ СУДОЧИНСТВІ	49
---	----

Інна ЗАВАРУЄВА

ДИДАКТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРІВ У НАОЧНИХ МАТЕРІАЛАХ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	53
--	----

Галина ІВАНИШИН

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА ДЛЯ АНГЛО- МОВНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ»	56
---	----

Ольга КРИВОРОТЕНКО, Наталя МАВДРИК, Ганна ОНКОВИЧ

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЕННЯ ТЕКСТІВ, ДЕ ВСІ СЛОВА – НА ОДНУ ЛІТЕРУ	60
--	----

Ірина КУШНІР

ХРОНОЛОГІЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УМІ ТА СТВОРЕННЯ МОВНИХ СТАНДАРТІВ	65
--	----

Марія ЛИЗАК

МОВНИЙ БАР'ЄР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	72
--	----

Тетяна ЛОЗАН

КОМУНІКАТИВНА ПОТУЖНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОФІЦІЙНОЇ	75
--	----

Петро ЛУК'ЯНЧУК, Галина СТОЙКОВА

МОВНЕ БУДІВНИЦТВО ЯК СКЛАДОВА ДЕРЖАВНОГО БУДІВНИЦТВА	80
--	----

Олена МИЦЬКО

ПОРТАЛ «УКРАЇНСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ВСЕСВІТ»: ЗАВДАННЯ ТА СТРУКТУРА	83
---	----

Ганна ОНКОВИЧ, Зоя АДАМІЯ, Артем ОНКОВИЧ

ВЕБІНАРОДИДАКТИКА У ПОШИРЕННІ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	86
--	----

Ганна ОНКОВИЧ, Наталія ФЛЕГОНТОВА, Ольга ЛЯЛІНА

СПЕЦКУРС «ГАЛУЗЕВЕ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВСТВО» У РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ	90
---	----

Ангеліна ПАРАЩИНА

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУ- МЕНТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	94
--	----

Оксана ПЕТРУК

ОПТИМІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ У КРИЗОВИХ УМОВАХ	98
--	----

Марія РІПЕЙ

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТІВ УКРАЇНИ НА ШПАЛЬТАХ АМЕРИ- КАНСЬКОЇ «СВОБОДИ»	103
---	-----

Наталя УШАКОВА

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	105
---	------------

Ольга ФЕДЬКО

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ФАКТОРІВ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	110
--	------------

Олеся ЦЕРКОВНЯК-ГОРОДЕЦЬКА

МОВНЕ ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ВІЙНИ	114
----------------------------------	------------

Лілія ЯРЕМКО, Сью ЛІША

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ «АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КУРСУ» В ШУІМ (З ДОСВІДУ РОБОТИ У ШАНХАЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІНОЗЕМ- НИХ МОВ)	117
--	------------

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	120
-------------------------------------	------------

Ірина БАГМУТ

(Київ, Україна – Сегед, Угорщина)

ВИД ДІЄСЛОВА У ФОРМІ ІНФІНІТИВА У РЕЧЕННЯХ ІЗ ЗАПЕРЕЧЕННЯМ: НОТАТКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Категорія виду у різних аспектах стала об'єктом дослідження багатьох українських і зарубіжних мовознавців. Про важливість грамотного використання дієслівного виду іномовцями у процесі опанування української мови свідчать спроби лаконічного та чітко структурованого пояснення використання видових форм саме для тих, для кого українська є іноземною [1; 2; 3]. Мета доповіді – подати значеннєву диференціацію використання дієслівного виду у формі інфінітива у реченнях із запереченням, що уможливить грамотне пояснення і полегшить розуміння цієї теми тими, хто викладає та вивчає УМІ на рівні А2.

Наявність заперечення у реченні може бути єдиним маркером, який спонукає заміну дієслова доконаного виду (ДВ) дієсловом недоконаного виду (НДВ) (*Нам треба відвідати стоматолога – Нам не треба відвідувати стоматолога*). Якщо є потреба передати значення заперечення потенційної дії, то у такому разі послуговуємось заперечними реченнями зі словом ніколи та використовуємо у такій синтаксичній конструкції ДВ (*Ніколи не купити усім подарунків за один день*). Однак у багатьох випадках наявність заперечення не впливає на вибір виду. Речення з різними видами відрізняються ознакою одинична / повторювана дія (*Ми погодилися виконувати цю роботу – Ми погодилися виконати цю роботу; Ми не погодилися виконувати цю роботу – Ми не погодилися виконати цю роботу*).

У тих комунікативних ситуаціях, де наявне протиставлення видів, двом стверджувальним конструкціям відповідає лише одна заперечна, і значення одиничності або повторюваності дії за наявності заперечення залишається невираженим (*Йй треба викликати поліцію – Йй не треба викликати поліцію*).

Вплив заперечення на вибір виду дієслова у формі інфінітива відчувається тоді, коли заперечення стоїть безпосередньо перед

інфінітивом, а не перед словом, з яким інфінітив сполучається (*Вона вирішила подарувати книгу – Вона вирішила не дарувати книги*). Інша ситуація коли заперечення стосується слова, від якого інфінітив залежить. Використання того чи іншого дієслівного виду впливає на розрізнення певних значень.

Значення заперечення необхідності дії тісно пов'язане з НДВ. Лише у цьому випадку наявність заперечення перед словом, до якого належить інфінітив, стає тим формальним фактором, який незмінно спонукає до використання дієслова НДВ. Використання НДВ зі словами *не треба, не потрібно, не варто, не слід, не дозволено, не прийнято* і подібними є обов'язковим (*Не дозволено читати під час руху*). У риторичних запитаннях без формального заперечення це значення створюється загальним змістом речення і також вимагає використання НДВ (*А чи дозволено читати під час руху?*). Будь-яке слово, що виражає непотрібність дії, сполучається зазвичай з інфінітивом НДВ (*Вони вирішили не залишатися ще на один день у готелі*).

Використання НДВ в інфінітивних питальних реченнях: 1) коли висловлюється сумнів у необхідності дії; 2) коли той, хто говорить, вагається у процесі вибору дії; 3) коли загалом постає питання про доцільність дії. Іноді це запитання до співрозмовника, який має прийняти рішення (*Купувати цю сукню чи пошукати ще? – (... чи не купувати?)*). У таких реченнях часто є два інфінітиви, які позначають дії, що унеможливають одна одну: один використовуємо у формі НДВ, а інший – ДВ (*Розкривати подарунок зараз чи зробити це пізніше?*). Якщо ж у реченні маємо один й той самий інфінітив, то обидва дієслова використовуємо у формі НДВ (*Купувати цю сукню чи не купувати?*).

Форма ДВ надає реченню значення неможливості дії (порівняймо: *Студентам не потрібно виконувати цю вправу* (НДВ – непотрібність дії) і *Студентам не виконати цієї вправи* (ДВ – неможливість дії)). Подібне спостерігаємо у сполученнях інфінітива з модальним словом *не можна*: 1) якщо хочемо передати непотрібність дії, то використовуємо інфінітив НДВ і тоді контекст набуває відтінку заборони (*Йому не можна допомагати*); 2) у значенні неможливості дії за певних причин – ДВ (*Йому не можна допомогти*). Іноді в одному й тому ж висловлюванні

може бути суб'єктивний вибір виду залежно від комунікативної мети – неможливості або недоцільності дії (*На це місце не можна сідати – На це місце не можна сісти*).

Часом, передаючи неможливість здійснення дії, можна протиставити: 1) дію, яка сприймається в її цілісності, і дію в її процесі; 2) дію одиничну і дію повторювану. У таких випадках, не зважаючи на загальне значення неможливості дії, інфінітив використовуємо у різних видах (*Без цього ключа не можна (неможливо) відчиняти двері – Без цього ключа не можна (неможливо) відчинити двері*). Якщо значення повторюваності виступає на перший план, то слово *не можна* у значенні неможливості використовуємо лише з інфінітивом НДВ (*Дитині не можна давати гострих предметів*).

Інфінітив у формі НДВ може відрізнятися від інфінітива у формі ДВ відтінком тривалості дії (*Студенти не можуть нам допомогти – Студенти не можуть нам допомагати*).

Неможливість дії може бути пов'язана з відсутністю потрібного об'єкта. Таке значення виявляється в інфінітивних реченнях із заперечними займенниками. Перевагу надаємо у такому випадку формі ДВ (*Одяг ні на що було повісити; Грошей ні у кого позичити*). Подібне значення зустрічаємо й у риторичних реченнях (*До кого ж мені звернутися?* (порівняймо, *Ні до кого мені звернутись*)).

Значення небажання дії виникає у сполученні інфінітива з дієсловами *хотіти, прагнути, намагатися, думати, передбачати* тощо. У таких контекстах можливі інфінітиви обох видів. Але НДВ виражає категоричніше заперечення, подаючи дії узагальнено (порівняймо, *Він не прагнув пояснити свою позицію – Він не прагнув пояснювати свою позицію; Я не хочу відпочити від роботи – Я не хочу відпочивати від роботи*).

За повної відсутності бажання здійснювати дію частіше використовуємо у реченні інфінітив НДВ. Своєрідними маркерами цього відтінку значення виступають підсилювальна частка *і* (*Він і не думав робити домашнє завдання*), заперечні займенники і прислівники (*Вони ніколи не намагались допомагати батькам*).

Часто після дієслова *хотіти, хочеться* (із заперечною часткою *не*) використовуємо інфінітив ДВ. Зокрема, у таких комунікативних ситуаціях:

1) коли інфінітив позначає завершену дію і комунікант стверджує, що вона була здійснена суб'єктом несвідомо, випадково, він шкодує, що дія була здійснена, (*Ми не хотіли образити вас*); 2) дієслово ДВ може надавати висловлюванню відтінку дорікання, зверненого до співрозмовника (*Вони не хочуть навіть зустріти мене*). Комунікант передбачає, що дія, яку суб'єкт відмовляється зробити, має бути виконана.

Там, де частка *не*, не є вираженням заперечення, використовуємо ДВ (вираження прохання, пропозиції, мовленнєвий етикет тощо): *Не хочеш сходити в кінотеатр? Не хочете скуштувати це тістечко?*

Із використанням інфінітива ДВ пов'язано також значення застереження й перестороги (побоювання): *Не запізнитися б мені на зустріч; Не розпочався б під час заходу дощ.*

Отже, систематизований вище матеріал, як свідчить викладацька практика: 1) допомагає викладачеві чітко пояснити комунікативні моделі використання дієслівного виду в українській мові; 2) сприяє кращому усвідомленню семантичної різниці використання дієслівного виду іномовцями, що значно полегшує вивчення ними української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багмут І. Видові форми української мови: використання в минулому часі. *Hungaro-Ruthenica VIII*. Szeged : JATEPress, 2018. С. 7–17.
2. Багмут І. Зауваги до використання дієслівного виду в майбутньому часі. *Ukrainisztika Magyarországon és határon túl*. Nyíregyháza : «RIK-U» Kiadó, 2019. С. 21–29.
3. Турбарова Н., Кердівар Н. Дієслова доконаного і недоконаного виду. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2021. 52 с.

Тетяна БЕЦЕНКО

(Суми, Україна)

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сьогодні у лінгводидактиці схвалюють текстоцентричний підхід. Цілком підтримуємо орієнтацію у навчанні української мови як іноземної на основі текстового матеріалу.

Вважаємо, що у всіх можливих навчальних ситуаціях варто вдаватися до роботи з текстом (як в аудиторній роботі, так і під час планування самостійної роботи). Чому перевагу належить віддати роботі з текстом, а не з окремими словами (словосполученнями) тощо? Текст містить висвітлення певної теми, речення у тексті взаємопов'язані. Це дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти логіку викладу думки, сприяє пізнанню та засвоєнню закономірностей побудови висловлення. Кожен текст – цілісність (змістова, структурна та ін.), він репрезентує цільнооформленість задуму, єдність теми та ідеї, змісту і форми; слугує конкретним втіленням мовомислення, визначенням, точним, живим зразком реалізації мови, засобом комунікації. Пошук конкретних мовних одиниць у текстовому континуумі – відповідно до вимог викладача – навчає відчувати мову і її окремі елементи у єдності, взаємозумовленості, логічній впорядкованості, причинно-наслідковості; будь-яка мовна одиниця в реченні та тексті слугує фактом передачі закінченої, достовірної думки – відтак автоматично здійснюється засвоєння різнорівневих мовних норм; саме на тлі тексту стає помітним будь-яке порушення у нормативному використанні мовних одиниць (лексичних, морфологічних, синтаксичних тощо), що призводить до деформації змісту тексту і його належного розуміння.

Висуваємо певні вимоги до добору текстів з навчальною метою у процесі опанування української мови як іноземної. Для початкового вивчення української мови потрібно добирати тексти легкі для сприйняття, читання і розуміння. Це можуть бути поетичні твори Т. Шевченка, Л. Українки, Л. Глібова, В. Симоненка, М. Сингаївського, В. Сосюри, А. Малишка, О. Юценка, Д. Білоуса, з прозових – твори

В. Сухомлинського, Є. Гуцала, Г. Пагутяк, С. Васильченка та ін. Крім того, доцільно послуговуватися народними легендами, переказами про ватажків визвольного руху, народних героїв, розповідями про козаків і Запорозьку Січ, можна також використовувати тексти українських народних казок, популярні народні пісенні тексти, що формують золотий фонд української культури. Доречно вдаватися до використання фрагментів пісень різних жанрів: весільних, колискових, купальських, які є легкими для сприйняття й засвоєння різнорівневих мовних норм.

З досвіду роботи відомо, що молодь полюбляє новорічні свята і віншування. Тому тексти народних календарних пісень зимового циклу (колядки, щедрівки) можуть бути цікавими і пізнавальними для студентів.

Молодь цікавиться сучасною пісенною творчістю. Тому доцільно практикувати роботу з текстами сучасних українських пісень, що є високодовершеними зразками словесно-художньої творчості. Для цього спочатку можна пропонувати прослухати текст пісні у виконанні співака (подивитися відео), потім подати видрукований варіант тексту і визначити конкретні завдання з мови (наприклад: виписати іменники, встановити число, рід, відмінок іменників та ін.). В окрему групу текстів виділяємо переклади творів письменників, рідних для студентів-іноземців (скажімо, тексти туркменських, китайських, японських тощо митців). Робота з такими текстами викликає особливий інтерес у молоді.

Якого обсягу повинні бути тексти? Вважаємо, що відповідно до цілей, навчальної теми – від трьох до 10-15 речень. На початкових етапах вивчення мови тексти мусять бути не складними, речення – не надто ускладненими. Текст повинен легко піддаватися читанню.

Отже, робота з текстами у процесі вивчення української мови як іноземної – продуктивний різновид навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Серажим К. С. Текстознавство. Київ, 2012. 527 с.

Володимир БІЛЕЦЬКИЙ

(Харків, Україна)

Геннадій ГАЙКО

(Київ, Україна)

Ганна ОНКОВИЧ

(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ ВИДАНЬ У ПРАКТИЦІ МЕДІАДИДАКТИКИ (НА ПРИКЛАДІ «ГІРНИЧОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ»)

У 1998–2014 рр. в Україні виконано цикл праць «Гірнична енциклопедія», що включає 6 книг на 3 832 сторінках формату А4, обсягом 658 друкованих аркушів, які складають два фундаментальних енциклопедичних видання:

1. «Гірничий енциклопедичний словник» (ГЕС). Донецьк : «Східний видавничий дім», тт. I–III. Том I – 2001 р., 512 с.; том II – 2002 р., 632 с.; том III – 2004 р., 752 с.

2. «Мала гірнична енциклопедія» (МГЕ). Том I – 2004 р., 640 с.; т. II – 2007 р., 652 с.; т. III – 2013 р., 644 с. Донецьк : «Донбас» (тт. I і II); «Східний видавничий дім» (т. III).

«Гірнична енциклопедія» вперше створює збалансовану україномовну термінологічну систему, що нараховує 17 350 термінологічних та номенклатурних одиниць, адаптованих до англійської, німецької й російської термінологічних баз даних, і є основою для понятійної комунікації у геологічній та гірничій освіті, навчальній, методичній та науковій літературі, а також у періодичних наукових і освітніх виданнях України й провідних країн світу. Автори узагальнили суттєво розвинули фахову українську мову, зокрема, геологічну, географічну, екологічну, гірничо-технологічну і гірничотехнічну термінологію, введено низку нових термінів. Енциклопедичні статті ввібрали найсучаснішу науково-технічну інформацію.

Голова редакційної колегії, автор ідеї та керівник проєкту «Гірнична енциклопедія» – д. т. н., проф. В. С. Білецький, Донецький національний

технічний університет (м. Донецьк). Провідні редактори окремих фахових напрямків: д. г.-м. н., проф. В. Г. Суярко, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків); д. т. н., проф. В. С. Бойко, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу (м. Івано-Франківськ); к. т. н., доц. В. О. Гнеушев, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне); д. т. н., проф. Г. І. Гайко, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ); д. т. н., проф. В. І. Бондаренко, Національний гірничий університет (м. Дніпро); д. т. н., проф. А. Ю. Дриженко, Національний гірничий університет (м. Дніпро); д. г.-м. н., проф. В. І. Павлишин, Київський національний університет ім. Т. Шевченка (м. Київ); к. т. н., ст. н. сп. О. А. Золотко, УкрНДІВуглезбагачення (м. Луганськ); д. т. н., проф. В. І. Саранчук, ІНФОВ НАН України (м. Донецьк); к. т. н., ст. н. сп. Ю. Г. Світлий (м. Донецьк).

Авторський колектив – це понад 100 провідних науковців і практиків у галузі гірництва з більш ніж 30 університетів, науково-дослідних інститутів, наукових спілок і організацій України, Польщі та ін. країн. У написанні статей Енциклопедії брали участь, зокрема, фахівці Національного гірничого університету (нині «Дніпровська політехніка»), Донецького національного технічного університету, Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, Інституту «УкрНДІВуглезбагачення», Українського державного інституту мінеральних ресурсів, Інституту фізико-органічної хімії та вуглехімії НАН України, Інституту геохімії, мінералогії та рудоутворення НАН України, Макіївського науково-дослідного інституту з безпеки робіт в гірничій промисловості (МакНДІ), Донбаського гірничометалургійного інституту (м. Алчевськ), Криворізького технічного університету, Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, Київського національного університету ім. Т. Шевченка, наукових спілок та організацій – Академії гірничих наук України, Наукового Товариства ім. Шевченка, Української нафтогазової академії, Українського мінералогічного товариства, інших наукових установ та організацій. Всі учасники і автори зазначені на перших сторінках видання.

Методичну та інформаційну допомогу при підготовці видання надавало низка відомих вчених та інституцій, зокрема д. т. н., проф. М. Ілляшов (ЗАТ «Донецьксталь»), В. Кочетов (генеральний директор «Донецьквуглезбагачення»), В. Щербачук (Маневицький торфозавод ДП «Волиньторф»), проф., Я. Шенк (Технічний університет в Остраві, Вища школа Банська, Чехія), PhD T. D. Wheelock (США), PhD Юзеф Дубінський (директор Головного гірничого інституту, Польща), PhD Єжи Кіцкі (Польська академія наук) та ін.

Авторським колективом ГЕС і МГЕ станом на 01.01.2022 р. підготовлено та видано з використанням опрацьованої термінологічної бази ГЕС та МГЕ понад 120 підручників та навчальних посібників, словників-довідників, монографій. До цього процесу залучені десятки нових фахових авторів – докторів і кандидатів технічних, геологічних, геолого-мінералогічних наук університетів країни, що суттєво розширює ареал застосування створеної термінологічної системи в гірництві і науках про Землю в навчальному процесі.

Вельми плідним, актуальним та перспективним є використання «Гірничої енциклопедії» та її дочірніх проєктів у царині медіадидактики, зокрема, інтернетдидактики. МГЕ знаходиться у вільному доступі на декількох Інтернет-порталах (<http://www.experts.in.ua/baza/doc/download/gorE.pdf>), де зафіксовано тисячі звернень. МГЕ і ГЕС присутні у репозитаріях університетів України, зокрема Репозитарії ХПІ (<http://repository.kpi.kharkov.ua/>).

Це дозволяє забезпечити інформаційну електронну базу для дистанційного навчання й активно використовувати електронний ресурс в освітніх процесах. На сторінках українського сектора Вікіпедії виконано освітньо-інформаційний експеримент – виставлено понад 15 000 статей із циклу праць «Гірнична енциклопедія», що завдяки їхній високій науковій якості, доступності, безкоштовності забезпечило з усіх майже 300 мовних розділів Вікіпедії максимальне розкриття саме українською мовою тем: «Гірництво», «Гірнична промисловість країн світу», «Корисні копалини країн світу», «Історія освоєння корисних копалин країн світу», «Геологія і гідрогеологія країн світу» та ін. Таким чином, завдяки імплантації статей «Гірничої енциклопедії» до Вікіпедії значно підвищились можливості

дистанційного навчання українського студента-гірника. Відвідуваність цього сектора за даними Вікі-ресурсу «Рейтинг» становить 0,5–2 млн відвідувачів на місяць (максимум – у зимові місяці).

Практичне значення роботи полягає у широкому використанні «Гірничої енциклопедії» в освітніх процесах: безпосередньо як навчальне видання при викладанні кількох десятків дисциплін для бакалаврів, спеціалістів і магістрів гірничих і геологічних спеціальностей; як базове універсальне видання для підготовки підручників, посібників, курсів лекцій, навчально-методичної літератури в гірництві та суміжних галузях і науках; як розгалужена система сучасних знань для підвищення професійної кваліфікації викладачів і як довідник для студентів; як ключ до англійської, німецької й російської термінологічних баз даних для покращення доступу до іноземних освітніх і наукових джерел, розвитку мобільності студентів і викладачів у межах Болонського процесу.

Таким чином, Цикл праць «Гірнична енциклопедія» завдяки розвинутій термінологічній базі даних та енциклопедичній систематизації сучасних знань у природничих науках про Землю та прикладних гірничих науках забезпечує підвищення якості гірничої й геологічної освіти. Застосування інтернетдидактики суттєво підсилює ефект впровадження української терміносистеми у гірництві та науках про Землю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гірничий енциклопедичний словник. т. I–III (за редакцією В. С. Білецького). Донецьк : Східний видавничий дім, 2001–2004.
2. Мала гірнична енциклопедія. т. I–III (за редакцією В. С. Білецького). Донецьк : Донбас, 2004–2013. 640 с.

Лариса БОНДАРЕНКО

(Дніпро, Україна)

ЗНАЧЕННЯ РОЛЬОВОГО ТА НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сучасна епоха – це час активної інтеграції України в міжнародне товариство, епоха комунікативної компетенції реципієнтів, що стрімко розвивається і зумовлює необхідність досягнення взаєморозуміння, встановлення міжкультурного діалогу і сформованості мовленнєвих умінь і навичок, які можуть використовуватися не тільки в ситуаціях міжособистісного спілкування (в лікарні, магазині, на відпочинку та ін.), але і вимагає ознайомлення з лінгвокультурологічним контентом, що дозволяє отримати певні знання про країну, менталітет і культурні цінності мови, що вивчається.

Питаннями мовленнєвих стратегій і тактик та іншими проблемами діалогічного мовлення займалися багато вчених (Е. П. Шубін, Й. М. Берман і В. А. Бухбіндер, В. Л. Скалкін і Г. А. Рубінштейн, Є. М. Розенбаум, О. О. Леонтьєв, В. О. Артемов, Ю. І. Пассов, А. Хорнбі, Д. Берн, В. Апельт та багато ін.).

Вибудовування діалогічних відносин починається з перших занять і є першочерговим завданням, яке ставить перед собою викладач. Досягнення розуміння, встановлення діалогу є надзвичайно актуальним і затребуваним у житті кожного іноземця в період соціалізації та адаптації в іншомовному середовищі.

На початковому етапі цього навчання велике значення має організація навчального та рольового діалогу. Адже мислення іноземною мовою починається там, де виникає потреба відповідати на запитання.

Діалог дозволяє створити між викладачем і групою та між членами групи особливі відносини довірливості, як будь-яка інша форма корисної діяльності, яка потребує взаєморозуміння та взаємодії учасників і передбачає міжособистісні контакти.

Спільна діяльність зміцнює становище викладача як організатора навчального процесу та підвищує його професійний авторитет, згуртовує групу, створює у ній невимушені дружні та водночас ділові відносини.

Якими ж прийомами досягається формування вміння питати та чи можна схарактеризувати етапи цього процесу? Насамперед це підготовчий етап, мета якого активізувати бажання запитувати, оцінювати ситуації, які потребують додаткового пояснення, швидко реагувати на нове, незрозуміле, несподіване. На цьому етапі викладач сам має продемонструвати різні зразки/моделі постановки питань, ретельно продумавши їх.

