

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ШВЕЦЬ ГАННА ДМИТРІВНА

УДК 378.147:[811.161.2:376-054.62](043.3)

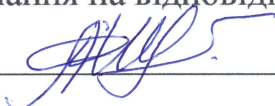
ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.


Г. Д. Швець

Науковий консультант – **Караман Станіслав Олександрович**,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Швець Г. Д. Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». – Київський університет імені Бориса Грінченка, МОН України. Київ, 2021.

У результаті вивчення об'єктивних чинників навчання української мови іноземних громадян у закладах вищої освіти, узагальнення педагогічного досвіду, аналізу історії становлення методики навчання української мови як іноземної, студіювання спеціальних наукових праць з обраної проблеми обґрунтовано теоретико-методологічні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей як процесу формування їхньої вторинної мовної особистості на текстоцентричній основі.

З'ясовано, що іноземці, навчаючись в Україні, переважно позбавлені такого могутнього чинника інтенсифікації оволодіння мовою, як повноцінне занурення в мовне середовище. Ситуація масового українсько-російського білінгвізму й суржикового мовлення не сприяє вивченню української мови та обмежує мовленнєву практику іноземних студентів. Це зумовлює потребу у створенні розгалуженої навчальної текстотеки, яка б могла компенсувати брак живого українськомовного спілкування й слугувала повноцінним навчальним мовленнєвим середовищем.

Окреслено основні етапи й тенденції у становленні методики навчання української мови як іноземної за кордоном та в Україні, запропоновано періодизацію розвитку галузі. Визначено пріоритетні напрями сучасних наукових пошуків – реалізація навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, міжкультурного та професійно орієнтованого підходів. Констатовано серйозний поступ у розробленні навчально-методичного забезпечення з української мови як іноземної (у списку джерел представлено близько 500 навчальних видань). Схарактеризовано систему підготовки

викладачів української мови як іноземної, створену й апробовану в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

На підставі аналізу лінгвістичних і педагогічних концепцій мовної особистості виокремлено лінгвопоетичне, лінгвокультурне, соціолінгвістичне та лінгводидактичне наповнення цього поняття, констатовано численність досліджуваних типів мовної особистості та моделей її структури. Зауважено, що, формування вторинної професійної мовної особистості – суб'єкта, здатного компетентно брати участь у професійній комунікації засобами іноземної мови, – обумовлене специфікою механізмів засвоєння другої мови та організацією навчання в закладах вищої освіти. Підкреслено визначальну роль текстової компетентності (здатності розуміти, відтворювати, перетворювати, створювати, аналізувати й оцінювати тексти) для формування професійної комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія, основним предметом і об'єктом вивчення якого є вербальний текст.

У дослідженні обґрунтовано факторно-компонентну структуру вторинної мовної особистості іноземного студента-гуманітарія, що ураховує чинники, які забезпечують ефективність формування українськомовної професійної комунікативної компетентності: доцільна організація процесу навчання, компетентний викладач, принципи (загальнодидактичні: свідомого навчання, наочності, науковості, систематичності, доступності, міцності засвоєних знань та ін.; методичні: передусім текстоцентризму, культурологічної спрямованості, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії), методи й технології навчання (групова робота, проєктна діяльність, ігрові технології, дискусія, робота з кінофільмом, навчальна екскурсія, творче письмо). Фундаментом такої концепції навчання визнано текстотеку з української мови як іноземної.

Запропоновано типологію навчальних текстів, актуальну для викладання української мови як іноземної у вищій школі. Навчальну текстотеку означено як весь масив методично опрацьованих текстів, що використовують у навчанні мови, структурований за сферами спілкування. Досліджено склад сегментів навчальної текстотеки з української мови як іноземної та детально

проаналізовано деякі з них: модельовані навчальні тексти на побутову тематику, модельовані наукові навчальні тексти, тексти жартів, краєзнавчі тексти.

Доведено визначальну роль художнього тексту для формування текстової компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв. Запропоновано систему критеріїв добору та адаптації навчальних художніх текстів, обґрунтовано комплексну систему завдань до навчального художнього тексту за такими напрямками: 1) подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру; 2) розвиток вокабуляру іноземців та вдосконалення граматичних навичок і вмінь; 3) перевірка розуміння змісту тексту, допомога в осягненні його проблематики, ідеї, характеру героїв; 4) формування й розвиток умінь сприймати й розуміти художню образність; 5) удосконалення умінь підготовленого й непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

Презентовано результати дослідно-експериментального навчання, яке передбачало поетапне впровадження й перевірку ефективності запропонованої в дисертаційній роботі методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей з використанням комплексу розроблених навчальних матеріалів: модельованих навчальних текстів на побутову тематику; наукових текстів для інокомунікантів, що мають обмежений лексичний запас і вибіркові знання з української граматики; текстів народних легенд; краєзнавчих текстів про Київ; художніх навчальних текстів; зразків есеїстики. Аналіз даних експерименту свідчить про результативність запропонованого підходу, адже в цілому рівень сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності в експериментальних групах вищий на 15,7%, ніж у контрольних групах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше *обґрунтовано* теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на текстоцентричній основі; *з'ясовано* соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів; *схарактеризовано* становлення й розвиток методики навчання української мови як іноземної в закладах вищої освіти за кордоном та в Україні;

проаналізовано стан навчально-методичного супроводу навчання української мови як іноземної; *розкрито* сутнісні характеристики базових понять дослідження: «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «вторинна професійна мовна особистість», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність»; *уточнено* змістове наповнення понять: «вторинна професійна мовна особистість іноземного студента-гуманітарія», «текстова компетентність», «навчальний текст», «навчальна текстотека», «модельований навчальний текст», «навчальний краєзнавчий текст», «лінгводидактичний аналіз тексту»; *визначено* психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади формування українськомовної професійної комунікативної компетентності студентів-гуманітаріїв у процесі навчання української мови як іноземної (принципи, методи й технології навчання, система завдань до навчальних текстів, що сприяє розвитку текстової компетентності іноземних студентів); *змодельовано* структуру навчальної текстотеки з української мови як іноземної та *здійснено* лінгводидактичну характеристику її елементів; *презентовано* цілісну систему роботи з художнім текстом у навчанні української мови іноземних студентів; *описано* лінгводидактичний потенціал окремих жанрів: літературна казка, народна легенда, есе; *досліджено* можливості в навчанні української мови як іноземної творчості В. Сухомлинського, Т. Шевченка, М. Коцюбинського; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів; *розроблено* методику навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу та експериментально *перевірено* її ефективність; *подальшого розвитку набули* теоретико-методичні положення про дидактичний та розвивальний потенціал навчальної текстотеки з урахуванням конкретного контингенту іноземних студентів та рівня володіння українською мовою.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики навчання української

мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей; упровадженні в навчальний процес посібників для інокомунікантів «Знайомтеся: Київ», «Читаймо українською» (створений у співавторстві), «Сучасна українська мова. Синтаксис», у двох частинах (створений у співавторстві); підготовці програм і методичних рекомендацій з низки дисциплін для іноземних і українських студентів різних рівнів вищої освіти та різних освітніх програм. Отримані результати дослідження, основні теоретичні й практичні напрацювання автора можуть бути використані в процесі навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв, професійної підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної та в системі підвищення кваліфікації таких фахівців, а також для вдосконалення, коригування і створення робочих програм з практичного курсу української мови як іноземної та навчальних матеріалів для інокомунікантів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, вторинна професійна мовна особистість іноземного студента-гуманітарія, українськомовна професійна комунікативна компетентність, навчальна текстотека, навчальний текст.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс, 2019. 529 с.

Навчальні посібники

2. Швець Г. Д. Знайомтеся: Київ: навч. посіб. з укр. мови для студ.-іноземців. Київ: Видавець Федоров О. М., 2011. 240 с.

3. Швець Г. Д., Торчинська Ю. О., Літвінчук А. О. Читаймо українською: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. / за ред. Г. Д. Швець. Київ: Фенікс, 2012. 112 с.

4. Дідківська Л. П., Швець Г. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах): навч. посіб. для інозем. студ. Київ: Фенікс, 2014 (Вид. 2-е, випр. і доп. 2020). Ч. I. 182 с. Ч. II. Тести. 78 с.

Навчальні програми та методичні рекомендації

5. Навчальні програми та методичні рекомендації до дисциплін спеціалізації «Українська мова як іноземна» / В. І. Невоїт, Г. Д. Швець, М. В. Шевченко та ін. Київ: Четверта хвиля, 2015. 208 с.

Статті в педагогічних фахових виданнях

6. Швець Г. Д. Лінгводидактичні засади укладання збірок художніх текстів для читачів-інофонів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ, 2013. № 2. С. 173–179.

7. Швець Г. Д. Дисципліна «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та її місце у фаховій підготовці викладачів-філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2013. Вип. 20 (30). С. 206–210.

8. Швець Г. Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 4. С. 361–370.

9. Швець Г. Д. Розвиток навичок діалогічного мовлення в іноземних студентів (на матеріалі художнього тексту). *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка. Вип. XLIX. У двох частинах*. Івано-Франківськ, 2013. С. 116–121.

10. Швець Г. Д. Народна легенда в навчальній текстотечі з української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2014. Вип. 24. С. 125–133.

11. Швець Г. Д. Підготовка викладачів української мови як іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 6 (40). С. 256–264.

12. Швець Г. Д. Добір художніх текстів для читання в іноземній аудиторії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2015. Вип. 26. С. 160–169.

13. Швець Г. Д. Навчальні художні тексти для читання інокомунікантами: добір та адаптаційна стратегія. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2015. Вип. 2. С. 320–327.

14. Швець Г. Д. Лінгводидактичні основи створення підручника з теоретичної дисципліни для іноземних студентів-філологів. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2015. Вип. 15. Ч. 2. С. 336–343.

15. Швець Г. Д. Мовленнєвий жанр жарту в лінгводидактичному аспекті. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 28. С. 144–153.

16. Швець Г. Д. Текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 55–61.

17. Швець Г. Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. Одеса, 2016. Вип. 5 (112). С. 106–112.

18. Швець Г. Д. Навчальний посібник із коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень: лінгводидактична модель. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 30. С. 178–189.

19. Швець Г. Д. Моделювання навчального тексту: термінологічний та методичний аспекти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2017. Вип. 58. С. 170–178.

20. Швець Г. Д. Система завдань до навчального наукового тексту для іноземних студентів-гуманітаріїв на початковому етапі вивчення української

мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2018. Вип. 32. С. 135–146.

21. Швець Г. Д. Дискусійний потенціал жанру есе в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2019. Вип. 34. С. 258–272.

22. Швець Г. Д. Психологічні передумови звернення до художнього тексту в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2019. Вип. 35. С. 152–162.

Статті в зарубіжних періодичних наукових виданнях

23. Швець Г. Лінгводидактичний потенціал творів Михайла Коцюбинського. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Zeszyt III*. Poznan: Institut Filologii Rosyjskiej UAM, 2015. С. 327–335.

24. Швець А. Д. Преподавание украинского языка как иностранного: тенденции, проблемы, перспективы. *Kalba ir kontekstai. Mokslo darbai. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla*, 2015 m. VI (2) tomas. P. 89–100.

25. Швець А. Д. Языковая личность, вторичная языковая личность, двуязычная личность: корреляция понятий. *Art-sanat. Special Issue of the International Virtual Forum – Istanbul 2016: Humanitarian Aspects in Geocultural Space*. İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Adına Müdür; TÜBİTAK-ULAKBİM DergiPark Açık Dergi Sistemleri JournalPark Open Journal Systems, 2016. P. 272–285.

26. Швець Г. Д. Використання текстів сучасної есеїстики в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Studia Wschodniosłowiańskie*. Tom 18. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2018. S. 263–285.

Статті у філологічних фахових виданнях

27. Швець Г. Д. Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 5. С. 176–182.

28. Швець Г. Д. Лінгводидактичний аналіз художнього тексту для роботи в іноземній аудиторії. *Українське мовознавство*. Київ, 2011. Вип. 41 (1). С. 300–302.