Наступний етап можна назвати навчально-тренувальним. На цьому етапі формується вміння концентрувати увагу на пізнавальній цінності питання та різних ситуаціях, як, коли запитувати і як краще це зробити. А поруч із «вільними» питаннями частіше слід пропонувати питання з певною метою. Наприклад: «Подумайте, які питання можна поставити до цієї частини тексту», «Розгляньте малюнок, які питання до нього можна поставити?».

Найскладнішим, а й, мабуть, найцікавішим, є рольовий діалог. Він вимагає від студента володіння першим та другим етапами підготовки до діалогічного мовлення. Рольовий діалог передбачає групову роботу, у ньому можуть бути залучені всі або кілька учасників навчального процесу, що робить цей вид роботи більш цікавим та захопливим. Усіх учасників рольового діалогу поставлено в активну комунікативну позицію. Всі вони використовують формули мовного етикету, запитують, відповідають, розширюють відповідь, погоджуються чи заперечують.

Щоб мовна активність під час діалогу була на високому рівні, потрібно використовувати опорні слова (тематичний словник), зразки фраз, ілюстрації та реквізити, пояснити учасникам діалогічної гри тактику їхньої поведінки, яка найчастіше використовується в даній ситуації, запропонувати свої варіанти реплік. А, можливо, і взяти на себе найважчу провідну роль у діалозі, обираючи на допомогу собі найініціативніших виконавців. Але поступово провідна роль викладача як керівника навчального процесу на занятті має трансформуватися.

Адже якщо викладач постійно коригуватиме дії учасників діалогу, виходячи зі своєї концепції того, що і як має відбуватися, то це позначатиметься на спонтанності поведінки учнів, вони не зможуть приймати самостійних рішень. При рольовому діалозі важливе значення має

ситуація вільного вибору адресата й адресанта промови, студент сам робить вибір: він лікар чи пацієнт, продавець чи покупець, бібліотекар чи читач тощо. Це дозволяє включити учня у заняття не частково і формально, а дає можливість проявити свої найкращі особисті якості повною мірою. Таким чином, учень отримує моральне задоволення від заняття, тобто відбувається стимулювання студента до активної участі у занятті.

Навіть важкий для учнів матеріал рольовий діалог дозволить подати у привабливій їм формі. За різноманітністю тем і завдань діалоги не можна порівняти з іншими прийомами навчання: практично викладач має можливість необмеженого вибору, що дозволяє максимально індивідуалізувати навчальний процес з урахуванням рівня та особливостей особистості учасників навчального процесу.

Діалог допомагає учню по-новому побачити себе і партнера, а також предмет навчання, тому використання його позитивно впливає і на всі інші аспекти навчального процесу.

Діалогічна мова допомагає опанувати усну комунікацію українською мовою в стандартних темах і ситуаціях спілкування, розвиває та збагачує словниковий запас і показує, наскільки точно студент може висловити зміст нових і вже відомих йому понять, виховує точність думки. Діалогічна мова приносить величезне задоволення викладачеві, оскільки завдяки їй процес навчання стає процесом безперервної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєва Л. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі. *Іноземні мови*. 2000. № 4. С. 22–26.
2. Вдовіна О. Особливості формування комунікативної компетентції іноземних студентів. *Young Scientist*. 2019. № 5.1 (69.1). С. 47–50.
3. Заваруєва І. Мовний гурток як форма результативного вивчення іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 5(73). С. 266–268.

4. Колодязна В. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*. 2004. № 5. С. 4–9.
5. Мирошніченко А. Навчання усного мовлення. *Українська мова та література*. 2004. № 31. С. 9–13.
6. Тучина Н. Комунікативні вправи і завдання. *Українська мова та література*. 2003. № 22–23. С. 38–39.

Тетяна ВЛАСОВА

(Дніпро, Україна)

Лариса БОНДАРЕНКО

(Дніпро, Україна)

Інна ЗАВАРУЄВА

(Дніпро, Україна)

ДІАЛОГІЧНІСТЬ – НОВИЙ ФУНКЦІОНАЛ ПОЯСНЮВАЛЬНОГО ДИСКУРСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Пояснення, як особливу модель тексту, почали вивчати ще в германістиці в 70-і рр. XX ст. (В. Шмідт, Н. Безсмертна, Е. Верлен). На території пострадянського простору вивчення мовної специфіки пояснення, як лінгвістичного явища, почалося у 80-роках минулого століття (Є. Нікітін, М. Бахтін, М. Брандес, Т. Грохольська, Л. Доблаєв, Т. Любашина, Т. Радзієвська, А. Тертичний, Т. Цветкова), тоді увагу вчених було зосереджено на специфіці текстової природи пояснення.

У лінгвістичній літературі існує думка, що пояснення є різновидом міркування, похідного від комунікативного наміру встановити причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Слід зазначити, що на класифікацію підтипів текстів-міркувань є кілька поглядів: згідно з думкою В. Шмідта [7], Н. Безсмертної [6], пояснення – це підтип міркування, що стоїть в одному ряду з доказом, спростуванням, роздумами і іншими підтипами; концепція Е. Верліха [8] розмежовує типи текстів: тексти, що мають характер аргументу (доказ, спростування й ін.) і тексти з пояснювальними інтенціями.

Сучасна українська лінгвістика інтерпретує пояснення, як форму викладу навчального матеріалу. Пояснення – переважно монологічна форма викладу навчального матеріалу, коли є необхідність доведення або обґрунтування певного положення (закону, принципу), розкриття основи певного явища, сутності різних явищ, аналізу актуальних міжнародних відносин та іншої інформації [5, с. 115].

Пояснювальний дискурс тісно пов'язаний з різними методиками викладання іноземних мов. Застосування пояснювального дискурсу націлене на формування таких базових принципів мовної компетентності:

1. Вмінню реалізувати мовленнєвий намір, що дозволяє встановити контакт і взаєморозуміння з іншими людьми (як правило, використовуються пояснювально-ілюстративні матеріали, націлені на формування базового лексичного запасу).

2. Оволодіння всією системою структурних елементів мови і вміння ними користуватися (практичний прийом, який базується на практичних завданнях, вправах, творах, рефератах, спрямований на оволодіння орфографічними, граматичними, стилістичними нормами мови, що вивчається, правилами сполучуваності лексичних одиниць).

3. Вивчення наборів кліше, необхідних для початку, підтримки і завершення процесу комунікації (як правило, використовуються рольові ігри і проблемний діалог).

4. Використання досліджуваної мови як засобу комунікації у сфері повсякденного і професійного спілкування в необмеженому колі ситуацій (орієнтовано на комунікативно-мовленнєву компетенцію у професійній сфері спілкування).

Більшість дослідників, які вивчають функціональні можливості пояснення як текстотипу, вказують на логічну (причинно-наслідкову) спрямованість. Тим часом комунікативні тенденції сучасного етапу розвитку суспільства, пов'язані з інтеграцією України в європейське і світове товариство, дозволяють говорити про розширення сфери функціонування пояснювального дискурсу, який набуває нового вектору функціональної спрямованості в бік розвитку діалогічності.

Вибудовування діалогічних відносин починається з перших занять і є першочерговим завданням, яке ставить перед собою викладач. Досягнення розуміння, встановлення діалогу є надзвичайно актуальним і затребуваним у житті кожного іноземця в період соціалізації та адаптації в іншомовному середовищі. Ці фактори вказують на важливість активного використання пояснювального дискурсу з початкового етапу вивчення мови. Його застосування визначається отриманням необхідної і корисної інформації в процесі навчання і пов'язується з комунікативними й інтерактивними взаємовідносинами.

Комунікативна сутність пояснення проявляється у взаємодії реципієнтів на основі інтерактивних зв'язків в соціумі, в цьому і полягає

нова функціональна сутність пояснювального дискурсу, розвитку категорії пояснення у сторону діалогічності. Внаслідок чого діалогічність є характерно-новим функціоналом пояснювального дискурсу під час вивчення української мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовіна О. О. Особливості формування комунікативної компетенції іноземних студентів. *Young Scientist*. 2019. № 5.1 (69.1). С. 47–50.
2. Драч І. І., Миколенко А. З., Тишковець М. П. Мовна картина світу у процесі вивчення іноземної мови в медичних університетах. *Медична освіта*. 2019. Вип. 4. С. 78–83.
3. Лях Т. О. Українська мова як іноземна : професійне мовлення. Практичний курс для іноземних студентів медичних спеціальностей ВЗО : навчальний посібник. Ужгород, 2020. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsui/handle/lib/32490>.
4. Тишковець М. П., Бачинська Г. В. Організація самостійної роботи студентів медичних ЗВО у вивченні української мови (за професійним спрямуванням). *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3. С. 118–122.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
6. Bessmertnaja N., Wittmers E. Übungsbuch zur Textlinguistik : Einfache Kompositionsformen. Moscow, 1979. 174 p.
7. Schmidt W. Thesen zur Beschreibung und Einteilung von Texten. *Postdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht. Potsdam*. 1977. № 27. P. 157–167.
8. Werlich E. Typologie der Texte : Entwurf eines Textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg. 1975. 140 p.

Оксана ГАЛАЙЧУК

(Львів, Україна)

РЕЦЕНЗІЇ НА ПІДРУЧНИК ЯРА СЛАВУТИЧА НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ «СУЧАСНІСТЬ»

У 1961 році журнал «Сучасність» опублікував рецензію Левка Ромена на друге видання підручника з української мови «Conversational Ukrainian» Яра Славутича (Григорія Михайловича Жученка) – поета та перекладача, професора Альбертського університету, автора кількох англomовних підручників з української мови, редактора і видавця літературно-мистецького альманаху «Північне Сяйво» у Едмонтоні [3].

Автор рецензії «Підручник за методом Славутича» високо оцінив це дидактичне видання. Особливістю підручника, вважає Л. Ромен, є гутірковий (діалогічний) метод навчання, який вигідно відрізняється від інших тим, що «учень (студент) від перших кроків починає засвоювати певний мінімум слів, щоб міг відразу практично використовувати здобутий запас слів» [2, с. 117].

Великими плюсами підручника, на думку автора рецензії, є позначення наголосу над кожним українським словом у тексті. Яр Славутич побудував свої заняття за принципом тематичного розширення: якщо перші уроки торкалися звичних для студентів побутових тем про життя в Канаді, то далі вони поступово розширювалися, подаючи відомості про Україну. Друга частина видання, зазначає Левко Ромен, це вже коротенька енциклопедія українознавства: тут запропоновано 25 навчальних діалогів, які стосуються території, історії, населення, мови, літератури, фольклору, мистецтва, освіти, сільського господарства, транспорту, спорту, промисловості України та ін.

Далі автор рецензії провів скрупульозне порівняння першого і другого видання підручника, наголосивши як на позитивних змінах, доповненнях і виправленнях, так і таких, які потребують певних методичних коректив. Зокрема, вдалим у другому виданні, на думку Л. Ромена, є акцент на милозвучності української мови, особливо що стосується чергування і – й. Що ж до лексичного матеріалу, то, вважає автор рецензії, вартувало б уважніше його підбирати. Наприклад:

«На стор. 158 у “читанні” маємо: “... я любувався широкими полями”. Подано це слово слюбуватися” ще разів три на дальших сторінках. Але воно є паразитарним при щиро українському “милуватися”...» [2, с. 118]; «На стор. 264: “В хату вбігли два санітари, взяли хлопця на носилки...” Тут замість “носилки” і в сл[овнику] Грінченка і в Голоскевича – тільки “ноші”» [2, с. 119] та ін. Також, наголошує Л. Роман, незважаючи на те, що обсяг лексики у підручнику є досить значний, проте іноді незрозумілим є спосіб підбирання тих, а не інших слів.

Незначні лексико-граматичні похибки підручника рецензент пояснює «клопітливим становищем автора щодо правопису»: «він інколи озирається на “найновіший” підсоветський правопис (кілька разів змінюваний після 1928 року, коли був ухвалений “соборний” правопис, тепер потверджений еміграційною УВАН). Знаємо, що цей останній підсоветський правопис скасував літеру ґ...; ...накинено або “рекомендуються” правила тотожні з мовою “російською”...» [2, с. 119]. Зрештою, Левко Ромен радить Ярові Славутичу дотримуватися правопису, затвердженого УВАН, оскільки останній укладено згідно з духом мови та всіляко сприяє її розвитку.

Загалом же, на думку рецензента, висловлені зауваження зовсім не применшують цінності підручника і його варто використовувати у школах, а також тим, хто «серед гамору щоденних клопотів у чужому оточенні призабув рідну мову» [2, с. 119].

У 1962 році на сторінках журналу «Сучасність» було опубліковано ще одну рецензію на видання Яра Славутича – «Новий підручник української мови». Її автор – Ярослав Розумний. Як і Л. Ромен, Я. Розумний передусім звертає увагу на новий метод навчання, запропонований у підручнику, а саме – діалоги, завдяки яким студент вчиться говорити, починаючи від першої лекції. До кожного діалогу автор додає текст для читання, іноді – поезію.

Звертає увагу рецензент на тематику лекцій, яка, окрім того, що цікава та лексично багата, вводить студента у світ української літератури, історії та фольклору. Діалоги побудовані на побутових, звичних для студентів ситуаціях. Добрим є те, що поруч з українськими діалогами подано переклад англійською мовою.

Також Я. Розумний висловлює певні зауваги до автора підручника, зокрема, до способу подання граматики української мови. Яр Славутич іноді не враховує те, що студенти-початківці або ті, хто вивчає українську мову самостійно, не володіють достатніми граматичними знаннями і навичками, а тому бажано все пояснювати докладніше: «Наприклад, важливе правило творення наказового способу зовсім не вияснено, тільки подано чотири різні наказові форми для трьох осіб (не включаючи третьої особи однини й множини). Тут треба було сказати, як творити наказовий спосіб і коли давати відповідні закінчення» [1, с. 123].

Позитивними моментами, на думку автора рецензії, є словник, який подано до кожного уроку і в алфавітному порядку. Щоправда, Я. Розумний висловив низку зауваг і пропозицій щодо подання у словнику початкових форм слів різних частин мови.

Також рецензент звернув увагу на подвійний спосіб правопису деяких слів, запропонував додати фонетичну таблицю українських звуків, а в кінці підручника – українсько-англійський та англійсько-український словник. Невдалим методичним кроком він вважає також об'єднання обох частин (як це було в першому виданні) в одну частину, бо таким чином втрачено багато цінного і цікавого матеріалу.

Насамкінець Я. Розумний стверджує, що підручник Яра Славутича є «цінним внеском у ділянку українського мовознавства і ми рекомендуємо його всім, що бажають навчитися доброї української мови...» [1, с. 124].

Як бачимо, і один і другий рецензенти докладно проаналізували рецензований підручник, здійснили порівняльну характеристику обох його видань і загалом подали позитивні відгуки і рекомендації. Разом із тим вони висловили низку зауважень і пропозицій, які мав би врахувати Яр Славутич (або автори подібних навчально-методичних видань) у подальшому, аби вдосконалити свої праці в царині української лінгводидактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розумний Я. Новий підручник української мови. *Сучасність*. 1962. № 9. С. 122–124.

2. Ромен Л. Підручник за методою Славутича. *Сучасність*. 1961. № 11. С. 117–119.
3. Yar Slavutych. *Conversational Ukrainian*. Winnipeg-Edmonton, 1961. 608 p.

Наталія ГІРНА

(Львів, Україна)

УКРАЇНОЦЕНТРИЗМ ЯК ЗАСАДНИЧИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розв'язана росією війна проти України серед багатьох внутрішніх проблем, на які закривали очі не лише пересічні громадяни, але й представники влади, оголила трагічні масштаби зросійщення. Мусимо констатувати, що за понад три десятиліття відновленої незалежної України ми не зуміли подолати цієї біди українського суспільства. Зрештою, зросійщення донедавна не вважалося проблемою, а трактувалося майже історичною особливістю. Ті політичні сили, чи окремі громадські діячі, котрі наважувалися підіймати питання необхідності відродження української мови в Україні та її упровадження в усі сфери суспільного життя, як правило, не знаходили розуміння і підтримки уряду.

Ніч на 24 лютого 2022 р. змусила інакше побачити проблему зросійщення України, зрештою, визнати, що вона існує у загрозованих розмірах та шукати реальні шляхи для її подолання. Адже, без перебільшення, ідеться про національну безпеку і майбутнє українського народу як окремої нації на політичній карті світу.

МІОК був першим, хто організував і провів Всеукраїнський розмовний клуб «Говорімо українською», понад 800 слухачів якого представляли переважно зросійщені області України. «Родзинкою» розмовного клубу стало поєднання вивчення власне української мови з історико-культурною складовою, тобто україноцентричний принцип. Безперечно, такий формат вимагав від викладача додаткової підготовки, але був корисним для слухачів, стимулював до навчання і давав відповіді на багато запитань з нашого минулого і сьогодення. Адже російськомовність українців – це наслідок колоніального минулого, бездержавності України, це – прояв меншовартості та наслідок вікової історичної травми. Дозволимо собі стверджувати, що через відсутність

належної україноцентричної політики, через незнання історичного минулого багато громадян ігнорують українську мову чи не вважають за потрібне її знати і нею спілкуватися. Тому і маємо тривіальне «а яка різниця?». Сподіваємося, що криваві злочини російської армії, неприхований геноцид нашого народу відкриють, врешті, очі тим, хто до нині спілкується російською.

Вважаємо, що на державному рівні мають бути запроваджені українознавчі студії для зросійщених громадян. Загальновідомо, що найлегшим при вивченні українознавства є персоналістичний аспект. Тому при проведенні таких студій чільне місце варто відвести ознайомленню з визначними постатями української історії з різноманітних сфер діяльності, поверненню забутих імен та вивченню правди про спотворених російською пропагандою представників нашого народу. Парадоксом і бідою нашого сьогодення є те, що ми до кінця не подолали нав'язаних російськими окупантами штампів, де наші герої – це вороги, а кати українського народу – герої. Таким чином, схема вивчення українознавчих дисциплін, зокрема української мови, має бути україноцентричною, так само як це відбувається у кожній незалежній національній державі. Україноцентризм як широка державна політика й українознавчі студії для зросійщених громадян України є не лише нагальною потребою часу, але й невід'ємною складовою на шляху до Перемоги України та її подальшого відновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакка Т., Ладиченко Т. Суспільствознавча освіта в школі. *Історія в школах України*. № 4. 2003. С. 21–23.
2. Лизанчук В. Україноцентризм – інтегруючий принцип формування журналістського професіоналізму. *Вісник ЛНУ. Серія Журналістика*. 2017. Вип. 42. С. 167–177.
3. Семеног О. Методика викладання філологічних дисциплін у ЗВО України. Харків, 2020. 74 с.
4. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. Захлюпана, І. Кочан. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 249 с.

Оксана ГОНЧАРУК

(Івано-Франківськ, Україна)

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ УСПІШНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Реалії сучасного світу продукують активні процеси інтернаціоналізації та глобалізації в системі вищої освіти. У зв'язку з чим значно збільшилася кількість іноземних студентів в Україні. Така тенденція популяризувала питання щодо успішної мотивації іноземних студентів до адаптації в соціально-культурному та навчальному середовищі.

Одним з важливих інструментів успішної адаптації іноземного студента в Україні є оволодіння українською мовою, що сприяє подоланню психоемоційного напруження, налаштуванню на навчання в чужоземному середовищі, спрямованості на професійний розвиток, сприйняттю нових норм та правил, зацікавленню та пізнанню нової культури.

Тому одним із ключових моментів позитивного мотивування іноземця до навчання в україномовному середовищі є розуміння ним важливості вивчення української мови, що є темою нашого дослідження.

Як відомо, мотивація – це психофізіологічний процес, який визначає поведінку особи та спонукає її до діяльності. Мотивація навчальна – це власне спонукання до навчальної діяльності.

У результаті наукових досліджень І. Зайцевої [3], В. Клачка [2], О. Осипова [4], Л. Шпак [5] було виокремлено «чотири етапи формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: діагностичний, стимулюючий, формувальний та сформованість мотивації» [1, с. 83].

На початковому етапі роботи зі студентами-іноземцями важливим завданням є діагностувати їхній мотиваційний рівень до навчання і відповідно вибудувати подальшу стратегію співпраці. Доволі часто навчальна мотивація в іноземних студентів не є достатньо усвідомленою, що вимагає від викладача розвитку у них стійких пізнавальних інтересів упродовж всього навчально-виховного періоду. Звісно рівень мотивації

залежить від контингенту студентів, а саме від рівня їхньої загальної підготовки, бажання вчитися, розуміння ними мети та завдань навчальної діяльності, постановки перспектив.

Наступним етапом є процес стимулювання мотивації до вивчення української мови як засобу подолання не тільки мовного, а й психоемоційного, соціально-культурного бар'єрів, оскільки незнання мови породжує страх у студентів-іноземців бути незрозумілими чи висміяними носіями мови. Тут важливо викладачеві представити українську мову як інструмент мотивування для подальшої навчально-професійної, інтегративної діяльності, зацікавити іноземного студента у процесі вивчення мови, створити сприятливі умови для комунікації.

Одним з важливих кроків щодо формування позитивної мотивації до вивчення української мови є власне формувальна мотивація, яка полягає у застосуванні ефективних методів викладання мови з метою набуття іноземними студентами навичок читання, письма, аудіювання, говоріння. Це забезпечить реалізацію актуальних мовленнєвих потреб студентів, тобто формування комунікативної компетентності. Викладачеві потрібно створити позитивну доброзичливу атмосферу, яка б заохочувала студентів до вивчення української мови, формувала впевненість у собі, сприяла подоланню боязні публічно виступати через можливість допущення помилок. При цьому важливо заохочувати студента: звертати увагу на позитивних результатах, підказувати подальші можливості та перспективи у вивченні мови. Викладач має правильно побудувати стратегію виправлення помилок і критики, яка б спонукала студентів до самоаналізу та подальшої роботи з метою виправлення мовленнєвих огріхів і самовдосконалення. Оскільки при вивченні української мови іноземними студентами акцентується увага на формуванні насамперед комунікативної компетентності, то відповідно значна увага приділяється тим завданням, які в ігровій формі моделюють ситуації спілкування як в побуті, так і в навчально-професійній діяльності.

На останньому етапі формування мотивації іноземний студент розуміє важливість володіння українською мовою у зв'язку з професійною діяльністю (наприклад, іноземним студентам-

медикам потрібно спілкуватися з українськими пацієнтами, студентам-інженерам на практиці розуміти сутність технологічних процесів на підприємствах т. д.). Основним завданням на цьому етапі є розвиток особистості студента, розуміння ним соціальної ролі, аналіз професійної та життєвої ситуацій, що спричиняє самостійне удосконалення студентом своєї мовленнєвої діяльності. Розвиток потреби у самостійному здобутті знань з української мови підвищує інтерес до її вивчення і стимулює такі види навчання, як читання книг, перегляд фільмів і телепередач, прослуховування пісень в оригіналі, спілкування з україномовними колегами на професійну тематику і тощо. Показником справді високого рівня мотивації іноземного студента є отримання емоційного, естетичного задоволення від розуміння та спілкування українською мовою.

Отже, як бачимо, вивчення української мови іноземними студентами – це важливий інструмент мотивації до адаптації та безпосередньої участі в навчально-освітній та соціально-культурній діяльності. Було проаналізовано основні етапи формування мотивації вивчення української мови іноземними студентами, а саме: діагностичний, стимулюючий, формувальний та сформованість мотивації. З'ясовано, що основне завдання мови як засобу мотивації для іноземного студента полягає у формуванні його подальшої професійної готовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.
2. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02. Хмельницький, 1999. 18 с.
3. Лузан П. Г., Зайцева І. В. Розвиток у студентів пізнавального інтересу до вивчення української та зарубіжної культури : метод. вказівки і рекомендації. Київ, 1999. 46 с.
4. Осипов О. В. Формування в учнів 8-9 класів інтересу до технічних процесів у процесі трудової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 1999. 19 с.

5. Шпак Л. М. Розвиток творчих здібностей учнів основної загальноосвітньої школи з констрування та моделювання одягу на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02. / Херсонський державний університет. Херсон, 1998. 192 с.

Оксана ГОРДА

(Львів, Україна)

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ПІД ЧАС РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ

Важливу роль у мовній практиці відіграє читання. Без активного вдосконалення цього виду мовленнєвої діяльності нереально досягнути вагомих успіхів у вивченні будь-якої іноземної мови. Саме тому зусилля сучасних лінгводидактів великою мірою спрямовані на пошук ефективних і цікавих методик роботи з навчальними текстами.

З огляду на це, дуже актуально сфокусувати увагу на формах роботи з текстовими матеріалами, що передбачають інтерактивну взаємодію учасників навчального процесу, залучених до опрацювання цих матеріалів.

Наша **мета** – систематизувати та описати методичні прийоми інтерактивного читання, спираючись на власний досвід і здобутки сучасної дидактики, та запропонувати ідеї їх застосування в контексті навчання української мови як іноземної (УМІ).

Розглянемо відомі на сьогодні методичні прийоми інтерактивної роботи з текстом у процесі вивчення мови.