29. Швець Г. Д. Система роботи над художнім текстом в іноземній аудиторії (на матеріалі оповідання Лесі Українки «Чашка»). *Слов'янський збірник*. Київ, 2012. Вип. 17. Ч. 1. С. 330–336.

30. Швець Г. Д. Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 194–208.

31. Швець Г. Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог, 2013. Вип. 40. С. 254–258.

32. Швець Г. Д. Навчальна дисципліна «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної» та її місце в системі фахової підготовки викладача-філолога. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 179–186.

33. Швець Г. Д. Тексти про Т. Шевченка та Шевченкові тексти в практиці навчання української мови іноземців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки*. Луцьк, 2014. № 12 (289). С. 44–49.

34. Швець Г. Д. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2015. Вип. 11. С. 142–150.

35. Швець Г. Д. Есе в навчанні творчого письма українською мовою іноземних студентів-гуманітаріїв. *Вісник запорізького національного університету. Філологічні науки*. Запоріжжя, 2019. № 1. С. 86–91.

36. Швець Г. Д. Творче письмо: кореляція різних значень терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2019. Вип. 14. С. 56–68.

Наукові праці апробаційного характеру:

37. Швець Г. Д. Робота з текстом на початковому етапі вивчення української мови як іноземної. *Студії з україністики*. Київ: Міжнародна школа україністики НАН України, 2008. Вип. 8. С. 290–296.

38. Швець Г. Д. Адаптація художніх творів для читання в іноземній аудиторії. *Семантика мови і тексту*: матеріали XI Міжнародної наукової конференції (Івано-Франківськ, 26-28 вересня 2012 р.). Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2012. С. 684–687.

39. Швець Г. Д. Нехудожні тексти краєзнавчої тематики у практиці викладання української мови як іноземної. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 311–319.

40. Швець Г. Д. Художні твори В. О. Сухомлинського в навчанні української мови іноземних студентів. *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського*: зб. наук. праць. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. С. 304–309.

41. Швець Г. Д. Короткометражний художній фільм у навчанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 листопада 2014. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2014. С. 165–178.

42. Швець Г. Д. Проблеми навчання української мови як іноземної в умовах масового українсько-російського білінгвізму. *Язык и межкультурные коммуникации*: матеріали V Междунар. науч. конф., Минск – Вильнюс, 19-23 мая 2015 г. Минск: БГПУ, 2015. С. 368–372.

43. Швець Г. Д. Сучасна українська літературна казка в лінгводидактичному аспекті. *Conferința Științifică Internațională Tradiție și Inovație în cercetare filologică. Традиції и новаторство в филологических исследованиях, 27 octombrie 2015*. Bălți, 2016. Vol. II. С. 73–77.

44. Швець Г. Д. Прийшов, побачив, вивчив: екскурсії в навчанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2016 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2016. С. 295–303.

45. Швець Г. Д. Навчальна екскурсія для іноземних студентів: реєстр типових комунікативних інтенцій та лексико-граматичних структур. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі*: зб. наук. праць. Суми: Сумський державний університет, 2017. Вип. 4. С. 267–273.

46. Швець А. Д. Учебный текст: теоретический и прикладной аспекты. *Геокультурное пространство: смарт-технологии и социум: IX Международный форум в реальном и виртуальном режиме в Батуми*. Батуми, 2017. С. 360–365.

47. Швець Г. Д. Способи досягнення природності й комунікативної репрезентативності модельованих навчальних текстів. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2017 р.). Харків: ХНАДУ, 2017. С. 221–224.

48. Швець Г. Д. Місце художнього текстового матеріалу в навчальній текстотечі з української мови як іноземної. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство*: зб. наук. статей (До 100-річчя Національної академії наук України) / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2018. С. 177–186.

49. Швець А. Д. Изучение украинского языка в условиях украинско-русского билингвизма: вызовы и возможности. *II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме «Запад – Восток: пересечения культур»*. Т. II. Киото: Университет Киото Сангё, 2019. С. 605–611.

50. Швець Г. Д. Краєзнавчий текст у навчальній текстотечі з української мови як іноземної. *Молодий вчений*. 2019. № 6.1 (70.1). С. 69–74.

51. Швець Г. Д. Основні напрями наукових досліджень у галузі викладання української мови як іноземної. *Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців)*: зб. наук. праць. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. С. 35–40.

52. Швець Г. Д. Підручник з української мови як іноземної: здобутки і виклики. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів*: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2019. С. 404–407.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

53. Швець Г. Д. Вивчення дієприкметника в курсі української мови як іноземної. *Новий колегіум*, 2011. № 1. С. 79–84.

54. Швець Г. Д. Есе в навчанні української мови як рідної та як іноземної. *Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю «Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі»*: тези доповідей (Черкаси, 25-26 жовтня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 166–168.

ABSTRACT

Shvets H. D. Theoretical and methodological principles of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities. – Manuscript.

Thesis for a degree of a Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching (the Ukrainian language). – Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2021.

The theoretical and methodological principles of teaching Ukrainian to foreign students of humanities are substantiated as a result of studying the objective factors of teaching Ukrainian to foreign citizens in higher education institutions, generalizing pedagogical experience, analyzing the history of teaching methods of Ukrainian as a foreign language and studying special scientific papers on the selected problem.

It was found that foreigners, studying in Ukraine, are mostly deprived of such a powerful factor of intensification of language acquisition as full immersion in the language environment. The situation of mass Ukrainian-Russian bilingualism and «Surzhik» speech makes studying Ukrainian more difficult and limits the speech practice of foreign students. This necessitates the creation of an extensive educational text materials, which could compensate for the lack of natural communication in Ukrainian and serve as a meaningful educational speech environment.

The main stages and tendencies in the formation of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language abroad and in Ukraine are outlined and a new approach to its periodization is proposed. The main directions of modern scientific researches are defined. These are teaching on the basis of competency-based, communicative, intercultural and professionally oriented approaches. Significant progress has been made in the development of educational and methodological support for Ukrainian as a foreign language (the list of sources includes about 500 educational publications). The system of training teachers of Ukrainian as a foreign language, created and tested at the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, is characterized.

The linguopoetic, linguocultural, sociolinguistic and linguodidactic content of language personality is distinguished, based on the analysis of linguistic and pedagogical conceptions. It is noted that the formation of a secondary professional language personality (a person able to competently participate in professional communication in a foreign language) depends on the specific mechanisms of second language acquisition and the organization of educational process. The crucial role of textual competence (ability to understand, reproduce, transform, create, analyze and evaluate texts) in the formation of professional communicative competence of a humanities specialist, the main subject and object of study of which is a verbal text, is emphasized.

The study proposes a model of secondary professional language personality of a foreign student of humanities. This model takes into account textual competence (as its nuclear component and at the same time the purpose of study) and the factors that ensure this goal: an appropriate organization of training at propaedeutic and basic stages; a competent teacher of Ukrainian as a foreign language; leading methodological principles of teaching (text-based teaching, personality-oriented dialogic interaction, culturological orientation); teaching methods and techniques (group work, project activities, discussion, game techniques, work with a film, educational trip, creative writing). The educational text materials are the foundation of the methodology aimed

at the formation of Ukrainian professional and communicative competence of foreign students of humanities.

An original typology of educational texts relevant for teaching Ukrainian as a foreign language in higher education is offered. The segments of the educational text materials on Ukrainian as a foreign language are studied and some of them are analyzed in detail: modeled educational texts on everyday topics, modeled scientific educational texts, texts of jokes, local lore texts.

The research proves decisive role of the literary text in the formation of textual competence of foreign students of humanities. The system of selection and adaptation criteria of educational literary texts is proposed. The complex system of tasks to the educational literary text is substantiated in the following directions: 1) overcoming of linguistic and local lore difficulties; 2) development of vocabulary and improvement of grammar skills; 3) checking and assistance in the understanding of the text content, its issues, ideas and characters; 4) assistance in understanding the means of expression; 5) improving the skills of prepared and unprepared dialogue and monologue speech.

The results of experimental teaching are presented. It consisted of the gradual implementation and testing of the methodology effectiveness using the complex of author's original teaching materials: modeled educational texts on everyday topics, educational scientific texts for foreign students who have a limited vocabulary and selective knowledge of Ukrainian grammar, texts of folk legends; local lore texts about Kyiv; educational literary texts and essays. The analysis of the experimental data proves the effectiveness of the proposed approach, because in general the level of Ukrainian professional and communicative competence in the experimental groups is 15,7% higher than in the control groups.

The scientific novelty of the research is that for the first time the theoretical and methodological principles of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities on a text-centric basis are substantiated; the sociolinguistic and organizational conditions for teaching Ukrainian to foreign students are outlined; the formation and development of methods of teaching Ukrainian as a foreign language in higher education institutions abroad and in Ukraine are characterized; the educational

and methodical support of teaching Ukrainian as a foreign language is analyzed; the essential characteristics of the basic concepts of the research are defined («language personality», «secondary language personality», «secondary professional language personality», «foreign language communicative competence», «foreign language professional and communicative competence»); the content of the following concepts is clarified: «secondary professional language personality of a foreign student of humanities», «text competence», «educational text», «educational text materials», «modeled educational text», «educational local lore text», «linguodidactical analysis of the text»; the psychological, pedagogical and linguodidactic basis of formation of Ukrainian professional and communicative competence of foreign students of humanities is determined (these are the teaching principles, methods and techniques, the system of tasks to educational texts, which promotes the development of text competence of foreign students); the structure of the educational text materials on Ukrainian as a foreign language is modeled, the linguodidactic characteristics of its elements are carried out; the integral system of work with literary text in teaching of Ukrainian to foreign students is presented; the linguodidactic potential of some genres is described (literary fairy tale, folk legend and essay); the possibilities of works of V. Sukhomlynsky, T. Shevchenko, M. Kotsyubynsky in teaching Ukrainian as a foreign language are studied; criteria, indicators and levels of formation of Ukrainian professional and communicative competence of foreign students are determined; the methodology of teaching Ukrainian to foreign students of humanities on the basis of text-centric approach is developed and its effectiveness is tested experimentally. The study further develops theoretical and methodological thoughts about the didactic and developmental potential of the educational text materials, taking into account the specific contingent of foreign students and the level of proficiency in the Ukrainian language.

Practical implications of the study lie in the development, substantiation and experimental testing of Ukrainian teaching methods for foreign students of humanities; introduction of textbooks for foreigners «Meet: Kyiv», «Let's read in Ukrainian» (co-authored), «Modern Ukrainian language. Syntax» (in two parts, co-authored);

preparation of programs and methodological recommendations in a number of disciplines for foreign and Ukrainian students of different levels of higher education and various educational programs. The obtained research results, the author's main theoretical advances and practices can be used in the process of teaching Ukrainian to foreign students of humanities, professional training of future teachers of Ukrainian as a foreign language and in the system of their further training of such specialists; as well as to improve, use and create work programs for the practical course of Ukrainian as a foreign language and educational materials.

Key words: Ukrainian as a foreign language, secondary professional language personality of foreign students of humanities, Ukrainian professional and communicative competence of foreign students of humanities, text competence, educational text materials, educational text.

THE LIST OF PUBLISHED SCIENTIFIC WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Monograph

1. Shvets H. D. Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei [Theory and practice of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities]. Kyiv: Feniks, 2019. 529 p.

Textbooks, programs and guidelines

2. Shvets H. D. Znaiomtesia: Kyiv [Meet: Kyiv]. Kyiv: Vydavets O. M. Fedorov Publ., 2011. 240 p.

3. Shvets H. D., Torchynska Yu. O., Litvinchuk A. O. Chytaimo ukrainskoiu [Let's read in Ukrainian] / edited by H. D. Shvets. Kyiv: Feniks, 2012. 112 p.

4. Didkivska L. P., Shvets H. D. Suchasna ukrainska mova. Syntaksys (u dvokh chastynakh) [Modern Ukrainian language. Syntax. In two parts]. Kyiv: Feniks, 2014. Second edition, corrected and supplemented. Kyiv: Feniks, 2020.