Читання із зупинками. Застосування цього прийому доречно та ефективно у процесі прагматичного членування тексту (поділу на окремі фрагменти), що суттєво полегшує сприймання поданої у ньому інформації. Завдання викладача – завчасно поділити навчальний текстовий матеріал на логічно завершені частини та підготувати до них перелік запитань і завдань. До такої дидактичної технології доцільно вдаватися під час роботи з невеликою групою студентів, які вивчають мову на рубіжному (B1) та вищих рівнях, що дозволяють працювати з великими за обсягом текстами. Детальніше методики роботи, базовану на цьому прийомі, з українськомовним текстом краєзнавчої тематики, призначеним для читання на рівні B2, розкрито в публікації «Методичний прийом «читання із зупинками»: ідеї застосування в педагогічній практиці навчання української мови як іноземної» [2].

Читання зигзагом (*jigsaw reading*). Цей прийом передбачає корпоративний спосіб опрацювання текстових матеріалів і дає змогу за короткий термін засвоїти великий обсяг інформації. Для читання найчастіше обирають тексти, об'єднані спільною темою чи фрагменти дуже великих за обсягом текстових матеріалів. Кожен студент опрацьовує «свій» (попередньо визначений викладачем) текст і на основі прочитаного готує стислу інформацію у вигляді проєкту, есе, інфографіки й ін. та презентує у групі. Можливий також обмін думками у формі дискусії, через запитання – відповіді тощо.

Модель застосування цього прийому на заняттях з УМІ описана у розвідці «Методичні прийоми інтерактивної роботи з текстом: „читання зигзагом”» [3]. Вона базується на п'яти текстах, об'єднаних у тематичний модуль «Харків» у підручнику Ключ до України: міста і люди» (2020), який підготував і видав авторський колектив Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (MIOK).

Згаданий прийом доцільно використовувати, готуючи завдання на домашнє читання; у процесі інтенсивного вивчення мови у мовних школах (наприклад, підготовки до участі в дискусійних клубах) тощо.

Читання з маркуванням. Цей методичний прийом іноді ще називають «IHCEPT (INSERT)» – від англійських слів: I – interactive, N – noting, E – effective, S – system, R – reading and T – thinking) – системне позначення тексту під час читання й обмірковування прочитаного. Його перевага полягає в можливості суттєво «активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність» [4, с. 5].

На заняттях з УМІ такий прийом, на нашу думку, доречно застосовувати, коли в тексті є багато нового та незнайомого: національно маркованої лексики, фразеологізмів, власних назв, фактів та ін. і студенти попередньо не опрацьовують словник незнайомих слів і лінгвокраїнознавчі коментарі. Цей прийом зобов'язує працювати з текстовим матеріалом уважно та вдумливо. Студенти будуть не лише реагувати на незнайому лексику у процесі читання, а й маркуватимуть певні фрагменти прочитаного символами: «+» – знайоме, «-» – незнайоме, «!» – цікаве, «?» – незрозуміле тощо, а згодом матимуть змогу обговорити це у групі. Систему умовних позначень необхідно узгодити заздалегідь.

Учені-дидакти також радять після прочитання тексту дати завдання заповнити таблицю, в якій кількість колонок відповідатиме кількості маркувальних позначок. Приклади таких таблиць подано у статтях О. Пометун [4, с. 5] та В. Вітюк [1, с. 97].

Завершальним етапом читання з маркуванням є обговорення зроблених за допомогою позначень нотаток або внесених у таблицю записів. Ті, хто вивчає іноземну мову, на цьому етапі отримують ще додатковий бонус – вдосконалення комунікативних навичок.

Читання з передбаченнями. Студентів / учнів ознайомлюють із назвою тексту та пропонують передбачити його зміст (проговорити, про що йтиметься у тексті). Кожне з передбачень має спиратися на відповідні аргументи. Наступний крок – читання тексту. Після цього студенти / учні аналізують свої передбачення, зіставляючи їх із тепер вже відомим їм змістом прочитаного. Дослідники проблем розвитку критичного мислення радять у таких випадках складати блок-схему «Дерево передбачень»: результати роботи над текстовим матеріалом зображати у вигляді дерева, де стовбур – це тема, листочки – передбачення, а гілочки – аргументи та обґрунтування передбачень [5, с. 36].

Цей методичний прийом доцільно, на нашу думку, застосовувати на заняттях з УМІ: окрім вдосконалення навичок читання та розвитку критичного мислення, він дасть змогу практикуватися в комунікації. Особливо ефективною вважаємо цю дидактичну технологію у процесі роботи над художніми текстами й текстовими матеріалами країнознавчої та краєзнавчої тематик.

Висновки. Описані методичні прийоми роботи з навчальними текстовими матеріалами (читання із зупинками; читання зигзагом; читання з маркуванням; читання з передбаченнями) сприятимуть інтерактивній взаємодії в навчальній групі, зроблять процес вивчення мови жвавим і цікавим, позитивно впливатимуть на формування мовної та мовленнєвої компетенцій, а також розвиток критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітюк В. Застосування методичних прийомів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення правопису української

- мови. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 93–98. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/195960/196275> (дата звернення: 16.09.2022).
2. Горда О. Методичний прийом «читання із зупинками»: ідеї застосування в педагогічній практиці навчання української мови як іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 122–126. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/19.pdf (дата звернення: 15.09.2022).
 3. Горда О. Методичні прийоми інтерактивної роботи з текстом: «читання зигзагом». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39. Т. 1. С. 282–287. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_1/48.pdf (дата звернення: 13.09.2022).
 4. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України*. 2012. № 2. С. 3–7. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3726/1/пометун2.PDF> (дата звернення: 16.09.2022).
 5. Пометун О. І. Нова українська школа : розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2020. 192 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/Metody-%20Pometun.pdf> (дата звернення: 20.09.2022).

Аліна ГРИЩУК

(Львів, Україна)

УКРАЇНЬСКА МОВА У ДЕРЖАВНІЙ СЛУЖБІ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Мова – унікальний феномен, що є засобом соціалізації, формою реалізації творчого потенціалу кожної людини, а знання державної мови сприяє соціалізації особи та є засобом запобігання дискримінації.

Українська мова є мовою офіційного спілкування посадових і службових осіб при виконанні ними службових обов'язків, у роботі й у діловодстві органів державної влади та органів місцевого самоврядування, у судовому провадженні, а також у навчальному процесі в державних і комунальних навчальних закладах України. Держава повинна забезпечувати всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

Таким чином, українська мова як державна є обов'язковою на всій території України у державній сфері, а також у публічних сферах суспільного життя, у тому числі у сфері освіти [1].

Під державною (офіційною) мовою розуміється мова, якій державою надано правовий статус обов'язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя.

Конституцією України статус державної мови надано українській мові (частина перша статті 10) [2]. Це повністю відповідає державотворчій ролі української нації, що зазначено у преамбулі Конституції України, нації, яка історично проживає на території України, складає абсолютну більшість її населення і дала офіційну назву державі.

Положення про українську мову як державну міститься у розділі I «Загальні засади» Конституції України, який закріплює основи конституційного ладу в Україні. Поняття державної мови є складовою більш широкого за змістом та обсягом конституційного поняття «конституційний лад». Іншою його складовою є, зокрема, поняття державних символів [3].

З вищенаведеного слід підкреслити положення нормативно-правового закріплення використання у своїй діяльності державних

службовців української мови. Отже, відповідно до пункту 3 статті 9 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 року № 2704-VIII, володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків зобов'язані державні службовці [4]. Зазначене положення чітко регламентується також Законом України «Про державну службу» від 10.12.2015 року № 889-VIII, а саме пункту 5 статті 9 в якій закріплено обов'язки державних службовців, серед яких є обов'язок використовувати державну мову під час виконання своїх посадових обов'язків, не допускати дискримінацію державної мови і протидіяти можливим спробам її дискримінації [5].

Відповідно до пункту 8 частини першої статті 44 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (далі – Закон) до повноважень Національної комісії зі стандартів державної мови належить організація іспитів для визначення рівня володіння державною мовою та призначення спеціально уповноважених державою установ (організацій), які проводять іспити.

Статтею 9 Закону встановлено вичерпний перелік осіб, які зобов'язані володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків. Згідно з частиною другою статті 10 особи, визначені пунктами 1, 3, 4, 7, 9, 10, 13 частини першої статті 9 Закону мають засвідчувати рівень володіння державною мовою державним сертифікатом, який видає Комісія. До переліку таких осіб належать державні службовці усіх рівнів; голови місцевих державних адміністрацій, їхні перші заступники та заступники; особи начальницького (середнього і вищого) складу Національної поліції, інших правоохоронних та розвідувальних органів, посадові особи інших органів, яким присвоюються спеціальні звання; прокурори; керівники закладів освіти всіх форм власності [4].

Слід підкреслити той факт, що складання іспиту на рівень володіння державною мовою здійснюється відповідно до Порядку, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 409 [6].

Таким чином з вищенаведеного, слід зробити висновок про те, що українська мова як державна є обов'язковою для використання на

всій території України у державній сфері, а також у публічних сферах суспільного життя, у тому числі у сфері освіти, її статус, опанування та обов'язок використання визначається рядом законодавчих і підзаконних нормативно-правових актів нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рішення Конституційного Суду України (Велика палата) у справі за конституційним поданням 48 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про освіту» від 16.07.2019 року № 10-р/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v010p710-19#Text>.
2. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
3. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови) від 14 грудня 1999 року № 10-пп/1999. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v010p710-99#Text>.
4. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 року № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
5. Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015 року № 889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text>.
6. Про затвердження Порядку проведення іспитів на рівень володіння державною мовою: Постанова Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 р. № 409. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/409-2021-%D0%BF#Text>.

Назар ДАНЧИШИН

(Львів, Україна)

**ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИМ
ГРОМАДЯНАМ УКРАЇНИ В МЕЖАХ РОЗМОВНОГО КЛУБУ МІОКУ
«ГОВОРІМО УКРАЇНСЬКОЮ!»**

Вважаємо, що у процесі викладання української мови російськомовній аудиторії, особливо під час російсько-української війни, необхідно дотримуватися комплексного підходу, інтегруючи в навчальні матеріали тексти з історії та культури України. Необізнаність із ними, а почасти й викривлене уявлення про українство, є наслідками кількасотлітньої пропаганди та колонізаційної політики московського агресора. У цьому аспекті виділяємо підручники, які поєднують вивчення мови та культури, зокрема видані у Львові зусиллями працівників Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (скорочено – МІОК): «Мандрівка Україною» [6], «Ключ до України: міста і люди» [4; 5] та «Образки з Лесиноного життя» [3] тощо.

Сьогодні у відповідь на запит російськомовних громадян України, зокрема вимушено переміщених, у різних населених пунктах держави започатковуються курси з вивчення української мови. Причому організатори працюють головно на волонтерських засадах. Формати цих курсів різноманітні – це очні та дистанційні розмовні клуби, мовні школи, творчі майстерні (наприклад, розмовний клуб МІОКу «Говорімо українською!» у Львові [8], мережа розмовних клубів проекту «Єдині» по всій Україні [2] і т. ін.). Ці програми охоплюють вивчення або вдосконалення знань української мови.

Звісно, воєнний час накладає вагомий відбиток на особливості роботи згаданих мовних курсів / клубів. Нестабільна ситуація у прифронтових населених пунктах, повітряні тривоги, міграція в межах України або за кордон – це лише декотрі із чинників, що впливають на систематичність навчання в межах того чи іншого курсу та клубу.

Зокрема, серед учасників розмовного клубу «Говорімо українською!», який МІОК НУ «Львівська політехніка» проводив

26 березня – 19 травня 2022 року за сприяння Департаменту освіти і науки Львівської обласної військової (державної) адміністрації, були люди з усіх регіонів України. Загалом до участі в Розмовному клубі «Говорімо українською!» зареєструвалися понад 800 осіб. Для зручності роботи їх розділили на 40 груп. 90-хвилинні заняття відбувалися двічі на тиждень дистанційно (на платформі «Зум») у три зміни: вранці, в обід і ввечері.

Варто зазначити, що в межах кожної групи навчалися особи з різним рівнем знань української – від цілковитих початківців до вправних мовців, які прагнули вдосконалити свої знання та почерпнути нову інформацію під час спілкування з викладачами та іншими учасниками. Вагому роль у процесі занять відігравало не лише навчання, а й змога висловитися, розповісти про свої переживання та досвід у воєнний час, зокрема про вимушене переміщення в безпечніші міста / села України чи за кордон. А ще чимало учасників ділилися історіями з минулого, коли вони не вважали вивчення української мови нагальною потребою, розповідаючи водночас про те, що спонукало їх змінити свою попередню думку, – а це передусім російська агресія проти України.

Під час уроків ключовим завданням для педагогів було створити атмосферу психологічного комфорту, щоб слухачі-студенти швидше подолали страх допускати граматичні помилки й переступили своєрідний мовний бар'єр, на існування якого чимало з них нарікали. До слова, серед причин виникнення мовного бар'єра О. Самусенко називає психологічні, соціальні, лінгвістичні, педагогічні та індивідуальні характеристики мовця та радить «постійну розмовну практику, тобто спілкування наживо або через мережеві додатки» [9, с. 63].

Водночас ефективними видалися інтерактивні методи навчання. Як зазначає С. Світлик, до них належать дебати, дискусії, мозкові штурми, ігрові вправи та ін.: «Особливістю використання цих методів, – зазначає дослідниця, – є те, що в навчальний процес на паритетних умовах залучаються усі його учасники – і викладач, і студенти, а на занятті панує атмосфера взаємодопомоги та кооперації, де кожен робить свій індивідуальний внесок, ділиться знаннями, ідеями, досвідом» [10, с. 63].

Отож у програмі курсу розмовного клубу «Говорімо українською» організатори передбачили 15 уроків. Кожен складався із двох частин.

Перша стосувалася тієї чи іншої побутової теми, друга – культури, історії та громадсько-політичних питань. Так, у межах клубу учасники, з-поміж іншого, обговорили теми: «Знайомство», «Сім'я, родина», «Моя батьківщина (рідне місто/село)», «Транспорт», «Бронювання», «Рух містом», «У крамниці та на ринку», «Заклади харчування», «Дозвілля та спорт», «Працевлаштування», «Невідкладна допомога, лікарня, аптека», «Навчання, освіта», «Національні звичаї», «Кіно, музика, мистецтво», «Наші мрії після Перемоги». У контексті розмов про культуру та історію говорили про Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесю Українку, Андрея Шептицького, Василя Симоненка, Василя Стуса, Володимира Івасюка, Сергія Жадана, Аду Роговцеву, сучасних українських музикантів та ін. Водночас у тій чи іншій групі тематика занять подекуди коригувалася залежно від рівня студентів, їхніх захоплень і зацікавлень, потреби повторити певний матеріал та інших суб'єктивних чинників.

Опанування кожної теми відбувалося в режимі діалогів, коли викладач створював для студентів ситуацію, з якою можна зіткнутися в реальному житті чи не щодня – як-от: розмова в крамниці, установі, школі, лікарні, на ринку та ін. Зрештою, що більше учасники практикували свою розмовну українську, то певніше почувалися в спілкуванні нею. У підсумку сертифікати про успішне завершення курсу отримали 140 учасників, оскільки через низку об'єктивних причин, про які згадувалося раніше, частина зареєстрованих студентів не змогла відвідати всіх уроків [8].

Опісля на адресу організаторів надійшло чимало подяк від слухачів розмовного клубу. Зокрема, учасниця з Одеси зазначила: «Ви розбудили в мені патріотичну любов до України. Я завжди знала, що я одеситка, але зараз я Українка, я душею відчуваю, що є Україна і я її частинка... Зараз моє життя розділилося на до клубу та після. І я вже зовсім інша людина. І це Ваша перемога» [7].

Невдовзі, 4–15 липня 2022 року, розмовний клуб «Говорімо українською!» відбувся вже не дистанційно, а наживо. Організатори зазначали: «Впродовж двох тижнів усі охочі внутрішньо переміщені особи зустрічалися з українцями МІОКу в приміщенні "Львівського радіо". Десять занять мали на меті допомогти російськомовним українцям не лише подолати мовний бар'єр чи познайомитися з українською

культурою глибше, а й отримати змогу бути почутими, розповісти свою історію, знайти нових друзів та знайомих» [1]. Загалом у цьому клубі взяли участь 20 студентів.

Тож розмовний клуб «Говорімо українською!» відіграв важливу роль в мовній освіті російськомовних громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Другий сезон розмовного клубу «Говорімо українською!» завершено. URL: <https://miok.lviv.ua/?p=21860> (дата запити: 12.10.2022).
2. Інформація про безкоштовні курси, розмовні клуби, інтернет-ресурси для опанування та підвищення рівня володіння українською мовою. URL: <https://mova-ombudsman.gov.ua/kursy> (дата запити: 12.10.2022).
3. Ключковська І., Горда О., Трумко О., Галайчук О., Данчишин Н., Сорока О., Мартинишин Н., Мицько О., Руснак О. Образки з Лесиного життя : навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень В1). Львів : Галицька видавнича спілка, 2020. 128 с.
4. Ключковська І., Горда О., Трумко О., Мартинишин Н., Темник Г. Ключ до України: міста і люди : підручник з української мови як іноземної (рівні В2-С1). Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 1, 200 с.
5. Ключковська І., Горда О., Трумко О., Мартинишин Н., Темник Г., Руснак О. Ключ до України: міста і люди: підручник з української мови як іноземної (рівні В2-С1). Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 2. 296 с.
6. Ключковська І., Палінська О., Пташник О., Туркевич О., Сиванич Б, Шміло Г. Мандрівка Україною : навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень В2). Львів : Дон Боско, 2012. 152 с.
7. Подяки від учасників розмовного клубу «Говорімо українською!». URL: <https://miok.lviv.ua/?p=21696> (дата запити: 12.10.2022).
8. Розмовний клуб «Говорімо українською!» успішно завершився. URL: <https://miok.lviv.ua/?p=21530> (дата запити: 12.10.2022).

-
9. Самусенко О. Розмовна практика як спосіб подолання мовного бар'єра у вивченні іноземної мови. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Біла Церква, 2019. С. 62–64.
 10. Світлик М. Ігрові вправи та рольові ігри – ефективні методи викладання української мови як іноземної. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Біла Церква, 2019. С. 64–67.

Ольга ДИКАН

(Івано-Франківськ, Україна)

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Внаслідок російської військової агресії практично всі сфери суспільного життя України стикнулися з небаченими до сьогодні жорсткими викликами, і звичайно, освіта, яка традиційно є однією з найбільш чутливих до зовнішніх впливів соціальних сфер. Для багатьох українських закладів вищої освіти і надалі рятівним колом залишається дистанційне навчання, що зумовлює необхідність пошуку ефективних методів і засобів досягнення завдань та кінцевих цілей дисциплін. Проблемам викладання української мови як іноземної присвячені наукові дослідження С. Яворської, Н. Бородіної О. Тростинської, О. Мацько. Вагомий внесок у дослідження викладання української мови як іноземної зробили О. Антонів, М. Арделян, Л. Бей, М. Винник, В. Вінницька, О. Гайда, М. Джура, І. Драч, Т. Єфімов, О. Палінська, О. Пальчикова, І. Підгородецька, Б. Сокіл, С. Сокол, Г. Темник, Г. Тохтар, О. Царик. Однак труднощі, з якими стикаються викладачі та студенти в процесі навчання української мови як іноземної в умовах онлайн-навчання, висвітлені недостатньо.

Специфіка викладання іноземних мов, в тому числі й української як іноземної, полягає в тому, що поряд з мовною компетенцією, студенти повинні оволодіти також і комунікативною компетенцією. Комунікативна компетенція – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, до складу якої входять ефективні індивідуальні способи взаємодії з людьми, культуру спілкування і поведінки [1, с. 212]. Комунікативний метод розвиває всі мовні навички – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання. Граматика засвоюється у процесі спілкування: студент спершу запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і тільки потім починає аналізувати їхні граматичні характеристики. Мета комунікативного методу – навчити студента говорити іноземною мовою не тільки вільно, але й правильно.

У сучасних реаліях в умовах дистанційного навчання у ЗВО це завдання становить значні труднощі для іноземних студентів через нестачу для більшості з них автентичного мовного середовища і, відповідно, спілкування з носіями мови. Вказані обставини найсильніше впливають на формування прагматичної компетенції української мови в іноземних студентів. Прагматична компетенція – це складова комунікативної компетенції, яка включає знання, вміння, навички, що дозволяють розуміти і будувати висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, її мети і комунікативного наміру. Саме належний рівень прагматичної компетенції забезпечує успішну комунікацію. Ігнорування ж прагматичного аспекту призводить до того, що студенти, опановуючи мовні структури, не завжди співвідносять їх з конкретним комунікативним завданням у певній ситуації, що стає однією з причин комунікативних невдач – девіацій.

Іноземці, які у процесі вивчення української мови мають можливість зануритися у живе мовне середовище, постійно відпрацьовують прагматично-комунікативні навички у безпосередньому спілкуванні в гуртожитку, університеті, магазині, транспорті тощо. Але в умовах онлайн-навчання іноземні студенти, як правило, позбавлені такої можливості, оскільки мають дуже вузьке коло спілкування, яке переважно обмежується їхніми земляками, окрім того, деякі іноземці взагалі перебувають у своїх рідних країнах. Отже, викладачеві потрібно інтенсифікувати застосування методів і засобів, які спрямовані на формування прагматичної компетенції. Насамперед необхідно навіть під час роботи зі студентами старших курсів поряд з текстами зі спеціальності використовувати матеріали на соціально-побутову тематику: фрагменти телевізійних передач, художніх фільмів, телесеріалів тощо. Тут, безперечно, найкориснішим додатком буде You Tube. Важливо також, щоби вказані матеріали містили записи природної мови в різних комунікативних ситуаціях. Аналізуючи поведінку носіїв мови, частково засвоюючи її, інокомуніканти самі починають використовувати у своїй мовній діяльності схожі вирази. Роль викладача зводиться до того, щоби дати вказаним комунікативним одиницям адекватну оцінку і показати студентам їхню доречність або недоречність. Незамінним для

удосконалення навичок прагматичної комунікації бути також програма Flipgrid. Це безкоштовний і простий додаток, що сприяє розвитку комунікативних навичок студентів за допомогою створення коротких відеовідповідей, бесід і дискусій на задану тему. Для тих, хто навчається на платформі Zoom, значною перевагою є функція Breakout rooms, яка дозволяє викладачеві поділити студентів на пари чи невеликі групи у «маленьких кімнатах» віддалено від основної групи. Перевагою додатка є те, що студенти можуть більш зосереджено й уважно виконувати завдання, зокрема відпрацьовувати навички спілкування і ведення дискусії. Для закріплення комунікативних вмінь на практиці можна також порекомендувати іноземним студентам сайти POLYGLOT club, Speaku, italku, де можна знайти співрозмовників, з якими можна спілкуватися українською мовою.

Таким чином, в умовах дистанційного навчання найбільші труднощі викладання української мови як іноземної пов'язані з обмеженими можливостями відпрацьовування практичних навичок іноземними студентами у ситуаціях «живого» спілкування і, відповідно, формування належного рівня комунікативної, і зокрема, прагматичної компетенції інокомунікантів, яка визначається рівнем володіння мовцем знаннями мовного та паралінгвістичного характеру та його здатністю використовувати їх для впливу на співбесідника у процесі комунікації. Тому під час практичних занять найефективнішими будуть ті методи і технічні засоби, які дозволять максимально компенсувати відсутність автентичного мовного середовища для студентів-іноземців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 383 с.
2. Царик О. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної. *Гірська школа українських Карпат*. 2019. № 20. С. 28–33.

Сергій ЄСІМОВ

(Львів, Україна)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ МОВИ У ЦИВІЛЬНОМУ, ГОСПОДАРЬКОМУ ТА АДМІНІСТРАТИВНОМУ СУДОЧИНСТВІ

Одним із важливих організаційно-функціональних принципів цивільного процесуального, господарського процесуального та адміністративного процесуального права є принцип мови судочинства. Системність всіх процесуальних принципів не дозволяє застосовувати вибіркового підхід до їхнього дотримання. Це зумовлює значення аналізованого принципу.

Порушення принципу мови судочинства неминуче веде до винесення незаконної й необґрунтованої судової ухвали та до її скасування вищими судовими інстанціями. Ще більше зростає значення зазначеного принципу у справах за участю іноземних осіб, оскільки сприяє забезпеченню зрівняння процесуального статусу іноземних осіб з українськими суб'єктами права. Попри зазначене, у літературі відсутня належна доктрина.

Автори розглядають деякі аспекти законодавчого регулювання мови судочинства. Крізь призму співвідношення державної мови судочинства та закріплення у процесуальному праві забезпечується рівноправність національних меншин у цьому питанні.