5. Navchalni prohramy ta metodychni rekomendatsii do dystsyplin spetsializatsii «Ukrainska mova yak inozemna» [The programs and methodical

recommendations for disciplines of specialization «Ukrainian as a foreign language»] / V. I. Nevoit, H. D. Shvets, M. V. Shevchenko and others. Kyiv: Chetverta khvyliia, 2015. 208 p.

Articles in Ukrainian professional pedagogical scientific issues:

6. Shvets H. D. Linhvodydaktychni zasady ukladannia zbirk khudozhnikh tekstiv dlia chytachiv-inofoniv [Linguodidactic principles of compiling collections of literary texts for foreign readers]. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky) [Collection of research articles of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical sciences)]*. Berdiansk, 2013. № 2. pp. 173–179.

7. Shvets H. D. Dystsyplina «Khudozhnii tekst u systemi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi» ta yii mistse u fakhovii pidhotovtsi vykladachiv-filolohiv [Discipline «Literary text in the system of teaching Ukrainian as a foreign language» and its place in the professional training of lecturers-philologist]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky [Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice]*. Kyiv, 2013. Issue 20 (30). pp. 206–210.

8. Shvets H. D. Stanovlennia metodyky vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Formation of methods of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Serii: Pedahohika i psykholohiia [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology]*. Yalta, 2013. Issue 39. Part 4. pp. 361–370.

9. Shvets H. D. Rozvytok navychok dialohichnoho movlennia v inozemnykh studentiv (na materiali khudozhnoho tekstu) [Development of dialogic speech skills in foreign students (on the material of the literary text)]. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika [Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Series: Pedagogy]*. Issue XLIX. In 2 parts. Ivano-Frankivsk, 2013. pp. 116–121.

10. Shvets H. D. Narodna lehenda v navchalnii tekstotetsi z ukrainskoi movy yak inozemnoi [A folk legend in the educational text material on Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]*. Kharkiv, 2014. Issue 24. pp. 125–133.

11. Shvets H. D. Pidhotovka vykladachiv ukrainskoi movy yak inozemnoi v Instytuti filolohii Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Training of lecturers of Ukrainian as a foreign language at the Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*. Sumy, 2014. № 6 (40). pp. 256–264.

12. Shvets H. D. Dobir khudozhnikh tekstiv dlia chytannia v inozemnii audytorii [Selection of literary texts for reading in a foreign audience]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]*. Kharkiv, 2015. Issue 26. pp. 160–169.

13. Shvets H. D. Navchalni khudozhni teksty dlia chytannia inokomunikantamy: dobir ta adaptatsiina stratehiia [Educational literary texts for reading by foreigners: selection and adaptation strategy]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Pedahohichni nauky [Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences]*. Berdiansk, 2015. Issue 2. pp. 320–327.

14. Shvets H. D. Lihvodydaktychni osnovy stvorennia pidruchnyka z teoretychnoi dystsypliny dlia inozemnykh studentiv-filolohiv [Linguistic and didactic bases of creating a textbook on a theoretical discipline for foreign students of philology]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of a modern textbook]*. Kyiv, 2015. Issue 15. Part 2. pp. 336–343.

15. Shvets H. D. Movlennievyi zhanr zhartu v lihvodydaktychnomu aspekti [Speech genre of a joke in the linguodidactic aspect]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching*

languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]. Kharkiv, 2016. Issue 28. pp. 144–153.

16. Shvets H. D. Tekstova osnova navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv-humanitariiv [Textual basis of teaching Ukrainian to foreign humanities students]. *Pedahohichniy almanakh [Pedagogical almanac]*. Kherson, 2016. Issue 30. pp. 55–61.

17. Shvets H. D. Ihrovi tekhnolohii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Game technologies in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Serii: Pedahohika [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Series: Pedagogy]*. Odesa, 2016. Issue 5 (112). pp. 106–112.

18. Shvets H. D. Navchalnyi posibnyk iz komentovanoho chytannia naukovykh tekstiv dlia inozemnykh studentiv-humanitariiv pidhotovchykh viddilen: lnhvodydaktychna model [A textbook on commented reading of scientific texts for foreign students of the humanities of preparatory departments: a linguodidactic model]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]*. Kharkiv, 2016. Issue 30. pp. 178–189.

19. Shvets H. D. Modeliuvannia navchalnoho tekstu: terminolohichni ta metodychnyi aspekty [Modeling of the educational text: terminological and methodical aspects]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects]*. Kyiv, 2017. Issue 58. pp. 170–178.

20. Shvets H. D. Systema zavdan do navchalnoho naukovooho tekstu dlia inozemnykh studentiv-humanitariiv na pochatkovomu etapi vyvchennia ukrainskoi movy [The system of exercises to the academic scientific text for foreign students of humanities at the initial stage of studying the Ukrainian language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*

[*Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links*]. Kharkiv, 2018. Issue 32. pp. 135–146.

21. Shvets H. D. Dyskusiinyi potentsial zhanru ese v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Discussion potential of the essay genre in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]*. Kharkiv, 2019. Issue 34. pp. 258–272.

22. Shvets H. D. Psykholohichni peredumovy zvernennia do khudozhnoho tekstu v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Psychological prerequisites for the use of literary text in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching languages at higher institutions at the present stage. Interdisciplinary links]*. Kharkiv, 2019. Issue 35. pp. 152–162.

Articles in foreign research periodicals

23. Shvets H. Linhvodydaktychnyi potentsial tvoriv Mykhaila Kotsiubynskoho [The linguodidactic potential of the works by Mykhailo Kotsyubynskyi]. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Poznan, 2015. Issue III. pp. 327–335.

24. Shvets A. D. Prepodavanie ukrainskogo jazyka kak inostrannogo: tendentsii, problemy, perspektivy [Teaching Ukrainian as a foreign language: trends, problems, prospects]. *Kalba ir kontekstai. Mokslo darbai [Language in different contexts. Research papers]*. Vilnius, 2015. Volume VI (2). pp. 89–100.

25. Shvets A. D. Jazykovaja lichnost', vtorichnaja jazykovaja lichnost', dvujazychnaja lichnost': korreljacija ponjatij [Language personality, secondary language personality, bilingual personality: correlation of the concepts]. *Art-sanat. Special Issue of the International Virtual Forum – Istanbul 2016: Humanitarian Aspects in Geocultural Space*. Istanbul: TÜBİTAK-ULAKBİM, 2016. pp. 272–285.

26. Shvets H. D. Vykorystannia tekstiv suchasnoi eseistyky v navchanni ukrainskoi movy inozemnykh studentiv-humanitariiv [Modern essays in the teaching Ukrainian as foreign language (for students of humanities)]. *Studia*

Wschodniosłowiańskie [East Slavic Studies]. Białystok: University of Białystok Publ., 2018. Vol. 18. pp. 263–265.

Articles in Ukrainian professional philological scientific issues:

27. Shvets H. D. Khudozhnii tekst na riznykh etapakh navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [A literary text at different stages of learning Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2011. Issue 5. pp. 176–182.

28. Shvets H. D. Linhvodydaktychnyi analiz khudozhnogo tekstu dlia roboty v inozemnii audytorii [Linguodidactic analysis of a literary text for work in a foreign audience]. *Ukrainske movoznavstvo [Ukrainian linguistics]*. Kyiv, 2011. Issue 41 (1). pp. 300–302.

29. Shvets H. D. Systema roboty nad khudozhnim tekstem v inozemnii audytorii (na materialy opovidannia Lesi Ukrainky «Chashka») [The system of the work on a literary text in a foreign audience (based on the short story «The cup» by Lesya Ukrainka)]. *Slovianskyi zbirnyk [Slavic collection]*. Kyiv, 2012. Issue 17. Part 1. pp. 330–336.

30. Shvets H. D. Tekstova katehoriia informatyvnosti u linhvodydaktychnomu aspekti [Text category of informativeness in the linguodidactical aspect]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2013. Issue 8. pp. 194–208.

31. Shvets H. D. Struktura navchalnoi tekstoteky z ukrainskoi movy yak inozemnoi [The structure of the educational text material on Ukrainian as a foreign language]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Filolohichna» [Scientific Proceedings of the National University of «Ostroh Academy». «Philology» Series]*. Ostroh, 2013. Issue 40. pp. 254–258.

32. Shvets H. D. Navchalna dystsyplina «Linhvostylistychnyi analiz tekstu v kursi vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi» ta yii mistse v systemi fakhovoi pidhotovky vykladacha-filoloha [The course «Linguistic and stylistic analysis of the

text in the course of teaching Ukrainian as a foreign language» and its place in the system of professional training of a lecturer-philologist]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2014. Issue 10. pp. 179–186.

33. Shvets H. D. Teksty pro T. Shevchenka ta Shevchenkovi teksty v praktytsi navchannia ukrainskoi movy inozemtsiv [Texts about Taras Shevchenko and texts by Taras Shevchenko in the practice of teaching Ukrainian to foreigners]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Filolohichni nauky [Scientific journal of the Lesya Ukrainka East European National University. Series: Philological sciences]*. Lutsk, 2014. № 12 (289). pp. 44–49.

34. Shvets H. D. Pryntsyp tekstotsentryzmu v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [The principle of text-based learning in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2015. Issue 11. pp. 142–150.

35. Shvets H. D. Ese v navchanni tvorchoho pysma ukrainskoiu movoiu inozemnykh studentiv-humanitariiv [Essay in the teaching Ukrainian creative writing (for foreign students of humanities)]. *Visnyk zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Filolohichni nauky [Zaporizhzhia National University bulletin. Collection of scientific papers. Philology]*. Zaporizhzhia, 2019. № 1. pp. 86–91.

36. Shvets H. D. Tvorche pysmo: koreliatsiia riznykh znachen termina [Creative writing: correlation of different meanings of the term]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv, 2019. Issue 14. pp. 56–68.

Scientific works certifying the approbation of the dissertation materials

37. Shvets H. D. Robota z tekstom na pochatkovomu etapi vvychennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [The work with the text at the initial stage of learning Ukrainian as a foreign language]. *Studii z ukrainistyky [Ukrainian studies]*. Kyiv:

International School of Ukrainian Studies, The National Academy of Sciences of Ukraine, 2008. Issue 8. pp. 290–296.

38. Shvets H. D. Adaptatsiia khudozhnikh tvoriv dlia chytannia v inozemnii audytorii [Adaptation of literary texts for reading in foreign audience]. *Semantyka movy i tekstu [Semantics of language and text]*: materials of the XI International Scientific Conference (Ivano-Frankivsk, September 26-28, 2012. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University Publ., 2012. pp. 684–687.

39. Shvets H. D. Nekhudozhni teksty kraieznavchoi tematyky u praktytsi vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Non-fiction texts on local studies topics in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainska mova u sviti [Ukrainian language in the world]*: collection of materials of the II International scientific-practical conference, November 8-9, 2012. Lviv: Lviv Polytechnic National University Publ., 2012. pp. 311–319.

40. Shvets H. D. Khudozhni tvory V. O. Sukhomlynskoho v navchanni ukrainskoi movy inozemnykh studentiv [Literary works by V. O. Sukhomlinsky in teaching Ukrainian to foreign students]. *Aktualni problemy vyvchennia pedahohichnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho [Actual problems of studying the V. O. Sukhomlinsky' pedagogical heritage]*: collection of research articles. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2013. pp. 304–309.

41. Shvets H. D. Korotkometrazhnyi khudozhnii film u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [A short film in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainska mova u sviti [Ukrainian language in the world]*: collection of materials of the III International scientific-practical conference, November 6-7, 2014. Lviv: Polytechnic National University Publ., 2014. pp. 165–178.

42. Shvets H. D. Problemy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v umovakh masovoho ukrainsko-rosiiskoho bilinhvizmu [Problems of teaching Ukrainian as a foreign language in the conditions of mass Ukrainian-Russian bilingualism]. *Jazyk i mezhkul'turnye komunikacii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf., Minsk – Vil'njus, 19-23 maja 2015 g. [Language and Intercultural*

Communication: materials of the V International Scientific Conference, Minsk – Vilnius, May 19-23, 2015]. Minsk, 2015. pp. 368–372.