Більшість робіт у цій сфері належить авторам, які досліджують проблеми кримінального процесуального права. Практично відсутні з цієї проблеми роботи з міжнародного цивільного процесу. Це зумовлює невирішеність реалізації принципу мови судочинства, гарантій такої реалізації щодо адміністративних, цивільних та економічних справ за участю іноземних осіб.

Європейський Суд з прав людини вказує, що національне законодавство має містити принципи, що відображають загальновизнані у спільноті демократичних держав стандарти справедливого судового розгляду. Це вимагає від законодавця конкретизації конституційних положень і міжнародно-правових актів. У внутрішньому національному

процесуальному законодавстві немає єдиного підходу до забезпечення принципу мови судочинства. Не вироблено належного механізму та гарантії його реалізації.

На міжнародному та національному рівнях принцип мови цивільного, господарського, адміністративного судочинства, на відміну від кримінального судочинства, не отримав належної уваги. Задля реалізації принципу мови іноземцям на рівні українського законодавства надаються гарантії. Звернімо увагу на аспект щодо вручення судових документів іноземцям. Закріплений у Господарському процесуальному кодексі України (далі – ГПК) та Цивільному процесуальному кодексі України (далі – ЦПК) принцип мови судочинства базується на нормах чинного законодавства. Згідно з статтею 10 Конституції України, статті 14 «Застосування державної мови в судочинстві» Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» державною мовою є українська мова [1].

Відповідно до ГПК іноземцям, які не володіють мовою судочинства, гарантується право знайомитися з матеріалами справи, брати участь у процесуальних діях через перекладача. Водночас передбачено, що судові документи, які суд зобов'язаний направляти або вручати особам, які беруть участь у справі, мають бути складені мовою судочинства.

Згідно з ст. 14 Кодексу адміністративного судочинства України, учасники судового процесу, які не володіють або недостатньо володіють державною мовою, мають право робити заяви, надавати пояснення, виступати в суді і заявляти клопотання рідною мовою або мовою, якою вони володіють, користуючись при цьому послугами перекладача, в порядку, встановленому цим Кодексом. Складання та направлення судового документа особі, яка не володіє українською мовою, не має практичного сенсу.

Аналогічно закріплені дані питання у ЦПК. Норми ГПК та ЦПК входять у протиріччя щодо статті 12 Закону України «Про судоустрій і статус суддів», яка говорить, що суди використовують державну мову в процесі судочинства та гарантують право громадян на використання ними в судовому процесі рідної мови або мови, якою вони володіють.

Слід зазначити, що у кримінальному процесі процесуальний статус іноземця краще гарантовано, оскільки судові документи обов'язково вручаються таким особам у перекладі на відповідну мову.

Право іноземної особи на користування послугами перекладача не забезпечує можливість безпосередньо сприймати певну інформацію та приймати на її основі самостійно рішення про участь у судовому засіданні або в окремих процесуальних діях. Переклад судового документа на іноземну мову сприяє більш швидкій реалізації іноземною особою процесуальних прав або виконання процесуальних обов'язків, що відповідає його інтересам й інтересам правосуддя. Процесуальні гарантії реалізації принципу мови судочинства повинні встановлюватися однаково, а не відрізнятися стосовно виду судочинства. Наведені положення процесуальних кодексів не відповідають міжнародним договорам.

Однією з важливих умов належного повідомлення іноземця є дотримання вимоги про переклад документів, що підлягають врученню, на іноземну мову. Воно встановлюється по-різному залежно від положень міжнародного акта, який регулює порядок вручення документів там. У Гаазькій конвенції 1954 р. передбачається необхідність перекладати документ, що вручається, на мову запитуваної держави [2]. Відповідно до Гаазької конвенції 1980 р. право вибору мови документа, що вручається, закріплено за запитуючою державою. Однак якщо в державі, що запитує, неможливо отримати переклад мовою запитуваної держави, то остання може прийняти документи англійською або французькою мовами, або документи, забезпечені перекладом однією з цих мов. Держава, яка бере участь у Конвенції, має право визначити мову, на яку слід перекладати документи, що направляються до її центрального органу.

У Конвенції про вручення 1965 р. питання про переведення документів, що передаються, вирішується стосовно використовуваного каналу передачі і способу виконання запиту. У Конвенції окремо врегульовано переклад самого запиту (ст. 7) та документів, що додаються (ст. 5). Відповідно до ч. 3 ст. 5 Конвенції про вручення 1965 р., якщо документ підлягає врученню відповідно до ч. 1 статті 5,

центральный орган може вимагати, щоб документ був складений або перекладений офіційною мовою або однією з офіційних мов запитуваної держави [3].

У регіональних багатосторонніх угодах питання необхідності перекладу документів, що вручаються за кордоном, вирішується практично одноманітно: крім державної мови запитуваної держави можна скористатися правом направлення документів українською мовою без їх перекладу.

У більшості двосторонніх договорів про правову допомогу встановлюється обов'язок здійснення офіційного перекладу документів, що вручаються, державною мовою запитуваної держави.

Порівняльно-правовий аналіз показує відсутність у внутрішньому національному законодавстві однакового підходу до забезпечення принципу мови судочинства стосовно видів судочинства. Ці підходи суперечать прийнятим міжнародним зобов'язанням. Наслідком є пряме порушення принципу національного режиму іноземних осіб, загальновизнаного як базовий принцип міжнародного цивільного процесу.

В основу уніфікації принципу мови судочинства у процесуальному законодавстві має бути покладено підхід, що враховує положення міжнародних договорів та забезпечує свободу доступу іноземців до правосуддя на рівноправній основі з суб'єктами права України. Це забезпечить дотримання загальновизнаних стандартів правосуддя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 25.04.2019 р. № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
2. Конвенція з питань цивільного процесу 1954 р. URL: <https://gov.ua/m/uchast-ukraini-u-gaazkiy-konferentsii-z-mijnarodnogo-privatnogo-prava>.
3. Про приєднання України до Конвенції про вручення за кордоном судових та позасудових документів у цивільних або комерційних справах: Закон України від 19.10.2000 р. № 2052-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2052-14>.

Інна ЗАВАРУЄВА

(Дніпро, Україна)

ДИДАКТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ КОЛЬОРІВ У НАОЧНИХ МАТЕРІАЛАХ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Специфічні особливості методики викладання української мови як іноземної полягають в тому, що мова як предмет стає засобом засвоєння фахових дисциплін, отримання професійної освіти, знайомства з новим середовищем, культурою, традиціями, сприяє розвитку особистості в діалозі різних культур. Значну частину інформації про навколишній світ люди отримують через зорове сприйняття. Науковці дійшли висновку, що вивчення та практичне застосування наочних засобів систематизації і презентації різного виду навчальної інформації є важливою запорукою якісного сприйняття навчального матеріалу. Останнім часом багато уваги приділяється психолінгвістичним методам і методикам викладання іноземних мов. Вирішення завдання ефективності навчальних матеріалів полягає в гармонійному поєднанні структурованого контенту і когнітивно орієнтованого їх оформлення.

Не є таємницею, що візуалізація допомагає нам краще зрозуміти і запам'ятати будь-яку інформацію. Графіки, таблиці, презентації систематизують інформацію, а якщо вони укладені з використанням яскравих кольорів, то і запам'ятовуються набагато швидше і якісніше.

Значну кількість наукових розвідок присвячено аналізу і вивченню інноваційних методів освіти: І. Дичківська, М. Бургіна, М. Ходаківська та ін. Проблемами висвітлення різних аспектів взаємозв'язку кольору і психіки людини з давніх часів цікавились Демокріт, Арістотель (відомий трактат «Про кольори»). У середні віки колір і його властивості вивчали Леонардо да Вінчі, Бернандіно Телезіо (праця «Походження кольорів»). У XVIII ст. виникає ще одне вчення про колір – психологія кольору, яке пов'язують з Й. Гете – «Вчення про колір». Із сучасних мислителів варто згадати І. Іттена, М. Люшера, Г. Браема, Г. Фрилінга, К. Ауера та ін.

Метою нашої роботи є висвітлення можливостей створення наочних матеріалів для вивчення української мови як іноземної з

урахуванням впливу кольору на підвищення розумової діяльності для кращого запам'ятовування під час навчання.

Розглянемо дидактичні властивості зорового сприйняття кольорів у наочних посібниках. Інформація, яка подається студентам, може бути презентована у різному вигляді: усне повідомлення, текст у підручнику, аудіо- і відеоматеріали, схеми, таблиці та ін. Розробка таких матеріалів визначає характер, зміст, обсяг інформації, вибір оптимального варіанта її подачі. Для того, щоб сприйняття інформації було швидким, слід використовувати зорові подразники так, щоб вони підкреслювали складові частини того, що вивчається, а саме – навчальної інформації. Колір привертає увагу та дає інформацію, що залишає в пам'яті певне враження. Вчені О. А. Дьомін та А. М. Романюк сформулювали основні дидактичні властивості сприйняття кольорів: розвиток зорового сприйняття інформації, що посилюється за допомогою кольору; властивість людського ока розрізняти понад 50 відтінків; властивість активних кольорів маскувати зорову інформацію; властивість нейтральних кольорів сприяти спокійній роботі зору протягом довгого часу; готовність зору сприймати кольори в поєднанні з формами, які мають смислову інформацію [1, с. 64].

Зрозуміло, що важливий не тільки вибір кольору, але і поєднання різноманітних кольорів між собою. Найбільш вдалі контрастні поєднання допоможуть візуально стимулювати мозок для кращого запам'ятовування інформації. Наприклад, щоб розрізнити два твердження, можна використати кольори з протилежних сторін колірного кола – жовтий та фіолетовий, і навпаки, для позначення однорідної інформації застосовують кольори, розташовані в колі поруч – оранжевий, червоний, фіолетовий.

Враховуючи сказане вище, ми спробували укласти узагальнюючу граматичну таблицю з української мови для іноземних студентів. Таблиця відповідає таким вимогам: розташована на одному аркуші паперу; вміщує найбільш складний для засвоєння граматичний матеріал; укладена з врахуванням основних психологічних закономірностей зорового сприйняття інформації. В основу використання таблиці було взято принцип доступності матеріалу, що проявляється у наявності

символів і слів, зрозумілих для носія будь-якої мови; матеріал подається відповідно до логіки і принципів методики викладання української мови для іноземних студентів; таблиця супроводжується заголовками, що пояснюють включення певного граматичного факту в систему аналогічних фактів. Ми об'єднали відмінкові форми іменника, прикметника, присвійного займенника і порядкового числівника. Важливе правило узгодження слів у словосполученні і реченні за родами, числами та відмінками вдало продемонстровано в таблиці, де ці частини мови знаходяться в одній площині і наочно показують залежність різних частин мови між собою. Також в запропонованій таблиці продемонстровано способи творення форм чоловічого, жіночого, середнього роду, форми множини.

За своїм призначенням і роллю у навчальному процесі наша таблиця належить до порівняльно-зіставного типу, оскільки, знаючи зміст однієї колонки таблиці, можна вловити суть опозиції і здогадатися про зміст протилежної колонки. Така логіка робить нашу таблицю актуальною під час вивчення нового матеріалу, незамінною при узагальненні вивченого і в самостійній роботі студента [2].

Весь масив названої навчальної інформації ми розташували в одній таблиці, і щоб активувати розумові процеси та уникнути одноманітності, ми використали принцип кодування одноманітних об'єктів за допомогою кольору. Надалі можна стверджувати, що колірне кодування збірної таблиці є дієвим дидактичним засобом якісного засвоєння граматичних категорій української мови іноземними студентами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьомін О., Романюк О. Дидактичні властивості зорового сприймання кольорів із наочних посібників. Нові технології і навчання. Київ, 2000. Вип. 25. С. 63–67.
2. Zavarueva I., Bondarenko L., Fedko O. The Role of Colour Coding of Educational Materials when Studying Grammatical Categories of the Ukrainian Language by Foreign Students. *Review of Education*. 2022. Vol. 10, Iss. 1. e3312. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/15532/1/Zavarueva.pdf>.

Галина ІВАНІШИН

(Івано-Франківськ, Україна)

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА
ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ»**

В умовах воєнного стану вища школа України продовжує працю над збереженням міжнародних зв'язків і розвитком освітніх тенденцій, пов'язаних зі змістом іншомовної підготовки іноземних фахівців. Проблема українськомовної підготовки іноземних студентів потребує адаптації до світової практики мовної освіти, яка б давала змогу формувати в інофонів навички мовленнєвої взаємодії у підготовці до їхньої майбутньої професії. Саме тому весь навчальний процес у сучасних умовах вимагає якісного методичного супроводу – ефективних освітніх засобів, у тому числі навчальних підручників. На сьогодні в Україні створено достатню кількість посібників, словників, довідників з української мови як іноземної, зокрема й для іноземних студентів медичних ЗВО (Л. Антонів, Л. Біденко, М. Бурак, І. Гавришак О. Гудзенко, І. Драч, М. Дудка, В. Зевако, Д. Мазурик, Г. Мацюк, Л. Назаревич, Л. Новицька, О. Палінська, Л. Сергійчук, Б. Сокіл, Н. Станкевич, О. Туркевич, Л. Шутак та ін.). Навчальні підручники, які б інтегрували базові положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Закону України «Про освіту» і враховували комунікативні та професійні потреби суб'єктів навчального процесу в сучасних реаліях, залишаються на часі.

Презентований національний підручник «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків» (у 2-х книгах), підготовлений авторським колективом однопрофільних кафедр вищих медичних закладів освіти України з ініціативи опорної кафедри мовознавства ІФНМУ, покликаний задовольнити потреби підвищення якості мовної підготовки медичних фахівців. Зміст підручника ґрунтується на основних концептуальних підходах сучасної лінгводидактики, враховує освітні й наукові цілі дисципліни «Українська мова як іноземна» у ЗВО України, відповідає державним стандартам вищої освіти України

та «Стандартизованим вимогам до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1–С2»; враховує основні положення Типової програми дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти (2017 р.).

Реалізація концептуальних засад, організація добору змісту навчального матеріалу підручника, розроблення вправ, створення практичних завдань, методичне забезпечення ілюстративним і мультимедійним матеріалом здійснювалися на основі застосування й поєднання загальнодидактичних і спеціальних лінгводидактичних принципів: комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, функціональності, опори на текст як основну одиницю навчання, діалогічної форми організації мовленнєвого матеріалу, єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь, фахоцентризму [3].

Основні положення концепції національного підручника розробили науково-педагогічні працівники кафедри мовознавства ІФНМУ. Для досягнення освітньої мети – формування комунікативної компетентності іноземних студентів, що характеризується здатністю використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціокультурного й навчально-професійного спілкування – у підручнику реалізовано основні стратегічні напрями або змістові лінії (мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну, чи стратегічну) навчання іноземців в українських ЗВО, що варіюються відповідно до етапу навчання, і передбачають цілісність та узгодженість навчання основних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, мовлення та письма.

Структурні особливості кожної з двох книг підручника – це поділ на розділи, які складаються з тематичних блоків, що своєю чергою поділяються на окремі заняття. До структури кожного заняття входять: лексико-граматичний мінімум, комплекси завдань і вправ з усіх видів мовленнєвої діяльності; завдання для самостійного опрацювання, завдання для контролю і самоконтролю; перекладний словник активної лексики заняття. Наприкінці підручника представлено довідник з

української мови та словник лінгвістичних термінів і понять з англійським перекладом. У додатку вміщено аудіоскрипт до завдань для формування й розвитку аудіативних умінь студентів. Окрім основного текстового матеріалу, до змісту підручника входить система піктографічних знаків, а також кольорові ілюстрації, що доповнюють і підсилюють сприйняття навчального матеріалу. Стрижневими у підручнику є комплекси умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ, творчих та комунікативних завдань тощо.

Книга 1 – «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: соціокультурна комунікація» складається із 19 розділів, 2 додатків у вигляді довідників та електронного аудіодodatка [1]. Основне освітнє завдання Книги 1 – це формування в іноземних студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної компетентностей, які забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціокультурного та навчально-побутового спілкування як на етапі їхньої первинної адаптації в українськомовному середовищі, так і на основних курсах навчання в університеті. Кожен тематичний розділ і підрозділ (заняття) є цілісною і завершеною структурною одиницею, в якій зміст має свою мету, завдання і відповідні засоби реалізації. Важливою характеристикою змісту навчального матеріалу підручника є також логічна компонентність його структури: всі завдання базуються на попередньому навчальному досвіді студентів, актуалізують сформовані уміння і навички, забезпечують частотність використання вивчених мовних одиниць у нових комунікативних ситуаціях.

Книга 2 «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: основи професійного мовлення» складається із 14 тематичних розділів, додатків, ключів відповідей до вправ, аудіоскрипту та аудіодodatка [2]. Зміст навчального матеріалу цієї книги спрямовано на формування комплексу комунікативних фахово зорієнтованих компетентностей іноземних студентів, основна мета яких – підготовка до проходження практики в лікувальних установах.

Лінгводидактичний аспект фахово-спрямованого мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у підручнику передбачає

професійно зорієнтований підхід, а отже, формування у студентів здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення.

Таким чином, підручник з української мови як іноземної репрезентує комплексний підхід до викладання й навчання, дозволяє підсилити мотивацію, сформувати вміння та впевненість студентів-іноземців у використанні мовленнєвого досвіду в навчальній, науковій та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підручник з електронним аудіододатком: у 2 кн. Кн. 1 Соціокультурна комунікація / за ред. проф. С. М. Луцак. Київ : ВСВ «Медицина», 2019. 504 с. + Аудіододаток. URL: <http://medpublish.com.ua/75163.rar>.
2. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. з електрон. аудіодод. : у 2 кн. Кн. 2 Основи професійного мовлення / за ред. проф. С. М. Луцак. Київ : ВСВ «Медицина», 2019. 456 с. + Аудіододаток. URL: <http://link.medpublish.com.ua/75164.rar>.
3. Українська мова як іноземна (примірна програма навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальностей: 222 «Медицина», 221 «Стоматологія», 226 «Фармація») / [укл. Луцак С. М., Іванишин Г. Я., Криницька О. І., Родчин З. Я., Соловій У. В., Трефяк Н. І., Дикан О. В.]. Київ : 2017. 130 с.

Ольга КРИВОРОТЕНКО, Наталя МАВДРИК

(Дніпропетровська область, Україна)

Ганна ОНКОВИЧ

(Київ, Україна)

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЕННЯ ТЕКСТІВ, ДЕ ВСІ СЛОВА – НА ОДНУ ЛІТЕРУ

Ідея створити УКРАЇНСЬКУ АБЕТКУ, де тексти на кожну букву складались би зі слів на одну літеру, була озвучена кілька років тому в Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Пропозиція викликала неабиякий інтерес. Зокрема у мережі «Фейсбук» було створено тематичну сторінку «Українська абетка з текстів, де всі слова на одну літеру». До віртуального колективу авторів долучилися представники з різних регіонів України і зарубіжжя [<https://www.facebook.com/groups/1640075546056506>]. Невдовзі побачив світ навчально-методичний посібник «Абетковий словограй: тавтограми, монофони...», який було представлено на кількох конференціях [1; 3; 5]. Наразі в мережі можна натрапити на приклади цікавих мовних технік. Назвемо для прикладу кілька з них: *монофон* (невеликий текст, всі слова якого починаються з одного звука), *тавтограма* (літературна форма тексту, особливість якої полягає в тому, що всі слова починаються з однієї літери), *ліпограма* (текст, у якому бракує певного звуку задля витворення особливого евфонічного ефекту). А є ж ще *діаманта*, *словниковий куб*, *брахіколон*, *сенкан*, *кроссенс*, *кластер*, *штрихи*... [4; 5]. Техніки монофону й тавтограми переважають у прикладах нашої Абетки. У публікаціях про посібник «Абетковий словограй: тавтограми, монофони» представлено чимало прикладів текстів. Наразі ми звертаємо увагу на твори авторів-дітей як ілюстрацію до можливостей використання лінгвістичних ігор для розвитку мовної особистості школярів. Першими були вихованці авторів «Абетки» Ольги Криворотенко з Дніпропетровщини та Ірини Рожок з Житомирщини. Представлено тексти як одноосібні, так і колективні. Спочатку – етюди учнів одного класу (викладач О. Криворотенко) з Ганнівського НВК Дніпропетровської області.

Весняні веселощі всесвіту. Весна вальсує весноцвітом. Вишня відцвітає. Вечір відгоряє. Вийшла вдівочка Варвара в веселково вишитій вишиванці. Вишивкою Василеві вихвалялась. Вразила вишиванка великодушного велета! Вмить вальсувати Василь і Варвара вирішили! (Вашкеба Валерія).

Моя матусенька. Мама моя молодчина, може малювати медвежатко, може мушкетера, може мавпенятка, може мак. Матуся милується матіолою, м'ятою. Має мову м'яку, мелодійну, медову. Мама миловидна (Кіпер Олександр).

Первоцвіти прекрасній Поліні. Павло подарував Поліні півонії. Поліна Павла поцілувала. Павло почервонів, полум'янів. Потім парубчак поспіхом подарував прекрасній Поліні проліски, посміхнувся. Панночка палахкотіла подібно пахучій пишній півонії. Приємно приймати преподобній пані первоцвіти! (Лиманська Альона).

Сергійко і синичка. Синичка сиділа, стерегла стріху. Сніжило. Страшно стало синичці сидіти самій... Сиділа, сиділа, спостерігала... Стомила синичка. Сергійко сумував. Стоп! Спостеріг – сполохав синичку. Синичка – скік, скік! Сергійко спритно – стриб, стриб! Самим стало смішно! (Омельченко Святослав).

Вишиванка. Вдягнув вчора Василько вишиванку. Вийшов важно волелюбний видивитись всесвіт: виднокруг, виднокол! Вітерець-вітровій війнув... Вау! Валер'яна, волошки, васильки! Видно вітряк, винницю, виноградник. Весело, вольготно Василькові! Вибігла Василинка, вклонилася... Вабив, вабив, Василечку, Василинку вишитою візерунками вишиванкою! (Омельченко Дмитро).

Колективний твір восьмикласниць Новоград-Волинської ЗОШ № 2 (вчителька Ірина Рожок):

Сьогодні середа. Сашко, син Сан-Саніча, скликав своїх сусідів сомів святкувати свято. Сусіди Сашка спочатку сумнівались. Соми сиділи. Сонце сідало. Сашко сумував. Сусід Сан-Саніча сом Семен співчував Сашку, схопившись, спонукав сусідів святкувати. Сім сомів сиділи, святкуючи свято: Сан-Саніч, Семен, Сашко, Степан, Сергій, Святослав, Святогор. Святковий стіл складав Сашко – сосиски, суші, сухофрукти, сливовий сироп, сун, сік, салат, солодощі. Сім сомів споглядали Сашковий сад.

Степан, спочиваючи, сонів, Сергій сьорбав сливовий сироп, Святогор співав серенаду, Святослав складав сонет. Сімом сомам сподобалось святкувати свято! (Шапран Анастасія, Якубовська Ольга, Новохотько Анна).

П'ятикласник Сергій Ксенофонов із Миколаївського муніципального колегіуму на презентації «Абетки» в Очакові представив свій твір **«Пан Пляшкар»**: *Прокинувшись, Пан Пляшкар подумав: «Пора поїхати поподорожувати. Покинути (полишити) проблеми, помилуватися природними просторами». Пан полюбляв пізнавальні подорожі полями, пустелями. Приємною панянкою представлялась природа Пляшкару. Почалося потепління. Прекрасна природа! Порозквітали проліски! Пахощі! Пейзажі! Підспівують пташки! Погоже повітря! Прогноз передбачав прекрасну погоду. Пан Пляшкар поїхав потягом, потім помандрував пішки. Проминув помешкання пасічника, потім почалося пшеничне поле. Пішов Пан протоптаними путями. Почався перелісок. Поміж примерзлих плодів Пан помітив павучка. Павучок повісив павутинку. Пляшкар почав перейматися поведінкою павучка. Павучок повз по павутинці, проповз пів павутинки, побачив павучиху. Павук посидів, подумав, поліз привітати подружку. Потім павучки парюю продовжували повзати поряд по павутинці. Попрямував Пан просіками подалі. Побачив постарілий пеньок. Появився представник плазунів – приліз погрітися, поніжитися. Після побаченого у Пана Пляшкара прокинулися прекрасні почуття. Павітер порозганяв понурі помисли. «Пора повертатися», подумав Пляшкар, повний позитива (Сергій Ксенофонов).*

Чомусь літера «П» приваблює багатьох творців текстів на одну літеру. От ще один приклад – колективна робота учнів Аджамської загальноосвітньої школи I-III ступенів (Кіровоградська область). Оповідання **«Павучок»**. *Пополудню павучок Пилипо, подумавши, поповз по павутинці по полуниці. Проповз пів павутинки, побачив павучиху Пустунку. Подумав, посидів, подивився, поліз по павутинці привітати подругу. Павучок підповз, привітався. Приятелі приязно поспілкувалися. Побачивши привітність Пустунки, павучок посміхнувся. «Пані павучихо, – промимрив, – прошу покірно, полізли по павутинці по полуниці».*

Подумавши, Пустунка погодилася. Позбиравши полуниці, павучок почав пригощати павучиху. Потім поважна пані почала пригощати павучка полуницею. Павук-павучиху, павучиха – павучка: продовжували пригощатися, поки полудень пройшов.