43. Shvets H. D. Suchasna ukrainska literaturna kazka v lnhvodydaktychnomu aspekti [Modern Ukrainian literary tale in the linguodidactical aspect]. *Conferința Științifică Internațională Tradiție și Inovație în cercetare filologică. Traditsii i novatorstvo v filologicheskikh issledovaniyah [Tradition and innovation in philological researches]*. Bălți, 2016. Vol II. pp. 73–77.

44. Shvets H. D. Pryishov, pobachyv, vyvchyv: ekskursii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Came, saw, studied: excursions in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainska mova u sviti [Ukrainian language in the world]*: collection of materials of the IV International scientific-practical conference, November 9-10, 2016. Lviv: Polytechnic National University Publ., 2016. pp. 295–303.

45. Shvets H. D. Navchalna ekskursiia dlia inozemnykh studentiv: reiestr typovykh komunikatyvnykh intentsii ta leksyko-hramatychnykh struktur [Study excursion for foreign students: a register of typical communicative intentions and lexical and grammatical structures]. *Mova, istoriia, kultura u lnhvokomunikatyvnomu prostori [Language, history, culture in the linguistic-communicative space]*: collection of research articles. Sumy: Sumy State University, 2017. Issue 4. pp. 267–273.

46. Shvets A. D. Uchebnyj tekst: teoreticheskij i prikladnoj aspekty [Educational text: theoretical and applied aspects]. *Geokul'turnoe prostranstvo: smart-tehnologii i sotsium: IX Mezhdunarodnyj forum v real'nom i virtual'nom rezhime v Batumi [Geocultural space: smart technologies and society: IX International forum in real and virtual mode in Batumi]*. Batumi, 2017. pp. 360–365.

47. Shvets H. D. Sposoby dosiahnennia pryrodnosti y komunikatyvnoi reprezentatyvnosti modelovanykh navchalnykh tekstiv [Ways to achieve the naturalness and communicative representativeness of modeled educational texts]. *Problemy i perspektyvy movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv [Problems and prospects of language training of foreign students]*: materials of the XII International

scientific-practical conference (October 12-13, 2017). Kharkiv: Kharkov National Automobile and Highway University, 2017. pp. 221–224.

48. Shvets H. D. Mistse khudozhnogo tekstovoho materialu v navchalnii tekstotetsi z ukrainskoi movy yak inozemnoi [The place of literary text in the educational text material on Ukrainian as a foreign language]. *IX Mizhnarodnyi konhres ukrainistiv. Movoznavstvo [IX Congress of the International Association of Ukrainian Studies. Linguistics]*: collection of research articles. Kyiv: The National Academy of Sciences of Ukraine, 2018. pp. 177–186.

49. Shvets A. D. Izuchenie ukrainskogo jazyka v uslovijah ukrainsko-russkogo bilingvizma: vyzovy i vozmozhnosti [Studying the Ukrainian language in the context of Ukrainian-Russian bilingualism: challenges and opportunities]. *II Vsemirnyj kongress v real'nom i virtual'nom rezhime «Zapad – Vostok: peresechenija kul'tur» [II World Congress in real and virtual mode «West – East: intersections of cultures»]*. Kyoto: Kyoto Sangyo University, 2019. Vol. II pp. 605–611.

50. Shvets H. D. Kraieznavchyi tekst u navchalnii tekstotetsi z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Local studies text in the educational text material on Ukrainian as a foreign language]. *Molodyi vchenyi [A young scientist]*. 2019. № 6.1 (70.1). pp. 69–74.

51. Shvets H. D. Osnovni napriamy naukovykh doslidzhen u haluzi vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [The main directions of scientific research in the field of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Mizhnatsionalna komunikatsiia – poliloh kultur (aktualni pytannia navchannia inozemtsiv) [International communication is a polylogue of cultures (current issues of teaching foreigners)]*: collection of research articles. Odesa: Odessa I. I. Mechnikov National University, 2019. pp. 35–40.

52. Shvets H. D. Pidruchnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi: zdobutky i vyklyky [Textbook on Ukrainian as a foreign language: achievements and challenges]. *Innovatsii ta tradytsii u movnii pidhotovtsi inozemnykh studentiv [Innovations and traditions in language training of foreign students]*: abstracts of reports of the international scientific-practical seminar. Kharkiv: I. S. Ivanchenko Publ., 2019.

pp. 404–407.

Scientific works additionally representing the results of the dissertation

53. Shvets H. D. Vyvchennia diieprykmetyka v kursy ukrainskoi movy yak inozemnoi [Study of the participle in the course of Ukrainian as a foreign language]. *Novyi kolehium* [New college], 2011. № 1. pp 79–84.

54. Shvets H. D. Ese v navchanni ukrainskoi movy yak ridnoi ta yak inozemnoi [Essay in teaching Ukrainian as a native and as a foreign language]. *Vseukrainska naukova konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu «Profesiina komunikatsiia: natsionalna identychnist u bahatomovnomu sviti»* [All-Ukrainian scientific conference with international participation «Professional communication: national identity in a multilingual world»]: abstracts of reports (Cherkasy, October 25-26, 2018). Cherkasy, 2018. pp. 166–168.

ЗМІСТ

ЧАСТИНА I

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	23
1.1. Соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів у закладах вищої освіти України	24
1.2. Становлення й розвиток методики навчання української мови як іноземної.....	40
1.3. Аналіз змісту навчально-методичного супроводу з української мови як іноземної в закладах вищої освіти України	65
1.4. Оптимізація лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної	75
Висновки до розділу 1.....	82
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА-ГУМАНІТАРІЯ	85
2.1. Сутнісні характеристики базових понять дослідження: «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «іншомовна комунікативна компетентність», «вторинна професійна мовна особистість»	85
2.2. Професійна комунікативна компетентність і текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв.....	113
2.3. Принципи навчання української мови як іноземної	125
2.4. Сучасні освітні технології в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.....	139
Висновки до розділу 2.....	195

РОЗДІЛ 3. НАВЧАЛЬНА ТЕКСТОТЕКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ.....	197
3.1. Навчальний текст: визначення і типологія	197
3.2. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної.....	210
3.3. Модельовані тексти в навчанні української мови як іноземної	224
3.4. Місце жарту в навчальній текстотеці з української мови як іноземної ..	244
3.5. Краєзнавчі тексти в навчанні української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей (на матеріалі посібника «Знайомтеся: Київ»)	251
Висновки до розділу 3.....	265
РОЗДІЛ 4. ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ.....	270
4.1. Роль і функції використання художнього тексту в навчанні мови	270
4.2. Місце художнього текстового матеріалу в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв	273
4.3. Ієрархія критеріїв добору художніх творів для використання в навчанні української мови як іноземної	283
4.4. Адаптаційна стратегія у підготовці художніх творів для читання інокомунікантами.....	299
4.5. Можливості окремих фольклорних і літературних жанрів у навчанні української мови як іноземної.....	309
4.6. Лінгводидактичний потенціал творчості письменника	334
4.6.1. Твори В. Сухомлинського в навчальному мовному процесі (до питання використання зразків дитячої літератури в навчанні дорослих української мови як іноземної).....	335
4.6.2. Тексти про Т. Шевченка та Шевченкові тексти в навчанні української мови іноземних студентів	341
4.6.3. Лінгводидактичний потенціал творів М. Коцюбинського	349

4.7. Система роботи з художнім текстом у навчанні української мови як іноземної (на матеріалі посібника «Читаймо українською»).....	356
Висновки до розділу 4.....	391
РОЗДІЛ 5. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ТЕКСТОЦЕНТРИЧНІЙ ОСНОВІ	395
5.1. Зміст, мета й завдання експериментального навчання	395
5.2. Організація й перебіг формувального етапу експерименту та результати експериментального навчання.....	405
Висновки до розділу 5.....	423
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	427
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	434

ЧАСТИНА II

ДОДАТКИ	541
Додаток А.....	541
Додаток Б.....	548
Додаток В	554
Додаток Г.....	561
Додаток Ґ	576
Додаток Д.....	596
Додаток Е	636

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад (заклади) вищої освіти

УМІ – українська мова як іноземна

МО – мовна особистість

ВМО – вторинна мовна особистість

ПМО – професійна мовна особистість

ВПМО – вторинна професійна мовна особистість

ПКК – професійна комунікативна компетентність

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІПКК – іншомовна професійна комунікативна компетентність

НТ – навчальний текст

КТ – краєзнавчий текст

ХТ – художній текст

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Навчання іноземних громадян – освітній напрямок, що рухається у своєму розвитку практично синхронно зі становленням незалежної України. З одного боку, галузь мала давні традиції, закорінені в політико-соціальних реаліях та методичних традиціях навчання російської мови як іноземної за радянського часу; з іншого боку, з початку 90-их рр. ХХ ст. ця сфера, як і Україна загалом, потребувала перезавантаження, оскільки було зруйновано старі міждержавні освітні зв'язки й постало питання навчання іноземних студентів української мови та організації професійної підготовки саме цією мовою. Сьогодні можемо впевнено стверджувати, що систему навчання іноземців у незалежній Україні вдалося відродити й розвинути. Більшість із них донедавна навчалася російською чи англійською мовою, однак частка тих, хто здобуває вищу освіту українською, зростає; крім того, усі іноземні студенти, згідно з новим Законом України «Про вищу освіту», мають вивчати державну мову як окремий предмет. Інспірована зростанням інтересу до вивчення української мови після проголошення незалежності та потребою створення навчально-методичного забезпечення для іноземних студентів, сформувалася й активно розвивається нова гілка лінгводидактичних досліджень – методика навчання української мови як іноземної (далі УМІ).

Ця галузь пройшла періоди напрацювання початкової бази навчальних матеріалів – навчальний мінімум з УМІ (Н. Зайченко, С. Воробйова), навчальні програми, підручники й посібники з УМІ для студентів підготовчих відділень, усвідомлення напрямків розвитку (праці А. Бронської, Л. Паламар, Г. Онкович), створення системи професійної підготовки викладачів УМІ – і зараз перебуває на етапі ґрунтовного осмислення теоретичних засад і проведення фундаментальних наукових досліджень. Накопичений досвід у викладанні УМІ та підручникотворенні став надійним підґрунтям для низки дисертаційних робіт останніх років (Н. Василенко, А. Гадамська, І. Дирда, Г. Іванишин, С. Костюк, Т. Кудіна, Н. Московчук, О. Пальчикова, О. Туркевич, О. Федорова).

Навчання іноземних студентів у сучасних політичних, культурних та економічних реаліях варто розглядати не лише в контексті становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору, а також як можливість пропагувати українську мову й культуру у світі. Однак українсько-російський білінгвізм, характерний для суспільного життя нашої країни, став викликом (культурним, мовним, психологічним) для іноземців, які не завжди мають сприятливе мовленнєве середовище для практикування української мови та належного її опанування.

За останніми статистичними даними, в Україні навчається понад 80 тисяч іноземних студентів зі 158 країн світу [183]. Значна частина з них здобуває вищу медичну освіту, також популярними є інженерні й економічні спеціальності – низка вітчизняних педагогічних досліджень присвячена обґрунтуванню теоретичних засад навчання цього контингенту (Н. Булгакова, Г. Іванишин, Я. Кміт, О. Палка, Я. Проскуркіна та ін.). Іноземних громадян, які опановують гуманітарні спеціальності, порівняно небагато, що, переконані, не може виправдати відсутність науково обґрунтованої системи мовної і професійної підготовки такого контингенту. Бракує посібників із наукового стилю української мови для майбутніх іноземних студентів-гуманітаріїв на етапі пропедевтичного навчання, не розроблено концепції належного навчально-методичного супроводу, який би надавав підтримку іноземцям у подоланні розриву між професійно орієнтованим навчанням української мови на підготовчому відділенні та повним іншомовним зануренням на основних факультетах.

Попри численність різноаспектних видань з УМІ, недостатньо розроблена навчальна текстотека з цієї дисципліни: виразно бракує зібраних і методично опрацьованих в окремій книзі текстів, різних за тематикою та жанрово-стильовими характеристиками. Оскільки текст як один із основних компонентів змісту навчання іноземної мови є продуктом, засобом та об'єктом комунікації, то комплексне наукове осмислення теоретичних та методичних засад

текстоцентричного підходу до викладання УМІ та вивчення структури навчальної текстотеки – нагальне завдання української лінгводидактики.

Відповідно до типових комунікативних ситуацій, актуальних для студента, що здобуває освіту іноземною мовою, релевантними постають освітня, професійна, суспільна та побутова сфери спілкування. Очевидно, що успішність навчання УМІ перебуває у зв'язку з раціональним доббором репрезентативних для кожної сфери навчальних текстів різних видів (усних/письмових, діалогічних/монологічних), стилів і мовленнєвих жанрів та створення оптимальної системи роботи з ними, спрямованої на розвиток вторинної мовної особистості іноземного студента. Саме тому теоретичне й методичне обґрунтування проблеми ефективного використання навчальних текстів різних жанрово-стильових характеристик – одна з передумов повноцінного розвитку методики навчання УМІ. Розв'язання цієї проблеми розпочато в таких напрямках: вивчення загальних питань доббору та використання навчального тексту (Л. Васильєва, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Н. Цісар та ін.), лінгводидактичний аналіз текстів певних жанрів (Л. Антонів, А. Буднік, Л. Васильєва, О. Качала, З. Куньч, Г. Онкович, І. Процик, О. Трумко, Н. Скиба, М. Шевченко, О. Ценюх, Г. Швець та ін.); створення навчальних посібників із текстами різних стилів та завданнями до них.

Оскільки твори художньої літератури є складником навчальної текстотеки з побутової, навчальної та суспільної сфер (у випадку навчання іноземних студентів-гуманітаріїв і професійної сфери), важливою постає проблема місця художнього тексту в навчальному процесі та методів роботи з ним. Однак питання навчання УМІ на текстоцентричній основі, зокрема підходи до доббору й адаптації художнього текстового матеріалу та системи роботи з ним, ще не були предметом спеціального комплексного дослідження й потребують теоретичного та практичного вивчення.

Своєрідність гуманітарних наук – їхня текстова основа – визначає специфіку лінгводидактичної стратегії формування вторинної мовної особистості іноземного студента-гуманітарія. Її сутнісною характеристикою є

розвинена текстова компетентність – здатність адекватно розуміти, аналізувати і перетворювати тексти складної структури, позначені своєрідністю авторської манери, а також самостійно продукувати усні й письмові тексти різних стилів. Становлення фахівця-гуманітарія неможливе без розвитку комплексного відчуття тексту. Його формування може забезпечити лінгводидактична стратегія, базована на поєднанні роботи з науковими текстами за спеціальністю та художніми текстами й вибудована з урахуванням методичних принципів. Особливого значення в організації процесу опанування УМІ набувають методи й технології навчання, скеровані на організацію діалогічної взаємодії навколо особистісно важливих смислів – за такої умови відбувається ефективний розвиток мовних і мовленнєвих навичок та вмінь.

Отже, актуальність теми дослідження зумовлена такими чинниками:

- неузгодженістю між соціальним замовленням і практикою його реалізації в закладах вищої освіти (далі ЗВО): кількість іноземних студентів в Україні щороку збільшується, зростає частка тих, хто обирає гуманітарні спеціальності, однак гостро стоїть проблема належного навчально-методичного забезпечення цього контингенту та розроблення концепції навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв;
- потребою мінімізувати негативний вплив білінгвального мовленнєвого середовища на опанування УМІ шляхом збагачення різноаспектної навчальної текстотеки;
- протиріччям між ключовим значенням навчального тексту для організації педагогічної взаємодії в навчанні мови та нерозробленістю наукових засад формування комплексної навчальної текстотеки з УМІ;
- браком концептуальних досліджень із проблеми ефективного використання навчальних текстів різних стилів мовлення та різних мовленнєвих жанрів у навчанні УМІ;
- суперечністю між важливим місцем художнього текстового матеріалу в структурі навчальної текстотеки з УМІ загалом і навчанні студентів-

гуманітаріїв зокрема та відсутністю ґрунтовних досліджень методики роботи з художнім текстом у навчанні інокомунікантів української мови;

- важливістю обґрунтування й упровадження методів роботи, що стимулюють діалогічну взаємодію навколо особистісно важливих для студентів смислів і є ефективними в розвитку комунікативних навичок та вмінь.

Незважаючи на здобутки в царині методики навчання УМІ, у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи відсутні системні напрацювання та спеціальні дослідження проблем навчання іноземних студентів-гуманітаріїв, що й обумовило вибір теми дисертаційної роботи **«Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей»**.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в межах кафедральної науково-дослідної теми «Лінгвістичні та методичні основи викладання української та російської мов як іноземних» (№ 16КП044-26) і загальноінститутської науково-дослідної теми «Лінгвістичний навчальний музей КНУ імені Тараса Шевченка: роль у гармонізації багатокультурного інформаційного простору» (№ 0119U100327).

Тему дисертаційної роботи («Теоретичні й методичні засади формування україномовної комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих навчальних закладах») було затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 4 від 26 грудня 2013 р.), змінено на засіданні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук Національної академії педагогічних наук України (протокол № 2 від 25 лютого 2014 р.) із формулюванням «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 14 від 10.06.2020 р.):

«Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей».

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні методики навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв на засадах текстоцентричного підходу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**.

1. Проаналізувати соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей у ЗВО України.

2. Дослідити становлення й розвиток методики навчання УМІ в ЗВО та проаналізувати стан навчально-методичного супроводу з цієї дисципліни.

3. Схарактеризувати базові поняття дослідження: «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «професійна мовна особистість», «вторинна професійна мовна особистість», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «текстова компетентність», «навчальний текст», «навчальна текстотека».

4. Обґрунтувати психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади формування українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв у процесі навчання української мови на засадах текстоцентричного підходу;

5. Окреслити структуру навчальної текстотеки з УМІ, схарактеризувати принципи моделювання й добору навчальних текстів різних типів (на побутову тематику, наукових, краєзнавчих, гумористичних) та розробити доцільну систему завдань до них.

6. Обґрунтувати й створити комплексну систему завдань для роботи з художнім текстом у навчанні української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей; з'ясувати можливості окремих фольклорних і літературних жанрів, а також творчості письменника загалом, у навчанні УМІ.

7. Визначити критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів, розробити

методику навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – навчання української мови студентів-іноземців гуманітарних спеціальностей у ЗВО України.

Предмет дослідження – принципи, методи, технології навчання української мови як іноземної на засадах текстоцентричного підходу.

Концепція дослідження. Теоретичне і практичне вивчення досліджуваної проблеми дало змогу розробити концепцію навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

В основу концепції дослідження покладено такі вихідні положення:

1) успішність опанування мови в ЗВО, зокрема й УМІ, базується на низці складників, з-поміж яких основними об'єктивними факторами є розвиненість відповідної методики, наявність професійних педагогічних кадрів, належне навчально-методичне забезпечення, доцільна система організації навчання;

2) мета навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв полягає у формуванні розвиненої текстової компетентності як провідної характеристики професійної комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія, оскільки предметом і об'єктом вивчення гуманітаристики є саме вербальний текст;

3) ураховуючи центральну роль тексту в мовному навчанні та важливість текстової компетентності для фахівця-гуманітарія, також з огляду на переорієнтацію сучасного освітнього процесу загалом на особистість здобувача освіти, а навчання мови зокрема – на формування компетентностей міжкультурного спілкування, навчання УМІ повинно базуватися передусім на принципах текстоцентризму, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії та культурологічної спрямованості;

4) фундаментом навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв виступає навчальна текстотека, структурована відповідно до побутових, навчальних, професійних та суспільних потреб здобувачів вищої освіти; реалізацію її лінгводидактичного потенціалу уможлиблюють методично обґрунтована система завдань до навчального тексту, доцільні методи й

технології, що забезпечують створення умов для ефективної текстової діяльності та формування вторинної мовної особистості іноземного студента; в умовах масового українсько-російського білінгвізму, що обмежує практикування іноземців у живому українськомовному спілкуванні, навчальну текстотеку варто моделювати як аналог повноцінного мовленнєвого середовища;

5) з-поміж суб'єктивних чинників ефективного вивчення іноземної мови головним постає позитивна мотивація здобувача освіти; її формування залежить передусім від особистої зацікавленості студента в темах та проблемах, які висвітлено в навчальних текстах і навколо яких відбувається навчальна комунікація, та емоційної залученості до предмета обговорення – за таких умов підвищується активність мнемічних і мисленнєво-мовленнєвих процесів та продуктивність формування комунікативних умінь, оскільки бажання висловити свою позицію й довести власну точку зору переважає страх помилитися;

б) художній текст виступає унікальним навчальним матеріалом для студентів-гуманітаріїв, оскільки поєднує професійно-спеціальну (ознайомлення з творчістю українських письменників, стильовими тенденціями в розвитку української культури), професійно-мовну (розвиток комплексного відчуття українськомовного тексту, здатності орієнтуватися в складних, стилістично й композиційно, текстах і створювати власні тексти) та загальнорозвивальну мету (розвиток критичного і творчого мислення, естетичного смаку, почуття емпатії, здатності прислухатися до думки іншого).

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про залежність ефективності навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв від урахування визначених об'єктивних факторів успішності навчання, обґрунтованих принципів, методів і технологій навчання української мови як іноземної у вищій школі, наповненості навчальної текстотеки та доцільної системи роботи з навчальним текстовим матеріалом.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових гіпотезах*, які передбачають, що рівень володіння українською мовою загалом та рівень

сформованості текстової компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв зокрема підвищиться, якщо:

- спиратися в організації навчального процесу передусім на принципи текстоцентризму, культурологічної спрямованості та особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, а в структурі навчальної текстотеки з української мови як іноземної та взаємозв'язках її елементів максимально враховувати комунікативні потреби іноземних здобувачів вищої освіти в різних сферах спілкування;
- на початковому етапі пропонувати навчальні тексти побутової тематики, модельовані з урахуванням принципів доступності, поступового зростання труднощів, цікавості й природності навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності;
- систему завдань до навчального наукового тексту на загальногуманітарну тематику модифікувати з огляду на обмежений лексичний запас та вибіркові знання з української граматики студентів початкового етапу навчання;
- залучати до навчального матеріалу краєзнавчі тексти, насичені історичною, культурологічною, мистецтвознавчою інформацією, з метою збагачення професійних знань студентів-гуманітаріїв, розвитку текстової компетентності та стимулювання інтересу до культури України;
- максимально збільшити вагу художніх текстів у навчальному матеріалі, обирати для читання й обговорення жанри літератури, які мають високий лінгводидактичний потенціал, зокрема літературну казку, народну легенду, есе, опрацьовувати художні тексти за обґрунтованою в дослідженні комплексною системою завдань;
- вибудовувати навчання як процес особистісної діалогічної взаємодії та використовувати тактику емоційної залученості студента шляхом звернення до ігрових технологій, методу дискусії, групової та проєктної роботи, технології кінодидактики, навчальної екскурсії, творчого письма.

Методологічну основу дослідження становлять філософські принципи науковості, історизму та об'єктивності; базові положення теорій пізнання,

мовленнєвої діяльності, тексту, комунікації; засади комунікативно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, текстоцентричного навчання; ідеї культурологічного та професійно спрямованого підходів до формування мовної особистості; положення законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про функціонування української мови як державної», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні та розпорядчі документи Міністерства освіти й науки України.