Учні початкової школи (вчителька Наталя Мавдрик) теж долучилися до творення текстів на одну літеру. На тему «Природа» слід було написати речення, всі слова в якому починалися б на одну літеру. Звичайно молодші школярики ще не могли обійтися без службових слів, але своє слово про природу другокласники сказали: *Будинок будують із берез і буку. Верба і вільха всіх весело вітають* (Антощук Мілана). *У діда є дубові дошки. Гарна груша на городі* (Артем Вітченко). *Влітку верба і вільха виростають, а восени – всихають* (Кирило Ворона).

Зазначимо, що наш унікальний віртуальний медіапродукт «Українська абетка з текстів, де всі слова – на одну літеру» у мережі «Фейсбук» надалі перебуває у стані творення. До того ж більшість текстів на сторінці проілюстровано. Ці тематичні світлини й малюнки доречно використовувати в освітньому процесі. Творімо й надалі таку Абетку, якої в нас ще не було!

ЛІТЕРАТУРА

1. Абетковий словограй: тавтограми, монофони (Українська абетка з текстів, де всі слова – на одну літеру). Миколаїв : МОІППО, 2018. 138 с.
2. Онкович Г. В. «Абетковий словограй» у навчально-творчому освітньому процесі. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. Київ : РА «Освіта України», 2018. С. 56–58.
3. Онкович Г. В., Мавдрик Н. О. «Абетковий дивограй» у навчально-творчому освітньому процесі. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: тези XXII Міжнародної науково-практичної конференції. 7–8 червня 2018 року. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018. С. 83–84.

4. Онкович Г. В., Мавдрик Н. О. Лінгвістичні ігри як форма розвитку мовної особистості. *Мова і культура*. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. Вип. 22. Т. II (197). С. 431–442.
5. Онкович Г., Мавдрик Н. Навчально-творчі можливості «Української абетки з текстів, де всі слова – на одну літеру». *Українська мова у світі* : збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції. 25 червня; 6 листопада 2020 р. Львів : ТзОВ «Галицька видавнича спілка», 2020. С. 128–133.

Ірина КУШНІР
(Харків, Україна)

ХРОНОЛОГІЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УМІ ТА СТВОРЕННЯ МОВНИХ СТАНДАРТІВ

Вивчення української мови є обов'язковим для всіх контингентів освітніх мігрантів у ЗВО України, відповідно до вимог Наказу № 997 Міністерства освіти і науки України [8], у якому зазначено, що «керівництво вищих навчальних закладів, повинно забезпечити вивчення державної мови іноземними студентами в обсязі, необхідному для навчання та побутового спілкування відповідно до освітніх програм» – тобто для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей до рівня B2.

Перед освітянами, які навчають іноземців, постає завдання створення якісного мовноосвітнього середовища, але для цього необхідно мати уявлення про мовно-комунікативні показники володіння українською мовою як іноземною на кожному з рівнів вищої освіти. Протягом 30-ти років в українських ЗВО створювали різні системи навчання УМІ всіх контингентів освітніх мігрантів, спираючись тільки на закони про організацію вищої освіти іноземних громадян і накази Міністерства освіти і науки, але не маючи державних мовних і мовноосвітніх стандартів. Відповідно до розділу 5, ст. 21, ч. 2 «Закону про мову» (який набув чинності з 2019 р.) ЗВО мають забезпечити «вивчення державної мови в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови», для іноземців також повинні створювати «належні умови для вивчення державної мови» [3].

Заклади вищої освіти, дотримуючись положень зазначених законів, включають до освітньо-професійних програм і навчальних планів факультетів навчальні дисципліни лінгвістичного циклу для освітніх мігрантів, як-от: «Українська мова як іноземна», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Друга іноземна мова» тощо. Загальний організаційний і змістовий обсяг навчання УМІ через комплекс наведених навчальних дисциплін визначають типові та робочі програми мовної підготовки освітніх мігрантів в Україні.

Отже, вважаємо, що для забезпечення належної якості мовної підготовки освітніх мігрантів необхідно створити та затвердити на державному рівні два стандарти: показників рівнів володіння українською мовою як іноземною, який регламентуватиме змістові елементи мовної підготовки, та мовноосвітній, який регулюватиме створення й організацію навчального середовища мовної підготовки.

Перші намагання стандартизувати мовно-комунікативні показники володіння українською мовою як іноземною здійснили в 1995 році Н. Зайченко, С. Воробйова, які уклали Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців [2]. Із розвитком методики навчання УМІ та поступовою загальною стандартизацією освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору вчені-лінгводидакти здійснювали перерозподіл та оновлення навчальних мінімумів від співвіднесення з етапами навчання до кореляції з рівнями володіння будь-якою європейською мовою, зокрема й українською.

У 2003 і 2008 роках були укладені Типові програми з УМІ, відзначені Грифом МОН:

- доуніверситетська підготовка іноземних громадян: Ч. 1. Українська мова [5];

- для іноземних студентів-нефілологів, відповідно до якої побудова мовно-освітнього процесу та його змістове наповнення розраховані на поступове вивчення УМІ протягом 702 годин, розподілених на 3,5 навчальні роки (основний і завершальний етапи навчання) [1].

У цих програмах ми можемо знайти опис змістових компонентів, які допомагають відібрати мовний зміст для наших дисциплін лінгвістичного циклу або можуть послугувати мовною базою для викладання інших дисциплін за профілями навчання освітніх мігрантів. Авторський колектив Типових програм наголошує, що «наступний крок, який має здійснити науково-методична комісія МОН України з підготовки іноземних громадян, – це створення системи тестування з української мови іноземних громадян, що має бути засвідчено відповідним сертифікатом» [1, с. 4].

Засвоїти описані вище поетапні мовні мінімуми та змістовий обсяг типових програм освітні мігранти можуть за умови створення

відповідної системи мовної підготовки на різних ланках вищої освіти в українських ЗВО. Повну систему мовної підготовки, з урахуванням мовно-комунікативних мінімумів, необхідних для одержання іноземцями освітньо-професійної кваліфікації в Україні, описали у 2011 році автори «Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України» [12], але, на жаль, без затвердження на державному рівні. Здобутком створеної Концепції, значущим для процесу стандартизації мовної освіти іноземців, є визначення мети та завдань, структури, принципів і змісту, умов реалізації мовної підготовки різних контингентів освітніх мігрантів українських ЗВО. Також значним досягненням авторів Концепції є співвіднесення етапів навчання в ЗВО з європейською системою рівнів володіння мовою. Вчені зазначають, що у створенні Концепції вони орієнтувалися на загальний освітній стандарт, який у мовній підготовці іноземців на той момент був регламентований лише «наявними типовими програмами з української та російської мов як іноземних, затвердженими й рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Отже, тоді в Україні не існувало державного мовного стандарту, а змістовий обсяг типових програм був розрахований на кількість навчальних годин, регламентованих Наказом МОН № 260 «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами та аспірантами» [6].

Але замість наступних послідовних дій щодо стандартизації скасували те, що мали: Наказ МОН № 260, який регламентував обсяг навчальних годин мовної підготовки іноземців, скасували в 2016 році [8], а систему тестування почали запроваджувати тільки з 2020-го року [7]. Це призвело до скорочення навчальних годин (у той час, коли вимоги до якості освіти, зокрема до мовної освіти, підвищилися) і обмежило можливості забезпечення досягнення необхідного рівня володіння мовою на практичних заняттях у межах освітніх закладів.

У 2017 році було здійснено ще одну спробу створити типову програму, хоча б для найбільшого за чисельністю контингенту освітніх мігрантів в Україні – здобувачів медичних кваліфікацій. Колектив авторів Івано-Франківського національного медичного університету (за редакцією С. Луцак) уклав «Примірну програму з української мови для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти» [11],

узгоджену Центральним методичним кабінетом з вищої медичної освіти МОЗ України. Така спроба лінгводидактив опорної кафедри Івано-Франківського національного медичного університету заручитися міністерською підтримкою на шляху стандартизації мовної підготовки освітніх мігрантів медичних спеціальностей, на жаль, теж виявилася марною. Університетські навчальні плани не передбачали того обсягу навчальних кредитів і годин, який рекомендували укладачі Примірної програми.

Наразі в Україні велика кількість і різні контингенти освітніх мігрантів одержують освітні послуги іноземною для них мовою – українською або англійською. Освітнім законодавством регламентовано лише мінімальну кількість аудиторних годин для навчання української мови: 90 годин, розподілені на 3 кредити [8]. Але такого обсягу не вистачає для досягнення іноземцями рівня володіння мовою, відповідного до вимог мовного закону. Тож виникає низка проблем, пов'язаних зі створенням «належних умов для вивчення державної мови», декларованих законом.

Разом із цим, можна зазначити, що хоча б за одним із напрямів мовної стандартизації нарешті ми дочекалися того моменту, коли ініціативність, наполегливість і професіоналізм мовознавців-україністів поєдналися із політичними діями держави і дали успішні результати. Проєкт запровадження стандартизованого оцінювання іноземних студентів з мови навчання розпочався з Наказу МОН № 859 «Щодо оцінювання іноземних студентів» [7]. Для виконання цього наказу було створено робочі групи з метою розробки концепції мовного іспиту з мови навчання (української, англійської). Керівником однієї з таких робочих груп призначили завідувачку кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна проф. Н. Ушакову. Під її керівництвом було створено «Програму тестування іноземців на рівень володіння мовою навчання B1»; детальний опис лінгвістичного, навчально-професійного та соціокультурного складників змісту комунікативної компетентності; лексичний мінімум; зразок тесту.

Наступний крок на шляху стандартизації навчання УМІ зробили у 2018-му році: відповідно до того ж Наказу МОН № 859 в Українському центрі оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО) почали розробляти структуру, типологію завдань, створювати й апробувати банк тестових завдань для сертифікаційного державного іспиту на рівень володіння українською мовою як іноземною. Автори та рецензенти тестових завдань, методисти та керівники Департаменту гуманітарних наук УЦОЯО також розробили граматичний і ситуативно-тематичний класифікатори й критерії оцінювання мовних навичок і мовленнєвих умінь.

У 2020-му році відповідно до мовного закону було створено Національну комісію зі стандартів державної мови, серед низки повноважень якої є і затвердження вимог до рівнів володіння державною мовою та завдань для проведення іспиту на рівень володіння державною мовою, організації проведення цього іспиту та видачі сертифікатів державного формату [9]. Наразі такий іспит є обов'язковим для осіб, які намагаються здобути статус громадянина України.

Іще один крок до створення єдиної державної уніфікованої системи визначення рівнів володіння українською мовою зробили колектив науковців Львівського національного університету імені Івана Франка, Українського католицького університету та Національного університету «Львівська політехніка» за підтримки Громадської організації «Центр україністики» та Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою. У 2020-му році побачили світ «Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2» [10], схвалені рішенням колегії МОН України.

Таким чином, огляд просування до стандартизації навчання української мови освітніх мігрантів, які здобувають фахові кваліфікації в українських ЗВО, показав, що цей шлях має два взаємопов'язані напрямки (організаційно-концептуальний і змістовий): 1) створення та затвердження мовних стандартів; 2) розробка та підтримка на державному рівні мовноосвітнього стандарту мовної підготовки різних контингентів освітніх мігрантів.

Варто зазначити, що зараз, на жаль, відсутня належна державна підтримка, яка б посилювала забезпечення якості мовної підготовки

освітніх мігрантів з метою досягнення ними необхідного рівня володіння українською мовою. В ЗВО спостерігається постійне скорочення обсягу навчальних дисциплін лінгвістичного циклу. Для розв'язання цієї проблеми викладачі УМІ намагаються віднайти альтернативні методичні рішення: шляхом інтенсифікації навчального процесу, що знаходить відображення в сучасних навчальних посібниках з української мови для іноземців, а також через створення віртуального навчального мовного середовища та залучення сучасних навчальних технологій, що зможуть мотивувати іноземних студентів до самостійної роботи. Усі методичні матеріали різних форматів створюють на мовно-комунікативній основі, а відбір мовної бази здійснюють за мовними стандартами, які нарешті укомплектовано та затверджено.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації; Гриф МОНУ. Ч. 3 / за ред. О. М. Тростинської, Н. І. Ушакової. Київ, 2008. 50 с.
2. Зайченко Н. Ф., Воробйова С. А. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців. Київ, 1995. 200 с.
3. Закон України про забезпечення функціонування української мови як іноземної. 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19?fbclid=IwAR0bJoaqawYs6yC-XQ_fWhRCrEUmr0RBRTHBRuqDBaV5Ij8AbTu451gZBQqE#top.
4. Комунікаційна програма Національної комісії зі стандартів державної мови на 2021 рік. URL: <https://mova.gov.ua/nacionalna-komisiya-zi-standartiv-derzhavnoyi-movi/misiya-ta-strategiya>.
5. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. Київ : ІВЦ Вид-во «Політехніка», 2003. Ч. 1. 56 с.

6. Наказ МОН України № 260 від 2006. «Про вивчення української (російської) мови іноземними студентами та аспірантами». URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS19049.html.
7. Наказ МОН № 859 від 14 червня 2017 року «Щодо оцінювання іноземних студентів». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/56237/.
8. Наказ МОН № 997 від 18 серпня 2016 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260». URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/.
9. Програма іспиту на рівень володіння державною мовою особами, які мають намір набутися громадянство України (2021). URL: <https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/ispit-na-riven-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu>.
10. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
11. Українська мова як іноземна. Примірня програма навчальної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ, 2017. 154 с.
12. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. (2011). Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*. 36. наук. праць. 2011. Вип. 19. С. 136–146.

Марія ЛИЗАК

(Львів, Україна)

МОВНИЙ БАР'ЄР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Під час сертифікаційного тесту на знання іноземної мови може виникнути проблема нерівномірного розвитку навичок, і часто це стосується письма. Про таке явище детальніше описала Джесіка Абдельнур. Її батько зумів облаштувати свій бізнес в іншомовній країні, вільно говорив англійською, але мав певні пропуски знань у читанні та письмі. Під час сертифікаційного тесту з англійської проблеми виникли саме із письмом, адже йому бракувало навичок орфографії та граматики [3, с. 52].

Причиною цього може бути мовний бар'єр – індивідуальна, суб'єктивна неможливість використання наявних знань. Це своєрідний психологічний бар'єр мовлення, що полягає у неможливості висловити свої думки, а також власну точку зору [1, с. 445]. Зазвичай, коли мова йде про мовний бар'єр, то передусім маємо на увазі говоріння, однак не варто недооцінювати уникнення студентами письма через психологічні, лінгвістичні, культурні чи технологічні передумови.

Психологічні труднощі студента виникають внаслідок недостатньої вмотивованості навчання, неадекватної самооцінки, несприятливої психологічної атмосфери в навчальній групі та відсутності навичок і вмінь, необхідних для реалізації процесу спілкування [2, с. 110]. Побороти такі застереження найкраще з викладачем, який допоможе працювати над помилками та набути впевненості. Варто бути обачним під час роботи в групі, адже демотивувати студентів може різниця у швидкості засвоєння інформації чи компетенціях. Для уникнення такої ситуації варто приділяти значну увагу формуванню правильної атмосфери під час занять і деякі навички пропрацьовувати індивідуально.

Іншою причиною уникнення продукування власних думок у письмовій формі є лінгвістичні труднощі. До таких труднощів належить нестача лексичного запасу, проблеми з граматичним поєднанням слів, висловленням закінченої думки, труднощі в розумінні іноземної

мови [2, с. 122]. У цьому випадку найкращим рішенням є відпрацювання компетенції на практиці та робота над власними помилками з метою їхнього уникнення в подальшому.

Ще одним видом мовних бар'єрів є культурний. Він полягає у культурних відмінностях щодо ідеології, переконань, норм, релігії, відкритості та ін. [4, с. 40]. Для цього важливо вивчати не лише лексичне та граматичне наповнення мови, а й розуміти її культурний контекст, звичаї та традиції. Також навчальний процес має готувати студентів до реальних ситуацій, які трапляються щодня, шляхом прогнозування та відпрацювання якомога більшої кількості типових ситуацій.

Останньою передумовою мовного бар'єра ми називаємо технологічну. Зважаючи на стрімкий розвиток технологічних можливостей, зокрема використання надиктовування замість друкування тексту, автоматичних інструментів, які закінчують чи виправляють слово, пропонують низку синонімів та багато іншого, засіб, створений покращувати буденність, замінює потребу практикуватися у письмі в реальних ситуаціях. Це чудовий засіб для покращення письмового тексту, однак якщо робити цей процес неусвідомленим, то пам'ять не фіксує виправлення і студент не осмислює свої помилки, а отже, може продовжити їх повторювати в майбутньому. Для оптимізації навчального процесу необхідно свідомо працювати з помилками, фіксувати їх у нотатки, додавати нові слова до системи лексичних карточок тощо.

Для ефективного подолання мовних труднощів у вивченні іноземної мови студенту необхідно визнати наявність бар'єра й усвідомити причини його виникнення, знайти потужну мотивацію для його подолання і визначити способи його подолання.

Зазначимо, що ще одним цікавим й ефективним способом є використання методики едьютейнмент (education + entertainment) – педагогічної технології, яка полягає у сукупності сучасних технічних і дидактичних засобів навчання й заснована на концепції навчання через розвагу. Важливо, що тут акцент ставиться на простоті застосування та захопленні студента [2, с. 112]. Для цього необхідно використовувати сучасні засоби, які можуть зацікавити, або обирати теми, які захоплюють студента. Мотивацією до письма може стати індивідуальне захоплення

комп'ютерними іграми, соціальними мережами (тіток, процесом написання постів), коміксами та ін. Наприклад, попросити описати, як студент пройшов останній рівень в улюбленій грі. Його захоплення цим процесом навіть не дасть зрозуміти, що це також навчання, а бажання поділитися враженнями знищить тривожність.

Під час вивчення іноземної мови важливо приділяти достатньо уваги всім видам мовленнєвої діяльності. Для подолання мовного бар'єра потрібно з'ясувати причини його виникнення та працювати над його подоланням шляхом роботи над помилками, пошуком мотивації, а також стимулювати студентів до написання текстів без додаткового залучення допоміжних програм, але на теми, які цікаві студенту і знадобляться йому в реальній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька О. Психологічні бар'єри під час вивчення іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*. Львів, 2015. Вип. 128. С. 285–291.
2. Моргунова Н. С., Приходько С. О. Мовні бар'єри і можливості їх подолання у процесі вивчення іноземної мови студентами технічних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 30. Том 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 109–113.
3. Abdelnour J. The ESL Language Barrier: The Written Word vs. the Spoken Word. *Grassroots Writing Research Journal*. P. 51–60.
4. Nurul Izlin Mat Razi, Noor Hanim Rahmat Barriers and motivation for learning English: a case study. *European Journal of English Language Teaching*. Bucharest, 2020. Vol. 6. P. 40–50.

Тетяна ЛОЗАН

(Рибниця, Молдова)

КОМУНІКАТИВНА ПОТУЖНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОФІЦІЙНОЇ

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена вивченням проблеми комунікативної потужності української мови в сучасному культурно-інформаційному просторі Придністров'я. Мовні проблеми є актуальними в будь-якому суспільстві, особливо гостро вони відчуються в поліетнічних утвореннях, де переплітаються з економічними, соціально-політичними, національними інтересами націй, народностей. Як вказує науковиця О. Яковлева: «Після розпаду СРСР у нових незалежних країнах проблема переформатування мовного простору, вироблення державної мовної політики, надання статусу державних та офіційних мов, мовного спілкування з іншими країнами і народами Європи і світу набули значної ваги не лише у внутрішньо- і зовнішньополітичному плані, але й у філософсько-освітньому та виховному» [2, с. 4]. У Придністров'ї за законом «Про мови» українська мова визнана однією з трьох офіційних разом із російською та молдовською.

Якщо на території однієї країни функціонує дві або кілька мов, для вивчення мовної ситуації важливо визначити ступінь поширеності кожної мови. Існують два головних показники потужності мов. Перший показник демографічної потужності вимірюють за кількістю носіїв певної мови стосовно загальної кількості населення території, що досліджується. Другий показник комунікативної потужності мови визначають за кількістю комунікативних сфер, які обслуговує кожна мова. Ці два показники тісно між собою пов'язані.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному розгляді комунікативної потужності української мови на теренах Придністров'я.

Аналізуючи проблему комунікативної потужності на прикладі мов інших країн (наприклад, казахської, білоруської, татарської, якутської тощо) і встановлюючи кореляцію між рівнем володіння мовою з її

практичним використанням, дослідники доходять схожих висновків щодо міжпоколінневого розриву в мовленнєвій поведінці [1, с. 157].

Навіть «інтуїтивний» аналіз теперішньої мовної ситуації в Придністров'ї свідчить, що російська мова домінує в усіх сферах, має істотну потужність і виконує функції мови міжнаціонального спілкування. Помітні обмеження функціонального використання української мови привели до закріплення уявлення про нижчий суспільний статус української мови. Тривалий процес русифікації Придністров'я можна пояснити переважно комунікативною потужністю та, відповідно, «престижністю» російської мови.

Тоді як демографічний індикатор використання тієї чи тієї мови вираховується на основі визначення її носіїв, комунікативний показник складніший для вивчення й має досліджуватися передовсім на основі соціологічних і соціально-психологічних опитувань. Із цією метою ми провели анкетування, яким охопили 210 осіб українського походження. Респондентами виступили учні, студенти та інші. Перше запитання було пов'язане з національністю респондентів. Національна амплітуда виявилась значною: 34% – вважають себе українцями, 66% – особами інших національностей (серед яких 23% – молдован, 39% – росіян, 4% – представники інших національностей). На запитання «Де ви навчаєтесь чи працюєте?» респонденти відповіли: 44% – навчаються у школі, 29% – у виші, 27% – зайняті різними видами діяльності. На третє запитання, яке окреслювало сфери функціонування мови, респонденти могли відповідати неоднозначно і вказували декілька варіантів. Відповіді виявились такими: українською мовою під час навчання послуговуються 63% опитуваних, у міжособистісному спілкуванні – 25%, у громадському житті – 17%, у культурній сфері – 12%. Анкетування засвідчило, що опитувані українською мовою відповідають переважно російською (76%). Сутність п'ятого запитання полягала у тому, щоби дізнатися, якою мовою легше спілкуватися респондентам: 78% відповіли, що російською мовою, 18% – українською, і 4% можуть спілкуватися обома мовами однаково. Перевірка ситуації, чи соромляться респонденти розмовляти українською мовою в будь-якій сфері показала, що 43% опитуваних не соромляться, проте 57% не хочуть спілкуватися українською. Останнє запитання анкети пропонувало респондентам визначити перевагу

української чи російської в різних ситуаціях, які належать до таких комунікативних сфер, як-от: міжособистісна, офіційна, освітній простір, масової комунікації, культури, мистецтва та науки, сфера обслуговування (рис. 1).

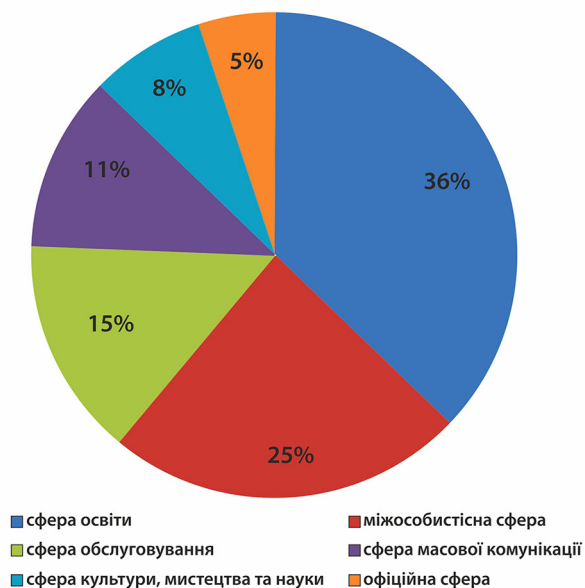


Рис. 1. Комунікативна потужність української мови за результатами анкетування

Діаграма засвідчує, що у сфері освіти комунікативна потужність української мови виявилася найбільш сильною. Тут перевагу українській віддають 36% респондентів. У міжособистісній сфері – 25%, у сфері обслуговування – 15%, у сфері масової комунікації – 11%. Низьку комунікативну потужність українська мова має у сфері культури, мистецтва та науки – 8%, в офіційній сфері – 5%.

Традиційно виокремлюють кілька сфер використання мови, за якими вимірюють її комунікативну потужність, а саме: громадсько-політичне життя, мова виховання і навчання, сфера масової комунікації,

художньої культури, науки і техніки, бізнесу, міжособистісного та міжетнічного спілкування, а також деякі інші. З огляду на зазначене вище можна виділити 1) ареал вищих комунікативних функцій (писемна форма – освіта, культура, наука, офіційна сфера тощо) і 2) сферу довільного повсякденного усного спілкування.

Як бачимо, в усіх означених сферах комунікативна потужність української в порівнянні з російською, за даними частотного аналізу відповідей, виявляється істотно меншою. Загалом анкетування показало, що 34% респондентів є етнічними українцями, більш ніж половина з них навчаються, отже мають більше можливостей послуговуватися українською мовою. Майже третина респондентів використовує українську мову в міжособистісному спілкуванні, одна шоста частина – в громадському житті й лише одна восьма – у культурній діяльності. Причому, якщо порівняти відповіді на запитання: «Де ви послуговуєтесь українською мовою?» і «Якій мові віддаєте перевагу?» в різних сферах, то відповіді істотно різняться. Респонденти майже вдвічі більше мають справу з українською мовою в тій чи тій сфері, ніж віддають їй перевагу у використанні.

Отже, на основі інтерпретації одержаних фактів можемо зробити певні висновки щодо комунікативної потужності української мови у загальному вимірі: домінування російської в сучасному культурно-інформаційному просторі регіону є беззаперечним. Придністров'я розмовляє і здобуває освіту сьогодні переважно російською мовою, слухає і дивиться переважно російські канали, читає російські газети й журнали.

Становлення й утвердження української мови важко уявити без активної й свідомої участі у цьому процесі як державних інституцій, так і кожного громадянина особисто. Сьогодні як ніколи потрібен той момент, коли українська мова набирала б свого утвердження не стільки офіційно, скільки в душах і серцях людей, постаючи унікальним засобом самовияву й самоідентифікації особистості. Необхідно спрямовувати зусилля на відродження й піднесення престижу української мови як мови титульної нації, утвердження української мови в усіх сферах суспільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів: ПАІС, 2005. 264 с.
2. Яковлева О. Багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор освіти і виховання в системі вищих навчальних закладів у контексті світового досвіду: дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Інститут вищої освіти НАПНУ. Київ, 2016. 416 с.

Петро ЛУК'ЯНЧУК, Галина СТОЙКОВА

(Одеса, Україна)

МОВНЕ БУДІВНИЦТВО ЯК СКЛАДОВА ДЕРЖАВНОГО БУДІВНИЦТВА

Важливим для перспективи розвитку української мови як державної є історичний досвід тих народів, яким вдалося поширити вживання своєї мови на весь етнос, подолавши стадію часткового етнічного поширення мови, що виникає, як правило, тоді, коли народ опиняється в межах багатонаціональної держави. До таких мов належали свого часу деякі мови Центральної Європи: чеська, словацька, словенська, а також литовська, латиська, естонська, фінська. Народи, які здолали наслідки асиміляційного тиску і зробити свою мову загальноетнічним засобом спілкування, утворюючи власну державу, відповідно утверджують свою мову й у функції державної, тобто вона переходить від стану загальноетнічного поширення до стану загальнотериторіального поширення, стає мовою міжнаціонального спілкування в межах відповідної держави.

Про мову, її функціонування піклуються не лише держави, які стають на шлях незалежності. Про неї дбають і ті держави, національним мовам яких ніщо не загрожує. В Японії уряд приділяє велику увагу мовним питанням. Тут для забезпечення всебічного розвитку й функціонування японської мови створено державні установи, які займаються дослідженнями з лінгвістики, великими тиражами виходять мовознавчі журнали; питання мовної практики посідають помітне місце в засобах масової інформації [3]. У багатьох країнах світу при парламентах і урядах створено спеціальні комісії, комітети тощо з мовних питань: Вищий комітет у справах французької мови (Франція), Британська рада (Великобританія), Робоча група у справах німецької мови при Міністерстві закордонних справ Німеччини, Комісія у справах офіційної мови при парламенті Індії, а також аналогічні державні органи є в країнах близького зарубіжжя (Молдова, Казахстан, Естонія та ін.) [1].

До XV століття в Англії англійська мова теж не була державною мовою, хоча нею вже виголошували промови, писали листи,

творили художню літературу. У ранг державної мови англійську було запроваджено спеціальним королівським декретом. У Франції потребу формування національної літературної мови першими відчували поети ліонської поетичної школи, потім паризької літературної групи «Плеяда». Програмним документом п'яти поетів «Плеяди» став опублікований 1549 року Трактат «Захист і звеличання французької мови». Після того, як Франція стала єдиною (унітарною) державою, частка етнічних французів становила менше половини всього населення. Але після революції 1792 року французька мова була оголошена державною, її стали запроваджувати в адміністративну й судову практику, в освіту. Сучасна Польща сформувалася з трьох частин, які 146 років були розділені та перебували під різними владами. Усі поляки мусили відповідно користуватися іншими мовами. На початок XX ст. Варшава не мала жодної польської школи. Проте після утворення Польської держави державність польської мови об'єднала всіх, хто живе в цій країні ідеєю польськості – літературної польської мови як культурного коду нації. З 1945 року почала своє державне життя македонська мова, і нині в Македонії послуговуються переважно рідною мовою. Боротьба за незалежність Чехії була насамперед боротьбою проти нав'язування чеському народові німецької мови. Хорватія стала домагатися незалежності передусім тому, що їй загрожувала мадяризація. Індонезія, в якій налічується понад 300 мов і яка впродовж 300 років перебувала під владою Голландії, здобувши 1945 року незалежність, оголосила індонезійську мову державною, хоч нею й не володіла вся освічена частина суспільства. Держава Ізраїль, що відновилася з 1948 року, одним з перших завдань поставила відродження своєї історичної мови – івриту, яка була збережена лише одиницями. На сьогодні державною мовою цієї країни за правом став іврит.

Українську мову в Україні законодавчо введено в державний статус з 1996 року Конституцією України. З 2019 року діє Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». Держава дбає про використання української мови на всій території держави. Утворені відповідні структури для захисту української мови як державної:

Національна комісія зі стандартів державної мови та Уповноважений із захисту державної мови.

Отже, у багатьох країнах однією з найпринциповіших вимог державного будівництва є вимога утвердження державного статусу рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масенко Л. Т. Державна мова в соціокультурному контексті. *Розбудова держави*. Київ : Києво-Могилянська академія, 2001. № 1. с. 11–12.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
3. Ткаченко О. Б. Українська мова і мови в житті світу. Київ : Спалах, 2004. 272 с.

Олена МИЦЬКО

(Львів, Україна)

ПОРТАЛ «УКРАЇНСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ВСЕСВІТ»: ЗАВДАННЯ ТА СТРУКТУРА

За інформацією, розміщеною на сайті Світового Конгресу Українців (СКУ) [1], у світі постійно проживає понад 20 млн українців. Через російсько-українську війну, за даними ООН [2], виїхало за кордон понад 9 млн українців, це переважно жінки та діти. Сьогодні для України надзвичайно важливо запобігти асиміляції українських дітей та молоді за кордоном. Одним з важливих елементів протидії асиміляції є українознавча освіта, яку за кордоном забезпечують українознавчі школи вихідного дня, україністика у вищій школі, культурно-освітні центри та наукові товариства. Ірина Форостюк підкреслює важливість діяльності українських шкіл у світі та зазначає: «Велику роль у збереженні української культури та духовності у багатонаціональному іншомовному культурному середовищі відіграють українознавчі школи і школи вихідного дня, мережа яких розвинена у Сполучених Штатах Америки, Канаді, Австралії та інших країнах світу. Важливість вивчення їхньої діяльності як у минулому, так і сьогодні очевидна, оскільки саме вони поширюють знання про нашу історію та культуру, розвивають ідентичність молоді, що є представниками України в світі» [3, с. 2].

Якщо розглядати українознавчу освіту у світі у синхронному аспекті, зокрема можливості для співпраці та взаємодії педагогів, то попри розвиток інтернету та соцмереж, до нещодавно у світі не існувало єдиної бази українських чи українознавчих освітніх закладів у світі, що значно ускладнювало пошук партнерів. Однак у 2021 році Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою запустив та презентував онлайн-портал «Український освітній всесвіт» (<https://vsesvit.mio.k.lviv.ua/>). Цей ресурс було створено у відповідь на звернення педагогів із 36 країн світу (Матеріали Першого світового форуму українознавчих суботніх та недільних шкіл. Львів, 17-22.08.2018 р.).

Український освітній всесвіт – це комунікативна онлайн-платформа для обміну досвідом та навчальними матеріалами, для модернізації

та запровадження інновацій в освітній процес українознавчих освітніх закладів за кордоном, а також для поширення знань про українську культуру та історію у країнах проживання. Портал – це перша комунікаційна платформа, яка в онлайн-режимі дає змогу педагогам швидко і якісно створювати новий інтелектуальний продукт, обмінюватися досвідом, шукати та знаходити нові підходи для роботи із учнями та студентами різних вікових категорій, сприяє мережуванню, налагодженню комунікації та співпраці між різними типами українознавчих освітніх закладів за межами України.

Далі детальніше розглянемо *структуру та можливості порталу*. Основним та першим розділом, який бачить користувач на сайті, є *інтерактивна карта* українознавчих закладів у світі. На ній розміщено інформацію про українські школи вихідного дня (суботні та недільні), україністику у вищих навчальних закладах, наукові установи, українські музеї та галереї з освітньою компонентою, а також із загальною інформацією про українознавчу освіту у певній країні. Варто зазначити, що первісно цю карту розробляли як базу даних для налагодження співпраці українських освітян у світі, полегшення їхньої комунікації, однак сьогодні в умовах повномасштабної війни росії проти України карта набуває нового значення та стає зручним орієнтиром для батьків та дітей, які вимушено опинилися у тій чи іншій країні. Завдяки карті можна отримати інформацію про той чи інший заклад: дату та історію створення, навчальні дні, перелік предметів, кількість учнів, контактні дані (адресу, електронну скриньку, сайт та посилання на соцмережі). Наступний розділ, доступний для усіх користувачів – *новини*. Тут користувачі можуть дізнатися про нове у тому чи іншому навчальному закладі, їхні досягнення, ініціативи та проекти. Ще один не менш важливий розділ – *форум*. Для того, аби отримати доступ до цього розділу необхідно зареєструватися або як педагог, або як адміністратор закладу. До слова, адміністратори мають змогу також самостійно вносити інформацію про навчальні заклади на інтерактивну карту. На форумі є можливість обговорювати актуальні питання, окреслювати та вирішувати певні проблеми, а також ділитися власними методичними напрацюваннями. Важливим елементом форуму є можливість планувати

та проводити вебіари. Створювати нові вебіари та адмініструвати їх можуть модератори форуму – педагоги-практики з різних країн. В умовах пандемії, а тепер і повномасштабної війни онлайн-конференції є дієвим способом для підвищення рівня педагогічної компетенції.

Отже, портал «Український освітній всесвіт» є не лише сучасним та зручним майданчиком для українських педагогів у світу, але й актуальною базою даних, яку адміністратори порталу постійно оновлюють та доповнюють, про українські освітні осередки за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сайт Світового Конгресу Українців. URL: <https://www.ukrainianworldcongress.org/ua/pro-sku/> (дата звернення: 18.10.2022).
2. Over 9 million border crossings registered from Ukraine - UN agency. URL: <https://www.reuters.com/world/europe/over-9-million-border-crossings-registered-ukraine-un-agency-2022-07-13/> (дата звернення: 18.10.2022).
3. Форостюк І. Роль українознавчих шкіл у збереженні національної ідентичності української молоді за кордоном URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/35733/1/2.pdf> (дата звернення: 18.10.2022).

Ганна ОНКОВИЧ

(Київ, Україна)

Зоя АДАМІЯ

(Тбілісі, Грузія)

Артем ОНКОВИЧ

(Київ, Україна)

ВЕБІНАРОДИДАКТИКА У ПОШИРЕННІ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Поняття *медіадидактика* (використання медіа з освітньою метою) відносно нове й сьогодні використовується далеко не в усіх країнах. Проте українські дослідники у цьому напрямку просунулися уперед і розглядають цей термін як парасольковий [1; 3; 9]. Залучення до навчального процесу «нових» медіа актуалізувало поняття «медіа-інформаційні технології». Процес збагачення новими поняттями триває. У будь-якому разі медіазасоби використовуються для комунікації, оскільки спілкування у соціумі є для них визначальним фактором [8; 10]. І як результат досвіду українських педагогів-практиків з'явилися ці терміни. Аналіз джерел демонструє прискорений темп упровадження медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи. До того ж ЮНЕСКО рекомендує розвивати медіа- та інформаційну грамотність водночас. Відтак ми ставимо за мету привернути увагу освітнього загалу до актуалізації ще одного нового поняття – вебінародидактика [2; 11], який об'єднує досвід використання вебінарів [3; 4; 6; 7]. Термін «вебінар» походить від двох слів «мережа» і «семінар», тобто вебінар – це семінар, котрий відбувається онлайн. Переваги і недоліки вебінарів виокремлені в дописі [15]. Сьогодні, коли багато освітніх установ потерпають від війни, вебінари є одним з найбільш прогресивних та ефективних засобів дистанційного навчання, до якого долучаються люди, котрі йдуть в ногу з часом. У дописі «Вебінар як форма дистанційного інтерактивного навчання» зазначається, що сьогодні вебінари стали популярною формою такого навчання.

Отже, вебінародидактика – це технології використання вебінарів з професійно-орієнтованою метою через створення інтерактивного

мережевого середовища у формі навчального заняття [12; 13]. Такі заняття проводять дистанційно з використанням різноманітних програмних засобів та мережевих ресурсів, котрі забезпечують високу інформаційну насиченість і активність учасників освітнього процесу в режимі реального часу й потребують їхньої певної медіа-інформаційної грамотності [9; 11; 14].

Вебінари проводяться через Інтернет, тож для участі в них потрібні відповідні технічні умови: доступ до Інтернету через комп'ютер або смартфон, навушники тощо. Цікавим виявився досвід проведення циклу щотижневих вебінарів, зініційований як **Міжнародний проект міжнародної науково-освітньої організації філологів «Захід-Схід» ISPOP**: «Безкоштовний марафон вебінарів для філологів та викладачів» за участі грузинських, українських, польських, словацьких, болгарських, іспанських, французьких, німецьких, російських, угорських філологів і викладачів, котрі викладають іноземцям мову. У проєкті брали участь Університети: Цхум-Абхазька академія наук (Тбілісі, Грузія); Університет Грайфсвальд (Німеччина); Страсбурзький університет (Франція); Прешовський університет (Словаччина); Тбіліський державний університет (Грузія); Люблінський католицький університет Івана Павла II (Польща); Харківський національний університет будівництва та архітектури і Київський медичний університет (Україна); Сухумський державний університет (Тбілісі, Грузія); Nyirehaz вища школа (Угорщина); Хайфський університет (Ізраїль); Батумський державний університет (Грузія); Кутаїський державний університет (Грузія); Державний університет Іллі (Тбілісі, Грузія) та інші. Перший етап проєкту розпочався 30 травня 2020 року і тривав до 25 липня того ж року, що дало підстави позначити дійство як вебінаромарафон [5]. Поширеним явищем є вебінари для філологів, які викладають мову як іноземну – англійську, німецьку, французьку, іспанську, українську, грузинську. 18 липня відбувся вебінар серед слов'янстів, що був приурочений обговоренню слов'янської фразеології, а 25 липня – науковці порушили питання медіалінгвістики. На цих вебінарах були представлені останні досягнення в методиці викладання іноземних мов, міжкультурній дидактиці, лінгвістиці тексту й інших актуальних проблем навчання і виховання. У вебінаромарафоні взяли участь філологи, науковці, викладачі, вчителі

шкіл, студенти. Марафон вебінарів проходив на платформі Zoom. Усі спікери та учасники отримали сертифікати. Записи були доступні для переглядів на сайті, на ФБ-сторінці.

Вебінар – це один з найбільш прогресивних, ефективних та популярних засобів дистанційного навчання, до якого вдаються сучасники. Ця новітня форма освіти і самоосвіти потребує подальших спостережень, узагальнень і рекомендацій. Ми пропонуємо розвинути досвід грузинських колег і започаткувати марафон вебінарів української діаспори. На таких марафонах можна було б представляти і ширити досвід роботи українських громад у різних країнах світу, обговорювати його. Це могли б бути Тижні або Дні української громади певної країни в мережі Інтернет. Використання дистанційних методів (вебінарів) для поповнення теоретичних та практичних знань і навичок, а також для вирішення проблеми долання кордонів для зацікавленого і корисного спілкування українських громад за кордоном значно сприяло б єднанню українства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Onkovich A. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. 2013. № 307. P. 282–287.
2. Onkovych H., Onkovych A., Bogolyubova M., Lyalina O. New in media education: webinar didactics. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes* / Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova. Polska : Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021. P. 603–612.
3. Onkovych H., Biletsky V., Yanyshyn O. Media Education Technologies in Developing Students' Professional Competence. *WESTEAST : Scientific Journal*. Tbilisi, Georgia : Publishing House «UNIVERSAL», 2019. T. 2. № 1. P. 110–114.
4. Адамія З., Онкович А., Онкович Г. Вебінар як різновид публічного виступу. *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів* : матеріали Міжнародного науково-практичного семінару 8 грудня 2020 року. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2020. С. 7–11.

5. Адамія З., Онкович Г. Вебінаромарафон у поширенні передового досвіду викладачів іноземних мов. *Розвиток особистості студента – майбутнього фахівця* : матеріали XX міжн. наук. конф. Київ, 25 лист. 2020 р. Київ, 2020. С. 25–27.
6. Вебінар як форма дистанційного інтерактивного навчання. URL: <https://osvita.ua/vnz/43979/>.
7. Веб-семінари і вебінари: що це таке і як вони проходять. URL: <https://webinar.ru/articles/webinari-cto-eto-takoe>.
8. Онкович Г. «Парасолькові» терміни сучасної медіаосвіти. *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. Вінниця; Київ, 2014. С. 189–194.
9. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи: український досвід. *Вища освіта України*. Київ, 2013. № 1. С. 23–29.
10. Онкович Г. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Кроскультурна і міжкультурна комунікація: проблеми, питання, рішення*. Дніпро, 2018. № 12. Ч. 2. С. 277–291.
11. Онкович Г., Онкович А. Соціальна мережа як джерело розвитку і саморозвитку професійної компетентності педагога. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. Вип. 88 (частина 2). С. 91–101.
12. Онкович Г., Адамія З., Онкович А., Боголюбова М., Ляліна О. Нове в медіаосвіті: вебінародидактика. *Сучасні аспекти науки* : II-ий том колективної монографії. Київ; Братислава : ФОП КАНДИБА Т. П., 2020. С.172–189.
13. Онкович Г., Онкович А., Флегонтова Н. Вебінародидактика як форма самоосвіти та підвищення кваліфікації. *InternConf*. Вип. 65 (липень 2021). URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/13818>.
14. Онкович Г. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект). *Українська мова й література в навчальних закладах*. Київ : Дивослово, 1997. № 5/6. С. 19–24.
15. Переваги і недоліки вебінарів. URL: <https://etutorium.com.ua/blog/plus-i-minus-vebinarov>.

Ганна ОНКОВИЧ

(Київ, Україна)

Наталія ФЛЕГОНТОВА

(Київ, Україна)

Ольга ЛЯЛІНА

(Київ, Україна)

СПЕЦКУРС «ГАЛУЗЕВЕ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВСТВО» У РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Коли вперше кілька років тому ми ввели до навчально-методичного обігу термін лінгвоукраїнознавство [2], то насамперед прагли привернути увагу українських лінгводидактів до тих нових пошуків, що провадилися у світі й знаходили вияв у низці публікацій – з культурної грамотності у США, з культури та цивілізації у Франції, з лінгвоукраїнознавства на терені колишнього СРСР. Лінгвоукраїнознавча проблематика інтенсивно і зацікавлено розроблялася в Україні – у методиці викладання мови іноземним громадянам. Здобутки українських дослідників та практиків викликали неабиякий інтерес у світової освітянської спільноти, які досліджували лінгводидактичні процеси. Як зазначала Г. В. Онкович [2; 5], термін лінгвоукраїнознавство був певною мірою запозиченням, калькою, однак, впроваджуючи його, українські дослідники прагли того, щоб спрямувати пошук українських лінгводидактів у цьому перспективному і актуальному напрямку у нове русло. Із часом прийшло розуміння, що йдеться, власне, про два методичних явища лінгводидактики – лінгвоукраїнознавство та українолінгвознавство [3; 4; 6]. Потреба в обох термінах визначалася розвитком методичної науки. Практика засвідчила, що ці відгалуження можуть бути окремими дидактичними напрямками.

Термін лінгвоукраїнознавство мав обслуговувати насамперед дидактичні потреби української мови. Він охоплює низку понять, мовних явищ, факти з історії мови, походження слів, цікавих явищ навколо слова – все, що має дотичність до української мови як до світового феномена. Мовою зафіксовано явища різних культурних стратів, різних

світів. Проте кожна мова має явища національної культури, сконденсовані у слові. Вони по-різному сприймаються у тому чи тому віці, носієм тієї чи тієї культури. У будь-якому разі за цим словом стоїть певний текст – вербальний чи невербальний, знання з певного виду людської діяльності. І це – царица українолінгвознавства. Так виникла потреба ще в одному лінгвокультурологічному терміні – слово-тема, який посідає чільне місце у розширенні культурної пам'яті тих, хто навчається. Це проілюстровано у посібнику «Хата: слово-тема і культурознак» [6 –8].

Лінгвоукраїнознавство нині – галузь, яка досліджує мову як складник української культури, аналізує явища культури через українську мову. Проте сьогодні нам ідеться про необхідність актуалізації у цьому руслі «національного» поняття з галузевої терміносистеми. Цю тему частково порушують фахівці, котрі звертаються до історії фахового мовлення в курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» [9].

Наш розроблений спецкурс «Галузеве лінгвоукраїнознавство» для студентів галузі «Охорона здоров'я» [1] вперше включає в освітній простір нове професійно орієнтоване явище – галузеве лінгвоукраїнознавство (на прикладі набуття медичного / фармацевтичного фаху) [1; 10; 11]. Мета вивчення курсу – навчити студентів володіти фаховими українознавчими знаннями, розвивати їхнє мовлення й мислення з опертям на ці знання, ширити та збагачувати образно-емоційну пам'ять, активізувати поняття «галузеве / медичне лінгвоукраїнознавство». У програмі враховуються міжпредметні зв'язки цієї дисципліни з курсами мовних і соціально-гуманітарних дисциплін. Завдання курсу полягає в тому, щоб системно засвоювати лінгвістичний та українознавчий матеріали, який сприятиме національному вихованню студентів засобами мови і українознавства, забезпечить високий інтелектуальний розвиток, сприятиме підвищенню фахової, мовної, культурологічної, медіаосвітньої та комунікативної компетенцій. За навчальним планом передбачено лекційний курс, практичні заняття, самостійна робота та індивідуальні завдання. Окрім яскраво вираженої пізнавальної спрямованості, дисципліна має важливе виховне значення, містить дві складові: «Загальне лінгвоукраїнознавство» і «Медичне / фармацевтичне лінгвоукраїнознавство». Галузевий (другий) блок складається з кількох комплексних тем-занять.

Коротко представимо їх: 1. «Рослинні слова-символи. Символи – назви істот. Символізація предметних назв. Лікувальні рослини та їхні властивості. Народні назви лікарських рослин: українознавчий аспект. Символізація назв явищ природи». 2. «Українські назви хвороб, походження, ознаки, способи лікування. Українські назви хвороб у лінгвістичних дослідженнях». 3. «Українознавство: народні методи лікування: від давнини до сьогодення. Терміни українського походження».

На практичних заняттях студентам пропонують ознайомитись і представити з позицій лінгвоукраїнознавства фахові видання, звернути увагу на україномовні назви відповідників. Наприклад: 1) «Фармацевтична енциклопедія» – українське довідкове видання, яке містить статті з фармацевтичної науки і практики. Енциклопедія призначена для працівників фармацевтичної галузі, лікарів, студентів. 2) «Лікарські рослини: енциклопедичний довідник» – україномовне довідкове видання для лікарів і широкого кола всіх, хто цікавиться лікарськими рослинами. Наведено поширені рецепти приготування ліків із застосуванням цілющих рослин.

Ще одне практичне заняття залучає в освітній простір новітні медіаджерела, зокрема українську Вікіпедію. Орієнтує студентів на пошук фахових статей в латиномовному, англomовному й україномовному розділах Вікіпедії, що поліпшує знання фахових понять цими мовами: «Представте і схарактеризуйте 10 статей (терміни, ліки, дослідники та ін.)» [11].