Теоретичною основою дисертаційної роботи є психолінгвістичні дослідження текстової діяльності (Л. Добраєв, О. Євдокімова, Т. Хомуленко та ін.); засади текстоцентричного підходу в педагогіці (О. Андрієць, О. Любашенко, М. Пентиліук та ін.); педагогічні й лінгвістичні дослідження навчального тексту та педагогічного дискурсу (Є. Александров, А. Бабайлова, Н. Баландіна, А. Габідулліна, Є. Носонович, В. Чемпоєш); психолого-педагогічні та методичні засади формування комунікативної компетентності (Л. Барановська, Н. Безгодова, І. Дроздова, В. Дороз, О. Горошкіна, Л. Мацько, С. Караман, Н. Костиця, Т. Симоненко, Н. Скибун та ін.); психологічні й методичні концепції засвоєння та навчання іноземних мов (Е. Азімов, А. Арутюнов, Х. Бахтіярова, Т. Вдовіна, Є. Верещагін, Н. Гальскова, Н. Гез, Ю. Жлуктенко, З. Кличнікова, В. Костомаров, С. Кожушко, С. Ніколаєва, Д. Нікулічева, Є. Пассов, В. Скалкін, О. Тарнопольський, Л. Тьорьочик, Н. Ушакова, І. Халєєва, Л. Черноватий, А. Щукін та ін.); лінгвістичні й педагогічні дослідження концепції мовної особистості та вторинної мовної особистості (Г. Богін, А. Богуш, Ж. Горіна, Л. Гнатюк, І. Голубовська, І. Горошкін, О. Горошкіна, Т. Груба, А. Загнітко, М. Іваницька, Ю. Караулов, Т. Космеда, В. Махінов, А. Плехов, О. Семенов, О. Скоробагата); психологічні та психолінгвістичні дослідження художнього тексту (В. Белянин, О. Нікіфорова та ін.); дослідження із сучасної лінгвістики, зокрема лінгвістики тексту (І. Гальперін, Л. Бабенко, Н. Болотнова, Н. Валгіна, Ю. Казарін, І. Кочан, В. Мельничайко та ін.); філологічні дослідження мови художньої літератури та специфіки окремих жанрів (М. Бахтін, М. Балаклицький, Л. Брауде, М. Гнатюк,

С. Єфремов, І. Колтухова, Н. Копистянська, Л. Тарнашинська, Н. Тихолоз, С. Шебеліст, Л. Щерба та ін.); наукові концепції використання художнього тексту в мовному навчальному процесі (Н. Кулибіна, Є. Матрон, Т. Печериця, Є. Потьомкіна, В. Семерджиді, Н. Топтигіна, G. Collie, J. Hill, S. Slater); педагогічні дослідження системи підготовки іноземних громадян зі спеціальних дисциплін (Н. Булгакова, Т. Диченко, Т. Довгодько, Г. Іванишин, Я. Кміт, О. Палка, Л. Рибаченко); лінгводидактичні дослідження з методики навчання УМІ та історії її становлення (Л. Антонів, З. Бакум, Є. Барань, А. Бронська, Н. Василенко, С. Воробйова, А. Гадомська, І. Дирда, Н. Зайченко, І. Зозуля, В. Коломієць, І. Кочан, Т. Кудіна, І. Кушнір, Н. Московчук, Г. Онкович, Л. Паламар, О. Палінська, О. Пальчикова, О. Самусенко, Н. Станкевич, О. Туркевич, О. Федорова, М. Шевченко та ін.).

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з методики навчання української мови як рідної та як іноземної, з методики навчання іноземних мов, а також літератури з дотичних наук (психології, психолінгвістики, літературознавства, історії української літератури, лінгвокраїнознавства, лінгвістики, стилістики, лінгвістики тексту) з метою вироблення концептуальних положень дослідження; *систематизація та узагальнення* досягнень у галузі навчання української мови як іноземної; *опис* принципів, методів і технологій навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв, структури навчальної текстотеки, критеріїв добору й адаптації художніх текстів для використання в навчанні мови, системи завдань до навчального тексту; *зіставлення* – для порівняння поглядів учених на досліджувану проблему, різних методичних підходів до формування вторинної мовної особистості та використання тексту в навчанні мови; *дефінітивний аналіз* для уточнення визначень термінів і формування базового понятійно-термінологічного апарату дослідження; *елементи лінгвостилістичного аналізу* для вивчення мови художніх творів;

емпіричні: узагальнення особистого педагогічного досвіду й вивчення досвіду колег у використанні текстового матеріалу та зверненні до певних методів і технологій в навчальному процесі; *спостереження* за навчальним процесом; *анкетування, опитування, бесіди* з іноземними й українськими студентами та викладачами ЗВО з метою визначення реального стану досліджуваної проблеми, впливу ситуації українсько-російського білінгвізму на вибір іноземцями мови навчання та успішність опанування української мови, виявлення інтересів та прагнень іноземних здобувачів вищої освіти, що окреслюють мотиваційну сферу читання художніх творів мовою навчання, ідентифікації проблем у сприйнятті й розумінні іноземними студентами різнотипних текстів українською мовою; *експертної оцінки* навчально-методичних матеріалів, навчальних програм і навчальних планів; *педагогічного експерименту* (констатувального, контрольного, формувального) для отримання достовірних даних про результати навчання із використанням обґрунтованої концепції навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей;

статистичні – для опрацювання якісних і кількісних результатів отриманих даних;

візуально-графічні – для наочного ілюстрування положень дисертації та результатів проведеного експериментального дослідження в таблицях, малюнках, схемах, діаграмах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше *обґрунтовано* теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на текстоцентричній основі; *з'ясовано* соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів; *схарактеризовано* становлення й розвиток методики навчання української мови як іноземної в ЗВО за кордоном та в Україні; *проаналізовано* стан навчально-методичного супроводу навчання української мови як іноземної; *розкрито* сутнісні характеристики базових понять дослідження: «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «вторинна професійна мовна

особистість», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність»; *уточнено* змістове наповнення понять: «вторинна професійна мовна особистість іноземного студента-гуманітарія», «текстова компетентність», «навчальний текст», «навчальна текстотека», «модельований навчальний текст», «навчальний краєзнавчий текст», «лінгводидактичний аналіз тексту»; *визначено* психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади формування українськомовної професійної комунікативної компетентності студентів-гуманітаріїв у процесі навчання української мови як іноземної (лінгводидактичні принципи текстоцентризму, культурологічної спрямованості, особистісної діалогічної взаємодії; методи й технології: групова робота, проектна технологія, дискусія, ігрові технології, навчальна екскурсія, технологія кінодидактики, творче письмо), система завдань до навчальних текстів, що сприяє розвитку текстової компетентності іноземних студентів); *змодельовано* структуру навчальної текстотеки з української мови як іноземної та *здійснено* лінгводидактичну характеристику її елементів; *презентовано* цілісну систему роботи з художнім текстом у навчанні української мови іноземних студентів; *описано* лінгводидактичний потенціал окремих жанрів: літературна казка, народна легенда, есе; *досліджено* можливості в навчанні української мови як іноземної творчості В. Сухомлинського, Т. Шевченка, М. Коцюбинського; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів; *розроблено* методичку навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу та експериментально *перевірено* її ефективність; *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні положення про дидактичний та розвивальний потенціал навчальної текстотеки з урахуванням конкретного контингенту іноземних студентів та рівня володіння українською мовою.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці концепції навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, упровадженні в

навчальний процес посібників для інокомунікантів – посібника з краєзнавчими текстами «Знайомтеся: Київ», збірки художніх текстів із завданнями до них «Читаймо українською» (створена у співавторстві), посібника «Сучасна українська мова. Синтаксис» (у двох частинах) (створений у співавторстві; рекомендований МОН України); підготовці програм і методичних рекомендацій з дисциплін «Коментоване читання художніх текстів», «Коментоване читання наукових текстів», «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної», «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної», «Діалогічне та монологічне мовлення в навчанні української мови як іноземної», «Новітні освітні технології в навчанні української мови як іноземної» для іноземних і українських студентів різних рівнів вищої освіти та різних освітніх програм. Отримані результати дослідження, основні теоретичні й практичні напрацювання автора можуть бути використані в процесі навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв (на пропедевтичному етапі та на основних факультетах), професійної підготовки майбутніх викладачів УМІ і в системі підвищення їхньої кваліфікації, а також для вдосконалення навчально-методичного забезпечення практичного курсу УМІ.

Достовірність результатів дослідження забезпечують: 1) методологічне обґрунтування засад запропонованої концепції на основі сучасних досягнень психолого-педагогічної та філологічної науки; 2) кореляція використаного комплексу методів з предметом дослідження, його мета та завдання; 3) опрацювання значного масиву теоретичних праць з питань психології, дидактики, лінгводидактики, методики викладання української мови, методики викладання іноземних мов, зокрема УМІ, лінгвістики, психолінгвістики, літературознавства, історії української літератури; 4) позитивні результати експериментального навчання; 5) упровадження створених на засадах розробленої концепції посібників у навчальний процес ЗВО різних регіонів України; 6) апробація результатів дослідження на міжнародних та всеукраїнських конференціях, форумах, конгресах, семінарах і круглих столах.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка (акт про впровадження від 12.06.2020 р.); Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 22.01.2020 р.); Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (акт про впровадження від 04.12.2019 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження від 21.01.2020 р.); Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження від 18.12.2019 р.); Сумського державного університету (акт про впровадження від 26.12.2019 р.); Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (акт про впровадження від 17.12.2019 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження від 26.12.2019 р.). На різних етапах експериментально-дослідної роботи взяли участь 441 іноземний студент і 38 викладачів української мови як іноземної.

Апробація матеріалів дисертаційного дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка та кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, презентовано в доповідях на

міжнародних наукових і науково-практичних конференціях: «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» (м. Київ, 13-14 квітня 2009 р.), «Мова і спеціальність: актуальні проблеми навчання іноземців у вищому навчальному закладі» (м. Харків, 14-16 жовтня 2010 року); «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» (м. Львів, 2011, 2014, 2015, 2016, 2019 рр.), «Мова як світ світів: поетика і граматики текстових структур» (м. Київ, 9-10 листопада 2011 р.), «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (м. Острогозьк, 26-27 квітня 2012 р.), «Семантика мови і тексту» (м. Івано-Франківськ, 26-28 вересня 2012 р.), «Нова лінгвістична парадигма: теоретичні та прикладні аспекти» (м. Одеса, 25-26 жовтня 2012 р.), «Українська мова у світі» (м. Львів, 8-9 листопада 2012, 2014, 2016 рр.), «Мова – література –

культура в контексті національних взаємозв'язків» (м. Бердянськ, 23-24 травня 2013 р.), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (м. Івано-Франківськ, 17-18 жовтня 2013 р.), «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (м. Харків, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 рр.), «Актуальні проблеми викладання іноземних мов (української, російської, англійської, китайської, турецької) у вищих навчальних закладах» (м. Київ, 24 квітня 2015 р.), «Язык и межкультурные коммуникации» (м. Мінськ – м. Вільнюс, Білорусь – Литва, 19-23 травня 2015 р.), «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 15-16 жовтня 2015 р.), «Традиции и новаторство в филологических исследованиях» (м. Белць, Молдова, 27 жовтня 2015 р.), «Национально-культурный компонент в тексте и языке» (м. Мінськ, Білорусь, 3-5 грудня 2015 р.), «Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі» (м. Суми, 2016, 2017 рр.), «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (м. Одеса, 28 жовтня 2016 р.), «Иностранные языки в вузе и школе» (м. Вітебськ, Білорусь, 20 квітня 2017 р.), «Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів (м. Харків, 12-13 жовтня 2017 р.), «Pogranicza: kontakty kulturove, literackie, jezykowe» (м. Білосток, Польща, 16-17 жовтня 2017 р.), «Теорія і технологія іншомовної освіти» (м. Київ, 26-27 жовтня 2017 р.), «Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення» (м. Бахмут, 10 квітня 2018 р.), «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (м. Тернопіль, 2-4 травня 2018 р.);

міжнародних конгресах і форумах «Гуманитарные аспекты в геокультурном пространстве. Humanitarian aspects in geocultural space» (Стамбул, Туреччина, 1-6 жовтня 2016 р.), «Геокультурное пространство: smart-технологии в образовании и социум. Geo-cultural space: smart-technologies in education and social environment» (Батумі, Грузія, 30 червня – 5 липня 2017 р.), IX Міжнародний конгрес українців «Національна академія наук України за 100 років: здобутки, втрати, перспективи розвитку» (Київ, 25-27 червня 2018 р.), «Запад – Восток: пересечения культур» (Кіото, Японія, 2-5 жовтня 2019 р.);