Метою самостійної роботи з курсу є розвиток соціокультурної, комунікативної і медіаосвітньої компетентностей здобувачів вищої освіти, набуття знань про соціально-культурну маркованість. Вважаємо за доцільне запропонувати такий курс у навчальні заклади різних напрямків підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Onkovych, A. Sectoral linguo-country studies (on the example of medical linguo-Ukrainian studies). *Scientific Journal «WEST-EAST»*. Vol. 5, № 1 (March, 2021). P. 91–101.

2. Онкович Г. Лінгвоукраїнознавство на заняттях з розвитку мовлення. *Укр. мова та література в школі*. Київ : КДПІ, 1993. С. 7–16.
3. Онкович Г. Українознавство і лінгводидактика. Київ : Логос, 1997. 105 с.
4. Онкович Г. Українознавство і лінгводидактика. *Проблеми підручника для вищої школи* : зб. матеріалів наук.-метод. конф. Вінниця : Універсум, 2001. Т. 2. С. 51–55.
5. Онкович Г. Українолінгвознавство та лінгвоукраїнознавство – чи тотожні ці поняття? *Наука і сучасність*. Київ : Логос, 1999. Ч. III. С. 141–149.
6. Онкович Г. Слово-тема як згорнутий національно-культурний текст і методика його актуалізації в аудиторії студентів-іноземців. Харків, 1994. С. 98–102.
7. Онкович Г. Слово-тема як конденсат культурологічних знань і підходи до його актуалізації. *Вивчення слов'янських мов, літератур та культур в інослов'янському середовищі*. Белград, 1999. С. 378–384.
8. Онкович Г. Хата: слово-тема і культурознак. Мовні стилі : навч. посібник. Київ : Інститут вищої Освіти НАПН України, 2010. 71 с.
9. Онкович Г. Флегонтова Н., Ляліна О. Розвиток базових компетентностей студентів на заняттях з української мови як іноземної. *Мова і спеціальність: актуальні проблеми навчання іноземців у закладі вищої освіти* : збірник матеріалів III Міжн. науково-методичної конф. Харків : ХНУРЕ, 2020. С. 319–332.
10. Онкович Г. Галузеве (медичне) лінгвоукраїнознавство. *Лексико-граматичні інновації в сучасних слов'янських мовах* : X Міжн. наукова конференція. Дніпро : Ліра, 2021. С. 116–119.
11. Онкович Г., Флегонтова Н., Ляліна О. Спецкурс «Галузеве лінгвоукраїнознавство» у розвитку професійної і мовної компетентностей студентів-медиків. *Current trends in the development of modern scientific thought* : Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference. Haifa, Israel. 2022.

Ангеліна ПАРАЩИНА

(Львів, Україна)

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Рекламний текст у ХХІ сторіччі стихійно проникає у всі сфери соціального життя. Для українського суспільного простору реклама стала фактором, що змінює ціннісні орієнтири, інсталює та стимулює важливі трансформації у сфері політики, економіки, культури та побуту. Реклама апелює до повсякденності, реального життя у формі ерзацу. У цьому контексті реклама постає лінгвокультурним феноменом, який завдяки сугестивним мовним тактикам діє на суспільну свідомість, впливає на менталітет. Реклама як потужне культурне явище містить певні ідеї, утверджує цінності, запроваджує моду [2, с. 44]. Особливістю українського рекламного простору є поєднання національних культурних традицій із західними, між якими виникає взаємодія, а почасти навіть суперечності в оцінці певних моральних цінностей.

Відтак вивчення української мови для іноземців містить не лише суто лінгводидактичний аспект, а й розуміння широкого культурно-історичного контексту, закладаючи основу для розгалуженого міжкультурного діалогу. Мова і культура перебувають у постійному нерозривному зв'язку, адже стосуються насамперед пізнання та освоєння людиною довколишнього світу, акумулювання знань про нього через набір власних знакових систем.

Паралельно з рекламою, спрямованою на продаж товарів, з'являється некомерційна реклама (політична реклама, соціальна реклама тощо), яка демонструє принципово новий характер взаємовідносин між рекламодавцем і споживачем: немає потреби в покупці чогось, потрібно підтримати ту чи ту ідею, віддати свій голос за людину, виразити свою громадську позицію [1, с. 125]. Соціальна реклама, на відміну від комерційної, апелює не до обмеженої спільноти споживачів, а до масової аудиторії громадян, якої стосується висвітлена у рекламному тексті проблема, актуальна для цілого суспільства, фізичного здоров'я, навколишнього середовища, порушення прав

дітей та жінок, різноманітних форм дискримінації, насилля. Акцентуючи громадську увагу на певному питанні, соціальна реклама водночас діє на ціннісну свідомість реципієнта, спонукаючи його до активних суспільно корисних дій, містить у собі важливі для всього соціуму ідеї, володіє психотерапевтичним ефектом [1, с. 126]. Однак часто задля отримання бажаного ефекту тексти соціальної реклами використовують так звану шокову терапію, тобто вербально, візуально «тиснуть» на фобії, комплекси цілого суспільства, використовуючи теми смерті, вбивства, самогубства, насилля, каліцтва, людських трагедій тощо. Тобто через порушення естетики відбувається утвердження етичної основи у суспільстві.

Дискурс соціальної реклами України набуває суто лінгвістичних ознак завдяки особливій структурній організації і вербальному наповненню. Україномовні тексти соціальної реклами спрямовані на об'єднання українського суспільства, адже адресовані громадянам різних соціальних груп і вікових категорій, орієнтовані на цінності української нації. Узагальнюючи, дискурс україномовної соціальної реклами можна назвати «об'єднувальним» типом дискурсу, що є:

- 1) створеним у стилі української лінгвокультури;
- 2) спрямованим на цінності українського суспільства;
- 3) адресованим українцям різних соціальних та вікових груп.

Тобто, з одного боку, іноземний студент, який насправді не є цільовою аудиторією соціальної реклами, оскільки перебуває поза межами її «силового поля», перебуває у своєрідній метапозиції. Саме іноземець може простежити, як працює суто українське соціальне поле, а з іншого, – стати реципієнтом цілком звичних аксіологічних установок, що містяться у рекламних повідомленнях такого типу.

Оскільки йдеться про роботу насамперед із текстом, то студент має розподілити його на смислові частини, проаналізувати основні акценти, а крім того – фонетичні особливості того чи того рекламного ролика. Авдіовізуальна складова може стати в нагоді для унаочнення того, про що йдеться за кадром, викликати емпатію та спровокувати подальші рефлексії на пропонувану тему, що своєю чергою викличе дискусію, а відтак і розвиток мовленнєвої компетентності іноземного

мовця. Задля цього можна також ділити аудиторію на тих, хто підтримує або не підтримує основний посил рекламного повідомлення, таким способом студенти отримують змогу поглянути на порушену тему під різними кутами, дискутувати та шукати шляхи вирішення проблеми, залучаючи досвід країн, у яких вони проживають.

Пізнавальною буде також інтерактивна складова перегляду соціальних роликів, адже від обговорень студенти можуть перейти до того, щоб самотужки намагатися проговорювати інші, важливі для українського суспільства проблеми, прописувати сценарії таких роликів, сценографію тощо. Ігровий формат у цьому випадку також спонукає до глибшого аналізу власне українського суспільства та тем, які є на часі та потребують нових рішень тут і зараз.

Окрім того, важливо також і те, що тексти соціальної реклами часто містять суто розмовну, а не літературну мову. Це дає змогу іноземному студенту працювати над навичками сприйняття усного мовлення на слух, а лаконічність таких текстів, часто навіть фразеологічність, допомагає іноземцеві глибше пізнавати українську культуру та наблизитися впритул до її носіїв [3]. Тобто ідеться як про високий ступінь залученості не лише в чужомовну граматику, а й лексику, тож очевидно, що працювати із такими текстами можуть студенти, які вже опанували українською на доволі високому рівні (B2-C1), щоб не лише зчитувати чисто мовні структури, а й культурні коди [3].

Отже, можна говорити про те, що соціальна реклама завдяки своєму лінгвістичному та смислового наповненню стає важливим «ключем» до вивчення української як іноземної у формі міжкультурної взаємодії, що налагоджує опанування новими компетентностями та набуття досвіду перебування у новому соціокультурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайова О. Соціальна реклама як особливий жанр. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2013. Вип. 1. С. 123–128.
2. Обрисько Б. Реклама і рекламна діяльність: курс лекцій. Київ : МАУП, 2002. 240 с.

3. Овдіюк В. Рекламний текст у курсі української мови як іноземної: соціокультурний підхід. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 234–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Timvum_2014_9_31.

Оксана ПЕТРУК

(Львів, Україна)

ОПТИМІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Уже кілька років поспіль учителі та учні вимушені трансформувати традиційне системне шкільне навчання в інші формати. Це зумовлено тривалими карантинами, пов'язаними з пандемією Covid-19, а відтепер – і бойовими діями на території України. Тому постає потреба оптимізувати той матеріал, який пропонують учням для засвоєння.

У 1 класі вивчення української мови у школах з румунською мовою навчання починається з опанування усного практичного курсу. Він передбачає засвоєння певного лексичного запасу, а також формування і розвиток умінь слухання – розуміння українського мовлення та говоріння.

Лексика, яку мають вивчити учні, згрупована за темами, визначеними програмою. Звертаємо увагу, що учні мають засвоювати не лише слова, а й назви предметів, ознак і дій предметів, а також службові слова – прийменники і сполучники, оскільки без таких слів мовлення неможливе.

Предметом особливої уваги вчителів має бути лексика, яка подібна за звучанням та однакова за лексичним значенням в обох мовах (рідній та українській). На етапі комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу така лексика є ресурсом для створення ситуації успіху, подолання психологічних бар'єрів та формування в подальшому готовності до використання української мови як засобу спілкування.

Рекомендуємо не скорочувати час на опрацювання тем, де розглядається: 1) вживання граматичних конструкцій із прийменниками; 2) вживання особових і присвійних займенників та їхніх форм; 3) підсумкові уроки, які дають можливість відстежувати навчальний поступ учнів і вчасно вносити корективи в освітній процес.

Під час засвоєння дієслівних форм необхідно спостерігати. Якщо учні успішно опанували змінювання за особами дієслова певної

дієвідміни, то за нагальної потреби, дефіциту часу і под., за аналогією опрацьовуються особові форми подібного дієслова. За цих обставин алгоритм роботи може згортатися, а час — скорочуватися.

Слід критично підходити до засвоєння й інших тем. Наприклад, якщо учні вже вивчили числівники, то принагідно повторюємо їх під час опрацювання наступних тем: пропонуємо рахувати фрукти, овочі, навчальне приладдя, іграшки, дітей. Те саме стосується назв кольорів. За нагальної потреби об'єднуємо або скорочуємо час на вивчення тем, які базуються на спільній лексичі.

Для мовленнєвого розвитку учнів, роботи в парах і групах, формування навичок співробітництва пропонується розігрування діалогів, рольових ігор, інсценізація казок і под. Радимо не оминати такі види роботи, особливо на невеликому за обсягом матеріалі. Що ж стосується казок, то за критичних обставин, відсутності можливості повноцінно попрацювати над змістом казки, можна відмовитися від інсценізації на користь роботи над сюжетом твору, персонажами. Через певний час, коли вже вивчено кілька казок, доцільно провести підсумковий урок-гру та інсценізувати якийсь один яскравий епізод.

У 2 класі формуємо в учнів уміння читати й писати, а також продовжуємо роботу над лексичним запасом, розвитком орфоепічних, граматичних умінь і навичок, авдіативних умінь і вмінь діалогічного й монологічного мовлення.

Навчання української грамоти традиційно ділиться на три періоди. Теми добуквеного періоду «перегукуються» з темами усного курсу української мови. Основні завдання цього етапу: активізувати лексику, опановану у 1 класі, працювати над розвитком авдіативних умінь і вмінь говоріння. Не рекомендуємо скорочувати час на опрацювання тем добуквеного періоду, оскільки після тривалих канікул діти мають зануритися в українськомовне середовище, пригадати засвоєну раніше лексику, основні граматичні конструкції і мовленнєві кліше, які вивчили у 1 класі.

Звертаємо увагу на те, що в добуквеній частині підручника передбачено пропедевтику мовного матеріалу [2]. Здебільшого це відбувається шляхом опори на знання з рідної (першої) мови. В учнів

активізуються знання про голосні і приголосні звуки, склад, наголос, слово, речення. Усі ці відомості учні знають з уроків рідної мови. Схематичні позначення звуків, слів, речень у цих мовах теж збігаються. Тому вчитель не презентує цей матеріал як новий і не формує ці поняття знову, а знайомить з відповідними термінами українською мовою, пригадує разом з учнями схематичні позначення і вже більше часу відводить на практичні вправи.

Головне завдання буквеного періоду – ознайомлення учнів з кириличними літерами, формування умінь читати й писати українською мовою. У румунській / угорській мові послугуються латиницею, в українській – кирилицею, але є частина букв, графічне позначення і звукове значення яких збігається. Саме з них починається вивчення української абетки. Букви А, О, І у підручнику презентуються ще в добуквений період. І на момент, коли відбувається ознайомлення з приголосними М, К, Т, попереднє введення голосних дає можливість пропонувати учням для читання не окремі склади, а слова і короткі прості речення. Діти відчують успіх від того, що вже на початку вивчення абетки вони можуть читати новою для них мовою. Відтак долається бар'єр у засвоєнні української мови.

Вивчення букв відбувається за певним алгоритмом, який ми розглядали у попередніх публікаціях [1]. Зауважимо, що за можливості на перших уроках буквеного періоду рекомендуємо опрацьовувати матеріал повністю, щоб дитина запам'ятала алгоритм опанування певної букви і її звукового значення, вміла орієнтуватися на сторінці підручника, засвоїла способи виконання завдань. Надалі відпрацьованість алгоритму засвоєння букви дозволить скоротити час на її опрацювання або, за потреби, ефективно організувати дистанційну роботу.

Вважаємо недоцільним виокремлювати уроки читання й уроки письма, рекомендуємо проводити процес навчання грамоти у формі інтегрованих занять. Зміна видів діяльності учнів на уроці дозволить запобігти втомі психічним і фізичним перевантаженням, а також дасть змогу підтримувати пізнавальний інтерес та посилювати мотивацію до навчання.

У 3-4 класах продовжується робота з формування і розвитку вмінь учнів з усіх видів мовленнєвої діяльності. Крім того, школярі здобувають елементарні знання з української мови, що підпорядковуються удосконаленню їхнього мовлення. У другому циклі навчання вже виокремлюються предмети «Українська мова» та «Читання» або ж може проводитися інтегрований курс цих навчальних предметів.

Під час навчання української мови учнів, які є представниками національних меншин, важливо враховувати набутий ними досвід під час опанування рідної (першої) мови, та адекватно використовувати його як інструмент для усвідомленого оволодіння українською мовою.

Порівняльний аналіз української та румунської / угорської мов показав, що в системах навіть неспоріднених мов поряд з відмінностями є й чимало спільного. Це варто урахувати й активно використовувати міжмовні зіставлення під час підготовки до уроку й у процесі навчання. Якщо матеріал має відмінності, необхідно приділити особливу увагу його опрацюванню, якщо матеріал тотожний / подібний – актуалізувати знання, набуті на уроках рідної (першої) мови. Цей процес буде ефективним, якщо в учнів міцні знання та сформовані відповідні вміння й навички з рідної мови. Необхідно стежити, щоб той матеріал, який вивчається на уроці української мови, уже був опанований на уроках рідної (першої) мови. Якщо ці два предмети викладають різні вчителі, варто узгодити календарне планування.

Саме опора на знання, уміння й навички, набуті дітьми на уроках рідної (першої) мови, дозволить оптимізувати навчальний процес: уникнути дублювання у формуванні понять, що спільні в обох мовах, розмежовувати матеріал, який не збігається, активно переносити і застосовувати досвід оперування мовними одиницями різних рівнів. Усе це сприяє усвідомленому засвоєнню знань з української мови, розвитку умінь диференціювати їх, а також вивільняє час на формування умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петрук О. Навчання української грамоти у 2 класі шкіл з навчанням мовами національних меншин: методичні рекомендації щодо роботи за підручником «Українська мова» О. Петрук. *Початкова школа*. 2019. № 10. С. 36–38. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718280>.
2. Петрук О. Українська мова : підруч. для 2 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румун. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2019. 128 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716165>.

Марія РІПЕЙ
(Львів, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТІВ УКРАЇНИ НА ШПАЛЬТАХ АМЕРИКАНСЬКОЇ «СВОБОДИ»

Роль засобів масової інформації у конструюванні національної ідентичності не викликає сумніву. Адже медіа «мають формувати свідомого громадянина-патріота, а не байдужого обивателя, споживача супермаркету» [1, с. 1].

Одне з таких видань – «Свобода», «найстарша у світі українськомовна газета, що виходить з 1893 року. Є першою українською газетою у США, однією із найстаріших газет у діаспорі» [2].

Читаючи це видання, нашу увагу привернула рубрика «Постаті», яку подають майже у кожному числі «Свободи» [3]. Проаналізувавши публікації рубрики «Постаті» за 2021 рік, виявили, що всього було надруковано 29 матеріалів. У них йшлося як про відомих українських культурних і наукових діячів, так і про невідомих. Зокрема, наведено розповіді про видатного українського співака Івана Козловського, «Україна завжди займала найважливіше і особливе місце в його серці» (*І. Козловський був великим українським патріотом*. 29.01.2021), про видатну українську письменницю, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка Віру Вовк (*Віра Вовк завжди була українкою*. 23.04.2021), відому українську дитячу письменницю Марійку Підгірянку (*Марійка Підгірянка завжди з читачами*. 14.05.2021). А також про видатного українського мецената та громадського діяча Петра Яцика, «у благодійні справи в ім'я України він вклав понад 30 млн дол. і ввійшов у історію як один з найбільших українських меценатів» (*До 100-річчя українського мецената Петра Яцика*. 16.07.2021).

З невідомих «Свобода» розповідає про автора наукового дослідження причин і наслідків колективізації та Голодомору 1932–1933 років в Україні Степана Соснового, який потрапив під «чистку кадрів», називав Сталіна «ненажерливим кровопивцею», волю якого слухняно виконувала «большевицька орда» (*Степан Сосновий був автором першого комплексного дослідження Голодомору*. 08.01.2021); кавалера

ордена княгині Ольги, зв'язкову Головнокомандувача УПА генерала Романа Шухевича на псевдо «Роксоляна»

Ольгу Ільків, яка видала книгу спогадів і віршів «У тенетах двох закриток» (*Ольга Ільків присвятила життя Україні*. 25.06.2021); видатну українську та американську мисткиню і меценатку, велику патріотку України Катерину Кричевську-Росандіч, «доробки якої стануть приголомшливим відкриттям великого пласта національної культурної спадщини, створеної за межами України, і спонукають до осмислення драматичних сторінок історії минулого століття» (*Катерині Кричевській-Росандіч – 95 років*. 10.09.2021); українського дисидента, правозахисника, літературознавця і перекладача Валерія Марченка, який сповідував принцип: «Якщо тобі Богом подарований літературний дар, то він має служити Україні та народові» (*Розбивав мури облуди й брехні*. 17.09.2021); українську патріотку, приятельку відомої художниці Олени Кульчицької, укладачку «Каталогу українських вишивок» Ірину Добрянську (*Невтомна дослідниця Лемківщини*. 12.11.2021); композитора і диригента Володимира Рунчака, професійно-життєвий шлях якого є шляхом «справжнього подвижника своєї справи, музиканта з великої літери» (*Просвітянин сучасної музики*. 26.11.2021); українського священника Михайла Осадцу, патріота, людини, котра все своє життя віддала служінню Богові і своєму народові, він був організатором музичного товариства «Боян», радником Митрополичої греко-католицької консисторії (*Михайло-Євген Осадца – пастир і просвітитель*. 17.12.2021) та інших. Кожен з них на своїй ниві служив Україні.

Такі публікації засвідчують роль кожної людини у будівництві Української Держави і формують свідомих патріотів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко З. А. Публіцистика Осипа Назарука міжвоєнної доби: ідейно-концептуальні засади, проблематика: автореф. дис. ... канд. наук. із соц. комунікацій. Львів, 2018. 20 с.
2. Свобода (газета в США). URL: <https://uk.wikipedia.org/«Свобода»> | газета української громади в Америці. URL: <https://svoboda-news.com>.

Наталя УШАКОВА

(Харків, Україна)

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Базовим складником вдосконалення навчання іноземців є розробка концептуальних засад мовної освіти. Основним засобом реалізації завдань мовної підготовки є підручник. Створення навчальної книги має враховувати аксіологічні, комунікативні, професійні, соціокультурні потреби учнів. У центрі освітнього процесу знаходиться той, хто навчається, його індивідуально-психологічні, вікові, національно-культурні особливості.

Фахівці в галузі підручникотворення вважають, що підручник є реалізацією різноманітних загальнодидактичних, психологічних, лінгвістичних вимог. Вивчення української як іноземної сприяє розвитку особистості під час міжкультурного діалогу, тому комунікативна компетентність, яка формується під час вивчення мови, набуває характеристик міжкультурної.

Підручник повинен бути моделлю реального спілкування, коли комунікант вирішує професійні, культурологічні, соціальні, ділові завдання. Навчальна книга має враховувати сучасні вимоги до формування вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості.

Дослідження означеної проблеми [3–8] доводять, що поєднання в підручнику з мови навчання методологічного, соціолінгвістичного, лінгводидактичного рівнів, що реалізуються в системі аспектів підручника, формує ефективну модель, використання якої дозволить підвищити рівень засвоєння мовного матеріалу та формування комунікативних умінь.

Основою формування дидактичної системи навчання студентів ЗВО є визначення методологічного рівня моделі підручника, що передбачає розробку аксіологічних, ціннісних засад навчального

процесу, тому відображення в підручнику *аксіологічного аспекту* значно підвищує ефективність використання навчальної книги. Введення до системи підручника на методологічному рівні моделі і її реального втілення, призначеного для конкретного контингенту студентів, *акмеологічного аспекту*, що орієнтує на формування зрілої професійної особистості, сприятиме зростанню мотивації засвоєння мови та успішності навчання майбутніх фахівців.

Об'єднання на методологічному рівні підручника вимог *освітнього* (вміння навчатися, в тому числі самостійно), *компетентнісного*, *особистісно орієнтованого*, *проблемного* та *стратегічного* аспектів є основою формування діяльнісних засад здобування знань і формування навчальних умінь.

На соціолінгвістичному рівні підручника розробка та застосування його *міжкультурного* та *комунікативно-когнітивного* аспектів, розробка когнітивного складника мовних вправ і мовленнєвих завдань удосконалюватиме міжкультурну та комунікативну компетенцію студентів.

Завдання забезпечення академічної адаптації інофонів вимагає впровадження в підручнику аспекту *ефективного мовного освітнього середовища*, що формуватиме вміння міжкультурного спілкування в усіх комунікативних сферах. Підкреслимо також важливість співвіднесення вимог до володіння іноземними студентами українською мовою з сучасними європейськими рівнями мовної компетенції, розуміння власного рівня навченості буде мотивувальним чинником підвищення якості мовної підготовки.

Втілення теоретичних вимог підручникотворення відбувається на лінгводидактичному рівні. Розробка *метамовного* та *семіотико-поліграфічного* аспектів сприятиме реалізації аспектів методологічного та соціолінгвістичного рівнів. Семіотико-поліграфічний аспект підручника – матеріальне вираження методів та прийомів авторів. Семіотичні засоби враховують знакову сутність книги. Такі засоби організовано на різних рівнях: слова, тексти та їх методичне забезпечення, блоки завдань до текстів; при вивченні граматичних тем – правила, вправи, коментарі, таблиці. Метамова керує пізнавальною діяльністю студентів. Її формують

елементи лінгвістичної та методичної термінології, формулювання завдань.

Зазначені вимоги поступово реалізуються у практиці створення підручників з української мови для іноземних студентів. Наприклад, колективом авторів кафедри мовної підготовки Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна створено підручник «Українська мова. Підручник для іноземних студентів першого курсу нефілологічних спеціальностей» [2]. Підручник орієнтовано на іноземних студентів, які опанували базовий рівень володіння українською мовою після закінчення підготовчих відділень українських ЗВО або засвоїли мову на відповідному рівні іншим шляхом.

Структура та зміст підручника відповідають вимогам кредитно-трансферної системи та програмі з української мови для студентів-нефілологів. Підручник містить 8 уроків, побудованих за єдиним алгоритмом: граматика – завдання та вправи – мовленнєва практика – завдання для самостійної роботи.

Організація лінгвістичного та мовленнєвого матеріалу підручника у підрозділах «Граматика» та «Мовленнєва практика» здійснена на єдиному лексичному й синтаксичному матеріалі з урахуванням методичних принципів зростання труднощів, розвитку навичок і вмінь від повторення відомого матеріалу, спостереження до використання лексико-граматичних конструкцій у мовленнєвій діяльності. Теми підрозділу «Граматика» відповідають програмі з української мови для студентів-нефілологів першого курсу. Уроки містять таблиці та коментарі, які ефективно подають граматичний матеріал; вправи спрямовано на автоматизацію сформованих умінь і навичок; мікротексти ілюструють граматичний матеріал; який активізується у завданнях для самостійної роботи.