міжнародних науково-практичних семінарах: «Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського» (м. Коломия, 26-27 вересня 2013 р.), «Україністика: вчора, сьогодні, завтра...» (м. Познань, Польща, 8-9 листопада 2013 р.), «Українська мова як іноземна у професійній діяльності» (м. Львів, 5 грудня 2019 р.), «Інновації та традиції у мовній підготовці студентів» (м. Харків, 6 грудня 2019 р.);

міжнародній дидактично-методичній конференції «Nauczanie języków słowiańskich jako obcych – nowe metody i technologie w podnoszeniu jakości kształcenia» (м. Вроцлав, Польща, 23-24 листопада 2017 р.);

усеукраїнських наукових та науково-практичних конференціях: «Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням» (м. Херсон, 2013, 2016 рр.); «Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів» (м. Глухів, 16-17 травня 2013 р.); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м. Острог, 24-25 жовтня 2013 р.), «Тарас Шевченко у контексті сучасної світової культури» (м. Луцьк, 22-23 травня 2014 р.), «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (м. Дніпро, 2016, 2018 рр.), «Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм» (м. Харків, 14-15 квітня 2016 р.), «Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку» (м. Запоріжжя, 18-19 жовтня 2018 р.), «Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі» (м. Черкаси, 25-26 жовтня 2018 р.), «Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної» (м. Біла Церква, 19 квітня 2019 р.), «Теоретичні та практичні проблеми мовної підготовки іноземців в аспекті міжнародної комунікації» (м. Одеса, 16-17 травня 2019 р.), «Доуніверситетська підготовка: інновації, виклики, перспективи» (м. Київ, 21 травня 2019 р.);

Публікації. За темою дисертації опубліковано 54 праць. Із них: 1 одноосібна монографія, 3 навчальних посібники для іноземних студентів (2 у співавторстві, 1 з них – із грифом МОН), 18 статей у фахових педагогічних виданнях України, 4 публікації в зарубіжних періодичних наукових виданнях, 10

розвідок у фахових філологічних виданнях України, 15 статей в інших наукових виданнях України та зарубіжжя, 2 публікації тез наукових конференцій, 1 видання з навчальними програмами та методичними рекомендаціями для іноземних та українських студентів (у співавторстві).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві.

У навчальному посібнику «Читаймо українською» розроблено розділи «Система завдань до навчального художнього тексту «Чашка» (за оповіданням Лесі Українки)», «Система завдань до навчального художнього тексту «Зав'язь» (за новелою Григора Тютюнника)», також проведено загальне наукове редагування видання; у навчальному посібнику для іноземних студентів «Сучасна українська мова. Синтаксис» створено основну частину завдань і вправ, навчальні таблиці та схеми, розроблено систему тестових завдань та їх формулювань; у книзі «Навчальні програми та методичні рекомендації до дисциплін спеціалізації «Українська мова як іноземна» розроблено розділи «Переклад у курсі української мови як іноземної», «Діалогічне та монологічне мовлення у процесі викладання української мови як іноземної», «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної», здійснено загальне наукове редагування видання.

Результати захищеної у 2006 р. в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка кандидатської дисертації «Есеїстика Василя Барки: жанрова специфіка та проблематика» в тексті дослідження не використано.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 1087 найменувань (з них 499 – навчальні видання з УМІ). Повний обсяг дисертації становить 689 сторінок, із них основного тексту – 433 сторінок. У роботі вміщено 15 таблиць та 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ефективність навчання УМІ в ЗВО, як і будь-якої іншої дисципліни, визначають суб'єктивні та об'єктивні фактори. **До суб'єктивних чинників зараховують внутрішній потенціал та особистісно-мотиваційні характеристики учасників освітнього процесу – студентів і викладача.**

Успішність опанування мови залежить від таких якостей студентів:

- мовні здібності,
- володіння оптимальними стратегіями навчання,
- попередній досвід у вивченні мов,
- мотивація до навчання,
- індивідуально-психологічні особливості.

Не менш вагомими для результату навчання є професійні й психологічні характеристики викладача:

- блискуче знання української мови,
- володіння методикою навчання УМІ та психолого-педагогічними засадами організації навчання в ЗВО,
- мотивація щодо професійної діяльності, «доброзичливе ставлення й довіра до особистості студента» [66, с. 40],
- індивідуально-психологічні якості.

Об'єктивні фактори стосуються організації процесу навчання УМІ й охоплюють такі аспекти:

- мовленнєве середовище (вивчення української мови за кордоном чи в середовищі носіїв мови),
- розвиненість відповідної методики та системи підготовки фахівців з навчання УМІ,
- дидактико-методичне забезпечення (програми, підручники, посібники, методичні рекомендації тощо) та організація навчання УМІ,
- матеріально-технічне забезпечення процесу навчання.

У першому розділі дисертації увагу буде зосереджено на основних об'єктивних передумовах навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Отож предметом розгляду розділу є проблема білінгвального мовленнєвого середовища в Україні та його впливу на вибір мови навчання й опанування іноземцями української мови, розвиток методики навчання УМІ та системи підготовки викладачів з цієї дисципліни, а також організація навчання іноземних студентів у ЗВО України.

1.1. Соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів у закладах вищої освіти України

Загальновідомо, що на початку 1990-х років система навчання іноземців в Україні переживала кризу через руйнування міждержавних освітніх зв'язків, вибудованих за радянських часів. Потрібні були роки, щоб відродити цей напрямок діяльності та розпочати й інтенсифікувати процес входження України у світову освітню систему.

Статистичні дані свідчать, що після занепаду галузі (в 90-ті роки ХХ ст.) й етапу інтенсивного зростання контингенту іноземних студентів (з 2003 р. до 2013 р. їхня кількість збільшилася втричі – від 22023 до 61403 осіб [412, с. 1]) **сучасний стан можна схарактеризувати як період стабільно високого інтересу іноземних громадян до вищої освіти в Україні.** Так, у 2013-2014 навчальному році з-поміж студентів українських ЗВО нараховували до 70 тисяч іноземців (за даними аналітичної записки «Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти», 65 тисяч [449]; за даними Українського державного центру міжнародної освіти – 69969 [183]). У 2014-2015 навчальному році їхня кількість зменшилася (63172 особи [183]) через військові дії на сході нашої держави. Саме тому автори аналітичної записки, виконаної в Національному інституті стратегічних досліджень при президентові України, наголошували на необхідності «інтенсифікувати інформаційну роботу за

кордоном, щоб переконати потенційних студентів у безпечності навчання в Україні» [449].

Результатом такої роботи, підкріпленої успіхами на ниві культури та зовнішньої політики (зокрема проведення конкурсу Євробачення, отримання безвізового режиму з ЄС у 2017 р.), є стабільна привабливість України на ринку освітніх послуг для іноземних громадян. Це підтверджують дані за кілька останніх років: у 2015 р. в нашій державі навчалося 63906 іноземних студентів, у 2016 – 64066, у 2017 – 66310, у 2018 – 75605 [183]. Відчутне збільшення кількості іноземних студентів у 2018-2019 навчальному році (вона перевищила цифру мирного 2013-го) свідчить про те, що воєнна ситуація на сході країни загалом не гальмує розширення експорту освітніх послуг українськими ЗВО: зарубіжні партнери й потенційні іноземні абітурієнти, вочевидь, переконалися в безпеці й перевагах навчання в Україні.

Окрім цього, Міністерство освіти й науки розпочало розв'язання системних проблем в організації навчання іноземних громадян. Ще кілька років тому керівники відповідних освітніх підрозділів українських ЗВО, представники дипломатичного корпусу та освітніх установ зарубіжних країн, педагоги, соціологи, правники виокремили такі **гострі питання галузі**:

- 1) забюрократизована система первинного запрошення студента на навчання та отримання студентської візи;
- 2) відсутність якісного конкурсного відбору іноземних студентів за рівнем знань;
- 3) нерозвиненість різних форм навчання (таких як заочна, дистанційна, післядипломна) цього контингенту в ЗВО України;
- 4) співпраця університетів із подеколи недоброчесними фірмами-посередниками щодо організації перебування студентів із закордону в Україні;
- 5) відставання розвитку теорії навчання й виховання іноземних студентів від потреб практики;

- б) недостатнє матеріально-технічне забезпечення умов навчання та проживання студентів;
- 7) домінування кількісного підходу при визначенні рівня інтернаціоналізації освіти та комерціалізація діяльності вишів, що відбивається на якості освіти, тощо [59; 249; 288; 361, с. 10; 412].

На подолання цих недоліків була спрямована низка заходів Міністерства освіти науки й України, зокрема

- реорганізація та інтенсифікація діяльності Українського державного центру міжнародної освіти,
- затвердження змін до нормативно-правових актів про навчання іноземних громадян,
- організація щорічного Українського форуму міжнародної освіти (з 2018 р.),
- розроблення програм і матеріалів зовнішнього незалежного оцінювання з мови навчання для іноземних студентів.

Потреба в проведенні такого зовнішнього незалежного моніторингу зумовлена недостатнім рівнем володіння мовою, якою здобувають вищу освіту іноземні громадяни. **Отож однією із ключових проблем навчання інокомунікантів залишається якість їхньої мовної підготовки, формування комунікативної компетентності загалом та навичок наукового мовлення зокрема на рівні, достатньому для повноцінного навчання в ЗВО України.**

Важливий складник цього питання – мова освіти для іноземців (українська, російська чи англійська) – у контексті останніх політичних подій (воєнний конфлікт з Росією на Донбасі) і законодавчих змін (прийняття Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [171], внесення відповідних змін до Закону «Про вищу освіту» [170] і спроба нового складу парламенту переглянути їх) набула великого розголосу. Законопроект «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (реєстраційний № 2299) [356] викликав критику науковців і громадських діячів як такий, що заохочує «русифікацію іноземних студентів» [93], оскільки повертає норму про

можливість навчання цього контингенту будь-якою іноземною мовою (а отже, й російською). Занепокоєння громадськості викликав той факт, що Україна власним коштом сприяє просуванню російської мови у світі. І якщо доцільність надання освітніх послуг іноземним громадянам англійською, як загальноприйнятою мовою міжнародного спілкування, не викликає сумнівів, то з приводу російської виникає, справді, закономірне запитання: **чому в Україні навчають іноземців мовою сусідньої держави? Пропонуємо короткий екскурс історії цієї проблеми.**

Із проголошенням незалежності України, здавалося, логічним кроком повинен був стати перехід від російськомовного навчання іноземних громадян (як це було за радянських часів) до українськомовного. Однак цього не відбулося в масштабах усієї країни й дотепер (внесені в січні 2020 р. зміни до Закону України «Про вищу освіту», нарешті, закладають підвалини для здійснення цієї мети). Дослідники проблеми основними чинниками такої ситуації називали брак фахівців – викладачів УМІ – та недостатню розробленість відповідної методики. Щоправда, підготовка викладачів української мови в іноземній аудиторії розпочалася ще в 1993 р. (про це детальніше у підрозділі 1.4), перші підручники з УМІ для підготовчих відділень університетів почали з'являтися на території незалежної України з середини 90-их рр. ХХ ст. [655; 666; 669; 686; 715; 854; 858; 987; 988], урешті-решт минуло вже понад 25 років активної роботи науковців, методистів, викладачів-практиків на цій ниві – у результаті можемо говорити про безсумнівний розвиток методики навчання УМІ як окремої галузі лінгводидактики. Тож, очевидно, глибинні причини того, що в Україні сьогодні велика частина іноземців навчається російською мовою, криються в зовсім інших площинах: соціолінгвістичній, політичній та організаційній.

Передусім ця ситуація спричинена українсько-російським білінгвізмом на території нашої держави, із переважанням російської на Сході й Півдні України, де навчається багато іноземців.

Вивчення білінгвізму, що визначає мовний портрет сучасної України, має досить довгу історію: від перших спроб у кінці 40-их рр. минулого століття дати

визначення явища [579, с. 2], яке стрімко поширюється в мультикультурному світі, через концептуальні роботи У. Вайнрайха [71] до численних сучасних досліджень феномену в різних аспектах (лінгвістичному, психологічному, психолінгвістичному, когнітивному, соціологічному, соціолінгвістичному, педагогічному, культурологічному та ін.) [166, с. 210–214]. У широкому розумінні білінгвізм охоплює практику індивідуального або колективного використання двох мов у межах однієї державної або соціальної спільноти у відповідних комунікативних сферах [166, с. 209].