Завдання академічної адаптації іноземних студентів вирішуються у підрозділі «Мовленнєва практика», де подано теми «На факультеті», «У деканаті», «Вища освіта України» тощо. Залученню іноземних студентів-нефілологів до іншомовної культури та ефективному навчанню міжкультурного діалогу допомагають подані у підручнику

зразки мовленнєвого етикету, діалоги, тексти для різних видів читання та аудіювання, рубрика «Мова і культура».

Система завдань підручника спрямована на комплексне формування та розвиток умінь усіх видів мовленнєвої діяльності і створює умови для використання засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу в актуальних комунікативних ситуаціях. Методична організація та логіка подання навчального матеріалу у підручнику забезпечують формування комунікативної професійно орієнтованої та соціокультурної компетентностей іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей ЗВО України.

Утім проблеми розробки теоретичних засад підручника з української мови для іноземців не є остаточно вирішеними і вимагають подальшого лінгводидактичного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мадзігон В. М. Теоретичні засади створення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. Київ : Педагогічна думка, 2006. Вип. 6. С. 34–38.
2. Українська мова: підручник для іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей / Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Копилова О. В. та ін.; за ред. Н. І. Ушакової. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 192 с.
3. Ушакова Н.І. Про сучасний стан розробки проблеми підручника з мови навчання для іноземних студентів (ВНЗ України). *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. Київ : Педагогічна думка, 2009. Вип. 9. С. 541–549.
4. Ушакова Н. І. Аспекти підручника з мови навчання для іноземних студентів та їх методичне забезпечення. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / За наук. ред. акад. В. М. Мадзігона. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2010. Вип. 1(10). С. 652–664.
5. Ушакова Н. І. Підручник з мови навчання для іноземних студентів як чинник формування ефективного освітнього

- середовища. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / За наук. ред. акад. В. М. Мадзігона. Київ : Педагогічна думка. Вип.11. 2011. С. 451–457.
6. Ушакова Н. І. Підручник з мови навчання як засіб реалізації концепції мовної підготовки іноземців у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 730–735.
7. Ушакова Н. І. Принципи структурування змісту сучасного підручника з мови навчання для освітніх мігрантів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Зб. наук. праць. Вип. 30. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 142–155.
8. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 288 с.

Ольга ФЕДЬКО

(Дніпро, Україна)

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ФАКТОРІВ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розвинена комунікативна культура майбутніх фахівців та уміння діалогічно взаємодіяти можуть сприяти успішному роз'ясненню суперечностей, що трапляються у практиці вищої школи.

Так, Г. Гофстед описує чотири основні елементи проявлення культури: символи, ритуали, герої та цінності.

Під символами автор має на увазі слова, жести, герої та цінності, а також предмети, які несуть особливе значення та впізнаються представниками певної культури. Ритуали є колективними діями як основи соціального буття. Це і релігійні церемонії, і особлива манера жестів, і знаки поваги до старших.

Безумовно, роль символів і ритуалів дуже важлива, але основу поняття культури, за Гофстедом, фундаментальні цінності – це «загальні тенденції на перевагу певного стану речей з інших. Прикладами подібних цінностей можуть бути сімейні: незалежність, особиста свобода, безпека, інтелектуальні цінності

Провівши порівняльний аналіз культур, Гофстед пропонує зіставляти різні культури з урахуванням їхніх базових характеристик. На його думку, світосприйняття та світорозуміння людей різних культур можна класифікувати за чотирма характеристиками:

1. Владна дистанція (powerdistance) – ступінь нерівності для людей. Наприклад, у Японії, Китаї, у країнах з високою владною дистанцією вся влада сконцентрована в руках невеликої кількості людей, а решта членів суспільства слідує рішенням, що приймаються цією невеликою групою.

У країнах із низькою концентрацією влади (Данія, Австрія) значно більше людей бере участь у прийнятті рішень.

2. Індивідуалізм (individualism) – ступінь, з якою людське суспільство вважає за краще діяти індивідуально, ніж у групі. В індивідуалістичних суспільствах Великобританії, Австрії люди

концентруються у собі та схильні потрапляти у залежність від оточення. Вони ставлять особисті цілі вище за цілі групи.

У колективістських суспільствах Китаю, Японії, Бразилії, Колумбії, Чилі люди сприймають себе як частину групи і схильні до колективного прийняття рішень.

Аналізуючи описані вище теоретичні положення, розберемо складнощі, які виникають, наприклад, у китайських та арабських студентів щодо української.

Оцінюючи особливості китайського світогляду і світосприйняття з погляду Гофстеда, можна назвати полярне становище китайської системи цінностей стосовно такої в більшості неазіатських держав. У роботі з китайськими студентами ці тенденції виявляються у неможливості ініціювати дух змагання. Хоча безліч методик навчання передбачає використання природної конкуренції між студентами для підвищення мотивації навчання та покращення загальних результатів. З китайцями такі прийоми не спрацьовують, оскільки всі міжособистісні проблеми та суперництво у групі вторинні стосовно необхідності об'єднання, згуртованості за умов чужої культурної дійсності.

Спостерігаємо прояв громадського устрою Китаю з високою дистанцією влади. Взаємини у китайському суспільстві ґрунтуються на свідомості того, що людина існує лише як частина сім'ї чи клану, що вимагає від індивіда поваги до суспільної ієрархії. У групах, де навчаються ці студенти, майже не буває проблем із дисципліною: вони не перечать викладачеві, погоджуються на всі пропозиції адміністрації, навіть не зрозумівши матеріал, намагаються не ставити зайвих питань, щоб не створити для інших можливу ситуацію «втрати особи». Якщо в навчанні поставлені завдання та терміни їх виконання не є визначеними точно, то китайці, швидше за все, взагалі не прагнуть їх робити.

Інакше виявляють себе у навчальному процесі арабські студенти. Вони не люблять монотонної, одноманітної роботи і схильні будувати свою роботу на відволіканнях – віддають перевагу спілкуванню. Контакти з іншими для них – стимулятори мозкової діяльності. Вони сприймають викладача як людину, яка вступає з ними в комунікацію та цікава як носій нової і незасвоєної інформації.

Як правило, починаючи вивчати українську мову, іноземці користуються системою письма, яка не має нічого спільного зі звуковою системою їхньої рідної мови. Оскільки китайська, українська і арабська мови належать до різних мовних сімей, то мають різні і слово та формоутворення, організацію речення та засоби синтаксичного зв'язку в них. А сам процес написання потребує переорієнтації моторно-рухових навичок. Всі ці фактори ускладнюють процес навчання.

При навчанні китайських студентів української та й будь-якої іншої іноземної мови необхідно враховувати те, що в Китаї сформувалася унікальна ідеографічна писемність, яка створила особливу інтелектуальну модель будь-якого представника цієї нації. Ієрогліф як символ предмета, поняття, якості чи руху – це спосіб образного сприйняття світу. Китаєць, коли навчається грамоти, то водночас розвиває і образне мислення та візуально-просторове сприйняття.

Якщо говорити про логіко-математичний інтелект іноземців, то саме в цій галузі та виникає найбільша кількість взаєморозуміння та непорозуміння. Проблема полягає у дзеркальній відмінності логіки та способу мислення, наприклад, китайців: вони мислять індуктивно (від приватного до загального, від фактів до гіпотези), тоді як західні цивілізації базуються на дедуктивному мисленні (від загального до приватного). Китайцям надзвичайно важко зрозуміти та сприйняти граматичну структуру української мови. Вочевидь, необхідно створення сприйняття причинно-наслідкових зв'язків, що у китайському способі мислення відіграють аналоги.

Таким чином, розвиток міжкультурної компетенції іноземців в умовах розширених міжнародних контактів є неодмінною умовою успішного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: навч. посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 304 с.
2. Гарднер Г. Множинні інтелекти: Теорія у практиці. Хрестоматія. Київ : Мегатайп, 2004. 288 с.

3. Hofstede G. Measuring Organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*. 1990. Vol. 35. 101 с.
4. Інноваційна діяльність ВНЗ / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Вид. дім «Шкільний Світ», 2005. 128 с.

Олеся ЦЕРКОВНЯК-ГОРОДЕЦЬКА

(Київ, Україна)

МОВНЕ ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ВІЙНИ

З 24 лютого у світі та в Україні мова очей – українська мова, адже погляд усієї планети прикутий до нашої держави, до нашої боротьби, до нашого опору, до нашої зброї у прямому та переносному сенсі.

Володимир Василенко у книзі «На війні як на війні» зазначив: «Війна, яку веде росія проти України і яку часто також називають гібридною війною, насправді має 2 складники: 1) збройна агресія та 2) гуманітарна агресія. Збройна агресія завжди має на меті фізичне підкорення або знищення сторони, проти якої вона здійснюється; мета гуманітарної агресії – знищення національної ідентичності народу шляхом «м'якої сили» [1, с. 128–132].

Тарас Кремінь, Уповноважений із захисту державної мови, підкреслює: «Складається враження, що війну справді розв'язав путін проти української мови, культури та ідентичності. Російське вторгнення, безсумнівно, змінило ставлення людей до використання мови» [2]. Дедалі більше українців переходять на рідну мову, з'явилося безліч курсів, програм, розмовних клубів, де плекають українське слово. Отже, мовне віддзеркалення війни у чому воно?

Українська мова – унікальна. Це чи не єдина мова, яка містить пестливий суфікс щодо ворогів, а саме – «-еньк» (ворог – воріженьки), проте з початком війни ми не зустріли жодної такої номінації. На позначення ворожого війська українці використовують такі назви: *москалі, кацапи, мокші, ватники, русня, рашисти, орда, орки, ваньки, свинособаки, пушкініст, путлер, путлерюгенд, няш-мяш, консерва, z-окупанти*, які якнайповніше демонструють ставлення до окупантів.

Плануючи широкомасштабне вторгнення в Україну, кремль, як завжди, поставив перед відповідними службами завдання підготувати належний ідеологічний супровід. Сам акт агресії отримав назву «спецоперація» або «спеціальна операція», що передбачає «денацифікацію» та «демілітаризацію», а також «ліквідацію загрози нападу

на днр/лнр та рф». Для створення негативного образу українського народу загалом, політиків і керівництва нашої держави, окупанти використовують такі лексеми: *неонацисти, мілітаристи, наркомани* тощо.

Це все не могло не відбитися на правописі власних назв. Тепер назву країни-агресора *росії* пишемо з малої літери. Так само як і *ерефія, мордор, оркостан, москва*. Особливу увагу звертають і на вживання сполучників «в» та «у», «на». Часто вживана конструкція «на Україні», що у мові росіян означає віддалену від столиці територію малоросів і підкреслює їхні імперські амбіції, тепер має відображення і в українській мові – «на росії». Очевидно, що це є граматична помилка, адже якщо мова йде про складову частину країни, про її етнографічну територію, про частину міста, варто вживати прийменник *на*: на Волині, на Поліссі, на Донбасі, на Запоріжжі, на Полтавщині, на Подолі, на Засуллі, на хуторі, на селі (тобто «не в місті»). Проте таке граматично неправильне поєднання іменника з прийменником чітко демонструє позицію українців.

Щодо вживання лайки «х*йло» – це російське лихослів'я. В українській мові немає такого слова. Символічно, що воно стало основою для словотворення номінативів, у яких відображено поєднання особи та негативної оцінки, яку дає суспільство. Путлер, «Путін» і «Гітлер» – синоніми, один синонімічний ряд.

Сергій Шойгу, російський міністр оборони, не залишився поза увагою, надихнув на появу слова «шойгувати», яке означає вдавати, що все гаразд. «Терраша» – російська федерація як держава-терорист тощо.

А от слово «макронити» означає, що ти робиш дуже стурбований вигляд через якусь ситуацію, ніби сильно переймаєшся, але насправді не докладаєш жодних зусиль, щоб виправити її або хоча б допомогти чимось. Власне, це і демонстрував президент Франції на перемовинах.

Завдяки героїзму наших воїнів у Чорнобаївці (ефект Чорнобаївки, чорнобаїти, «день Чорнобаївки», Чорнобаївський трикутник) і багаторазовому знищенню ворога у цьому селі українці мали змогу закріпити знання правопису. Прислівники, утворені поєднанням прийменника з числівником, пишуться разом: *вперше, вдруге, втретє, вп'яте* та ін. Числівники фігурують у таких новотворах: *задвухсотити,*

затрьохсотити, присвітити – завдати втрат ворогові: поранити чи ліквідувати. Очевидно, звідси й інший неологізм – *Е-могила* – так називають українську державну програму зі знищення рашистських загарбників.

З'явилося й чимало запозичень, наприклад *лендліз* (англ. *lend* – «позичати» і *lease* – «надавати в оренду»), які є комплексними поняттями, а тому важливо звернути увагу на їх написання: такі неологізми треба писати одним словом (без дефіса).

На окреме дослідження заслуговує українська фразеологія, яка поповнилась такими виразами, як: «*Слава Україні!*», «*Вірю в ЗСУ*», «*анна утонула*», «*Київ за три дні*», «*Не всьо так адназначна*», «*вне палітікі*», «*А што случілось?*», «*харошіє русские*», «*мені потрібна зброя, а не евакуація*», «*не сцимо, стоїмо, і***им*», «*а мені нравиця, як воно горить*», «*потерь нет*», «*добрий вечір! Ми з України*», «*можете скористатись веслами*», «*ласкаво просимо до пекла*», «*на жаль, сьогодні путін не здох*», «*Буде тобі, враже, так, як відьма скаже*», «*візьми насіння у кишені*», «*сію тобі в очі*», «*летить бледіна*», «*Боже, яке кончене*», «*я в калідорі*», «*відбій повітряної тривоги*», «*тракторні війська*», «*козотопські відьми*», «*геть з України, москаль некрасівий*», «*скажи «паяниця»*», «*скажи полуниця*» та ін. Усі ці слова, словосполучення, речення, вигуки демонструють не лише красу та багатство нашої мови, а й глибину 350-річної боротьби України з росією, розкривають героїзм, патріотизм та віру українського народу у перемогу. Слово – потужна зброя, яка надихає, захищає, зберігає, передає.

Шануймо наше слово так само, як і зброю та наших захисників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко В. На війні як на війні: *tertium non datur*. Київ : Темпора, 2019. С.128–132.
2. Мурачов В. Мова очей – українська. Спеціальний випуск про рідну мову. URL: https://lb.ua/blog/taras_kremin/528197_stykist_ukrainskoj_identicnosti.html (дата звернення: 12.09.2022).

Лілія ЯРЕМКО

(Львів, Україна)

Сюй ЛІША

(Шанхай, Китай)

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ «АУДІОВІЗУАЛЬНОГО КУРСУ» В ШУІМ (З ДОСВІДУ РОБОТИ У ШАНХАЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ)

«Навчання іноземної мови – це організований процес практичного володіння мовленнєвою діяльністю» [2, с. 33].

Ми вивчаємо іноземну мову через поєднання чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Це говоріння, аудіювання, читання, письмо. У процесі навчання різних видів мовленнєвої діяльності ми використовуємо не лише традиційні підходи до навчання. Необхідно підбирати для студентів-іноземців нові автентичні відеокурси, відеофільми, аудіозаписи (текстів казок, пісень, розповідей про видатних людей, місця, події, ін.), матеріали з Інтернету, комунікативні ігри. Все це дасть змогу студентам значно краще засвоїти навчальний матеріал. Можна сподіватися на реальні результати дієвого спілкування між викладачем і студентами.

Якщо ми навчимо студентів сприймати аудіотексти українською мовою на слух, то ми можемо говорити про його підготовку до повноцінного та самостійного спілкування у повсякденні. Це і є метою аудіювання.

Як засіб навчання аудіювання виконує, на думку Г. Звягіної, низку важливих функцій:

- 1) забезпечує керування процесом навчання;
- 2) знайомить студентів із новим мовним, мовленнєвим і країнознавчим матеріалом;
- 3) стимулює мовленнєву діяльність;
- 4) формує навички та вміння з всіх видів мовленнєвої діяльності;
- 5) підвищує ефективність зворотного зв'язку і самоконтролю;
- 6) допомагає підтримувати досягнений рівень володіння мовою [1, с. 131].

З «Аудіовізуального курсу» у ШУІМ опрацьовано зі студентами такі теми: Тема 1. Українська народна казка «Півник та двоє мишенят». Тема 2. Українська народна пісня «Ой на горі два дубки». Тема 3. Знайомство зі Львовом. 10 фактів про Львів. Тема 4. Львів – місто студентів і винаходів. 10 фактів про Львів. Тема 5. Львів – місто кави та шоколаду. 10 фактів про Львів. Тема 6. Львівський оперний театр. Факти. Тема 7. Сім чудес української природи. Тема 8. Сучасна українська пісня. Христина Соловій. Тема 9. Міжнародний день студента. Тема 10. Пори року. Тема 11. Зимові свята. Тема 12. Історія «Щедрика» Миколи Леонтовича. Тема 13. Обличчя української історії. Тарас Шевченко. Тема 14. Українські Карпати (фільм перший). Тема 15. Музеї Львова. Тема 16. Сім чудес України. Тема 17. Замки України. Тема 18. Писанки. Тема 19. Легенди Львова: таємниці архітектурних споруд XIX століття.

Саме підбір матеріалів з урахуванням лінгвокраїнознавчого аспекту дає змогу студентам отримати соціокультурний багаж знань про культурну спадщину українського народу, особливості його національних традицій, звичаїв, обрядів. Це забезпечує широку комунікацію серед представників інших культурних спільнот.

Окрім того, в «Аудіовізуальному курсі» пройдено деякі граматичні теми: «Дієслово», «Прикметник», «Числівник», теми з синтаксису: «Складнопідрядні речення з підрядними означальними» та інші.

У кінці першого семестру студенти складали іспит з «Аудіовізуального курсу» і показали добре засвоєння матеріалу. Результатом праці зі студентами ШУІМ з «Аудіовізуального курсу» стане видання посібника з цієї дисципліни, який ми готуємо до друку у співавторстві з викладачкою ШУІМ Сью Лішею.

За сучасною методикою навчання іноземної мови, аудіювання є процесом смислового сприйняття усного мовлення. Цим ми звертаємо увагу на процесі психологічної складності сприйняття мовлення на слух, що включає не лише слухання, а й розуміння смислу висловлювання.

Відомо, що разом із читанням, аудіювання належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності. У співдії з говорінням воно формує усне мовлення. Згідно з метою навчання, аудіювання дає змогу розуміти на слух аудіотексти різного змісту і рівня складності. А це також

забезпечує досягнення практичної, освітньої і виховної цілей навчання. Як засіб навчання, аудіювання, перебуваючи у взаємодії з іншими видами мовленнєвої діяльності, забезпечує формування комунікативних компетентностей і дає змогу зберегти рівень володіння мовою, якого студенти уже досягнули.

Отже, можемо запропонувати такі висновки:

1. Аудіювання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності.
2. Воно відіграє важливу роль у процесі вивчення іноземної мови.
3. За допомогою аудіювання здобуваємо важливі вміння і можливість збереження досягнутого рівня володіння мовою.
4. Аудіювання потрібно у незначному обсязі пропонувати уже на початковому етапі вивчення іноземної мови.
5. Важливим етапом є вивчення «Аудіовізуального курсу» у повному обсязі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звягіна Г. Використання різних видів мовленнєвої діяльності на заняттях з української мови для студентів з базовим знанням англійської мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 129–135.
2. Основи методики викладання української мови як іноземної : навч. посіб. / І. М. Кочан, З. О. Мацюк, О. В. Туркевич; за ред. З. О. Мацюк. Львів, 2022. 152 с.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

1. **Адамія Зоя** – PhD, професорка Цхум-Абхазької академії наук (Тбілісі, Грузія)
2. **Багмут Ірина** – к. філол. н., доцентка кафедри української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, лекторка Сеґедського університету (Київ, Україна; Сеґед, Угорщина)
3. **Беценко Тетяна** – д. філол. н., професорка кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Суми, Україна)
4. **Білецький Володимир** – д. тех. н., професор кафедри видобування нафти, газу і конденсату Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (Харків, Україна)
5. **Бондаренко Лариса** – к. філол. н., доцентка кафедри філології та перекладу Українського державного університету науки і технологій (Дніпро, Україна)
6. **Власова Тетяна** – д. філос. н., професорка, завідувачка кафедри філології та перекладу Українського державного університету науки і технологій (Дніпро, Україна)
7. **Гайко Геннадій** – д. тех. н., професор кафедри геобудівництва і гірничих технологій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Київ, Україна)
8. **Галайчук Оксана** – к. філол. н., наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (Львів, Україна)
9. **Гірна Наталія** – к. іст. н., доцентка кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (Львів, Україна)
10. **Гончарук Оксана** – к. філол. н., доцентка кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (Івано-Франківськ, Україна)
11. **Горда Оксана** – к. філол. н., старша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків

- з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (*Львів, Україна*)
12. **Гришук Аліна** – к. ю. н., доцентка кафедри адміністративно-правових дисциплін Інституту права Львівського державного університету внутрішніх справ (*Львів, Україна*)
 13. **Данчишин Назар** – к. філол. н., науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (*Львів, Україна*)
 14. **Дикан Ольга** – старша викладачка кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (*Івано-Франківськ, Україна*)
 15. **Єсімов Сергій** – к. юрид. н., доцент, професор кафедри адміністративно-правових дисциплін Львівського державного університету внутрішніх справ (*Львів, Україна*)
 16. **Заваруєва Інна** – к. філол. н., доцентка кафедри філології та перекладу Українського державного університету науки і технологій (*Дніпро, Україна*)
 17. **Іванишин Галина** – к. пед. н., доцентка кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (*Івано-Франківськ, Україна*)
 18. **Криворотенко Ольга** – викладачка української мови та літератури Вільногірського фахового коледжу Українського державного університету науки і технологій (*Вільногірськ, Дніпропетровська обл., Україна*)
 19. **Кушнір Ірина** – к. пед. н., доцентка кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (*Харків, Україна*)
 20. **Лизак Марія** – молодша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (*Львів, Україна*)
 21. **Ліша Сюй** – к. філол. н., викладачка української мови Шанхайського університету іноземних мов (*Шанхай, Китай*)
 22. **Лозан Тетяна** – к. пед. н., доцентка кафедри загальнонаукових дисциплін Придністровського державного університету імені Т. Г. Шевченка (*Рибниця, Молдова*)

23. **Лук'янчук Петро** – к. держ. упр., директор Державного архіву Одеської області (*Одеса, Україна*)
24. **Ляліна Ольга** – старша викладачка кафедри української та латинської мов Київського медичного університету (*Київ, Україна*)
25. **Мавдрик Наталя** – учителька початкових класів Мар'є-Дмитрівського ліцею (*Мар'є-Дмитрівка, Дніпропетровська обл., Україна*)
26. **Мицько Олена** – провідна філологиня Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (*Львів, Україна*)
27. **Онкович Артем** – к. пед. н., доцент кафедри журналістики Київського національного університету культури і мистецтв (*Київ, Україна*)
28. **Онкович Ганна** – д. пед. н., професорка кафедри української та латинської мов Київського медичного університету (*Київ, Україна*)
29. **Паращина Ангеліна** – молодша наукова співробітниця Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (*Львів, Україна*)
30. **Петрук Оксана** – к. пед. н., провідна наукова співробітниця відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України (*Київ, Україна*)
31. **Ріпей Марія** – к. філол. н., доцентка кафедри мови засобів масової інформації Львівського національного університету імені Івана Франка (*Львів, Україна*)
32. **Стойкова Галина** – заступниця начальника відділу формування Національного архівного фонду, організації і координації архівної справи та діловодства (*Одеса, Україна*)
33. **Ушакова Наталя** – д. пед. н., професорка, завідувачка кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (*Харків, Україна*)
34. **Федько Ольга** – викладачка кафедри філології та перекладу Українського державного університету науки і технологій (*Дніпро, Україна*)

35. **Флегонтова Наталія** – к. пед. н., доцентка кафедри української та латинської мов Київського медичного університету (*Київ, Україна*)
36. **Церковняк-Городецька Олеся** – к. філол. н., викладачка кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (*Київ, Україна*)
37. **Яремко Лілія** – к. філол. н., доцентка кафедри української фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка (*Львів, Україна*)

Наукове видання

УКРАЇНСЬКА МОВА У СВІТІ

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

Відповідальна за випуск:

Ірина Ключковська

Комп'ютерна верстка:

Ірина Побран

Літературна редакція:

**Степан Антонюк, Оксана Галайчук, Оксана Горда,
Олена Мицько, Ангеліна Паращина,
Ольга Руснак, Оксана Трумко**