Білінгвізм в Україні має яскраво виражений масовий характер, оскільки з українською або російською (або обома) мовами асоціює себе понад 95% населення й обидві мови функціонують у всіх сферах комунікації [332, с. 26]. Ця ситуація була сформована в умовах бездержавності та інкорпорації українських земель до складу Російської імперії, а потім Радянського Союзу. У результаті урбанізації і скорочення соціальної бази української мови (селянства), русифікації сфери освіти, репресій проти української інтелігенції, міграції російського населення, особливо в східні й південні регіони, відбулися процеси мовного розшарування населення на українське село і русифіковане місто, загалом сфера вживання української мови виявилася звуженою [266, с. 101–103; 332]. Після здобуття українською мовою статусу державної були закладені основи для зміни ситуації (маємо на увазі передусім українізацію освіти), проте непослідовна державна мовна політика не дала змоги прискорити ці процеси. Українсько-російський білінгвізм призвів до поширення т. зв. «суржику» (хаотичного змішування елементів обох мов в усному мовленні), який багато дослідників характеризують як результат диглосії (нерівноправності української та російської мов у період колоніальної залежності) [267].

Як у такому неоднорідному мовному середовищі відчуває себе іноземець, який вивчає українську мову?

Для відповіді на це запитання ми запропонували студентам Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які навчаються за освітньою програмою «Українська мова та література, іноземна мова» та обрали блок

дисциплін «Методика викладання української мови як іноземної», провести мовне спостереження, суть якого полягала у фіксації протягом трьох днів комунікативних ситуацій і мови спілкування. За умовами експерименту, його учасники повинні були говорити по-українськи в громадських місцях і спостерігати за мовною реакцією інших комунікантів, а також звертати увагу, якою мовою відбувається спілкування навколо. У 27 звітах про проведене мовне спостереження (березень 2018 р.) сумарно вказано 336 комунікативних ситуацій, із яких 149 здійснювалося українською мовою (44,3%), 156 – російською (46,4%), 28 – суржиком (8,4%), 3 – англійською (0,9%). Три випадки англomовного спілкування – це розмова з іноземцем у метро, міжнародний кінофестиваль і ділова розмова в іноземній фірмі.

Особливості використання мови в тих чи інших ситуаціях за результатами спостереження проаналізовано в нашій публікації [491], тож тут пропонуємо стислу таблицю кількісних показників.

Частотність уживання української, російської мов та суржику в усному мовленні в Києві (за результатами спостереження українських студентів, березень 2018 р.)

	Сфера	Мова	Загальна кількість ситуацій	Українська мова	Російська мова	Суржик
1	Транспортна сфера (у розмові з водіями, кондукторами, провідниками й іншим персоналом поїзда, касирами на вокзалі, пасажирами)		59	20	30	9
2	Сфера торгівлі (магазини, кіоски, ринки)		77	39	29	9
3	Заклади громадського харчування (ресторани, кафе)		51	31	18	2
4	Сфера охорони здоров'я (клініки, аптеки, тренажерні зали)		18	8	10	-
5	Сфера послуг (сервісні центри, фотостудія)		4	4	-	-
6	Офіційні установи (банк, нотаріальна контора, візовий центр)		8	8	-	-
7	Сфера культури і розваг (театри, кінотеатри, музеї, галереї, бібліотеки, фестивалі, ігрові кімнати)		25	12	12	-
8	Технічний персонал університету (охоронці, працівники кафе і їдальні, вахтери в гуртожитку)		34	10	21	3
9	Побутова розмова		38	12	22	5
10	Працевлаштування		19	5	14	-
Разом			333	149	156	28
			100 %	44,74 %	46,85 %	8,41 %

Усвідомлюємо вибірковість представлених результатів, оскільки спостереження короткотривале, не охоплює всіх сфер суспільного життя, стосується лише усного мовлення і лише однієї вікової групи. З іншого боку, останній момент (учасниками спостереження є студенти) забезпечує його репрезентативність для нашого дослідження: молоді іноземці, що навчаються в Києві, мають високу ймовірність потрапити в такі ж чи схожі комунікативні ситуації.

Аналіз цих ситуацій показує, що українську мову (в усній формі) переважно використовують в офіційних установах, великих супермаркетах, певних мережах ресторанів, кафе, магазинів. Так, респонденти фіксують звернення до державної мови співробітників банків, мереж ресторанів «Макдональдс», «Львівська майстерня шоколаду», магазинів «Рошен» та інших, підкреслюючи, що, очевидно, це пояснюється корпоративними нормами. Зауважимо, що такі правила були передбачені рішенням Київської міської ради від 5 жовтня 2017 року, згідно з яким під час реалізації товарів та наданні послуг передусім використовується державна мова, а на прохання споживача можливе обслуговування іншою мовою, прийнятною для сторін [362]. Така вимога тепер закріплена на території всієї України в статті 30 Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [171].

Результати спостереження демонструють, що цю норму виконують не завжди. Досить часто у сфері обслуговування на запитання чи прохання клієнта / покупця / користувача / пацієнта говорити по-українськи лунає відповідь російською (зафіксовано 43 випадки). Причому впродовж усього діалогу так і не відбувається перехід на державну мову (студенти іноді помічали демонстративний, як їм здавалося, характер уживання російської у відповідь на українську). Протилежних випадків, коли, почавши розмову російською і почувши українську мову клієнта, співробітник магазину / кафе / театру тощо перейшов на українську, на жаль, удвічі менше (21). Учасники експерименту писали, що раніше вони не звертали на цей факт уваги, оскільки володіють двома мовами і не відчували дискомфорту (так само, очевидно, як і їхні співрозмовники). Однак тепер, намагаючись оцінити ситуацію з погляду іноземця, який вивчає українську мову, вони робили досить песимістичні висновки: «Можу тільки уявити, наскільки важко іноземному студентові практикувати українську мову в такому несприятливому для цього середовищі»; «Ми, як носії української, розуміємо російську без проблем, у громадських місцях ми можемо спілкуватися зі співрозмовником по-українськи, а він – по-російськи. У нас це не викликає дискомфорту, але як тоді бути іноземцям, які

приїхали вивчати нашу мову? Адже вони можуть не володіти російською, і тоді спілкування буде викликати певний дисонанс і численні труднощі».

Іноземні громадяни (не тільки студенти) частково підтверджують висловлене припущення. Ось думка Ейпріл Кетрін Мартін, волонтерки Корпусу миру США в Україні: «Я розумію, що все життя деяких людей було російською. Хоча, звичайно, краще, щоб усі говорили по-українськи, бо це Україна. Я розумію, чому не всі хочуть переходити: важко змінити ціле життя. Але мені це неприємно, коли я прошу: «Ви не можете говорити по-українськи?» І вони кажуть: «Ні» [6]. Зауважимо, що ця дівчина трохи розуміє російську мову, оскільки раніше її вивчала. Можливо, відмова співрозмовників говорити українською пов'язана саме з цим: їм не хочеться виходити із зони комфорту, якщо комунікація загалом успішна.

Спілкування з іноземними студентами, які вивчають українську, і проведене анкетування 19 таких респондентів показують, що в розмові з ними кияни використовують українську мову, але іноді іноземцю доводиться просити про це, акцентувати на нерозумінні російської. Спочатку цей факт викликає подив і навіть розчарування в іноземців, але поступово, дізнаючись більше про історико-політичні причини двомовності громадян України, вони приймають ситуацію, а дехто навіть намагається скористатися нею – опанувати (хоча б на початковому рівні) ще одну слов'янську мову.

Проаналізуємо докладніше результати анкетування іноземних студентів-філологів, проведеного в червні 2019 року. Частина з респондентів вивчає українську як мову спеціальності, а частина – як третю іноземну після російської та західноєвропейської.

Більшість учасників анкетування (84,2%) впевнена, що вивчати українську необхідно. Студенти, які обрали українську мову своєю спеціальністю, мотивують це, зрозуміло, професійною метою: вони хочуть працювати перекладачами або викладати українську в себе на Батьківщині. Так, наприклад, у Китаї планують відкриття кафедр української мови в різних університетах, тому там зацікавлені в підготовці професійних кадрів. Китайські студенти

підкреслюють: оскільки фахівців у галузі російської мови зараз у країні досить багато, існує велика конкуренція на ринку праці, а нечисленні українці мають гарний шанс на працевлаштування.

Іноземні студенти-русисти вважають вивчення української мови важливим для успішної комунікації: вони зазначають, що українська мова їм може знадобитися і під час подорожі Західною Україною, і в Києві, де багато людей теж спілкуються українською. Інші причини – це бажання більше дізнатися про культуру країни навчання, надія через українську наблизитися до розуміння інших слов'янських мов (білоруської, словацької, польської), необхідність використання державної мови в офіційних документах.

Невелика група тих, хто вважає вивчення української мови непотрібним заняттям (15,8%), – це слабкі студенти, які мають серйозні труднощі з російською. Саме ці студенти у відповіді на запитання: «Знання російської мови допомагає Вам вивчати українську чи заважає?» – обирають другий варіант. Зрозуміло, що за низького рівня володіння однією мовою паралельне вивчення близькоспорідненої призводить до інтерференції і уповільнює процес оволодіння ними обома. Однак багато студентів підкреслюють, що знання російської сприяє вивченню української, особливо граматики й лексики. Деякі зазначають легкість української (думаємо, легкість якраз і пояснюється опертям на близькоспоріднену російську, крім того, звісно, слід мати на увазі більш послідовне дотримання фонетичного принципу орфографії в українській мові).

Відповідь іноземців на запитання: «Яку мову Ви чуєте в Києві частіше?» – підтверджує результати мовного спостереження студентів-україністів, проте лише частково: на думку 58% опитаних, превалює російська мова, 15,7% стверджують, що в Києві однаково вживають обидві мови, 26,3% респондентів частіше чують українську. Вважаємо, що не можна покладатися на об'єктивність іноземців у цьому випадку: вони не володіють обома мовами досить добре, тому насправді не завжди можуть розрізнити їх, незрозумілу українську фразу схильні інтерпретувати як російську (і навпаки). Крім того, спрацьовує ефект спілкування саме з громадянами іншої країни: якщо в розмові зі

співвітчизниками кияни використовують зручну для них мову, знаючи, що їх точно розуміють, то в розмові з іноземцем зазвичай намагаються перейти на мову, якою той володіє. Тому мовна ситуація, схарактеризована українськими студентами як некомфортна для іноземних громадян, що вивчають українську, отримує загалом позитивну оцінку від самих інокомунікантів. Більшість (89,5%) чують українську практично скрізь: у метрополітені, в магазині, на ринку, в ресторані, у кіно і театрі, в університеті. Деякі зауважують, що по-українськи більше говорять у містах Західної України. Цікава думка одного з іноземних студентів: «Я можу чути українську, коли розмовляю з бабусею на ринку. Ще в Макдональдсі та інших ресторанах. І коли говорю зі своїми українськими друзями». Цей коментар суголосний зі спостереженням українських респондентів про переважне використання державної мови в закладах громадського харчування і про мовні пріоритети різних вікових груп: неодноразово студенти зазначали, що по-українськи говорять люди похилого віку, які приїжджають до Києва із сусідніх містечок і сіл (як, очевидно, згадана «бабуся на ринку»), і молодь. Останній факт надає оптимізму і в плані перспектив державної мови в країні, і в плані створення сприятливого мовного середовища для іноземця, який вивчає тут українську.

Така ситуація в столиці України – місті Києві. Іноземні студенти, які навчаються в університетах Західної України (Львова, Луцька, Івано-Франківська, Тернополя) або невеликих міст центральної України, як Біла Церква, наприклад, однозначно не відчують нестачі в українськомовному оточенні: державна мова там переважає. Але у великих містах Східної та Південної України (Харкові, Дніпрі, Запоріжжі, Одесі) у спілкуванні панує російська. Тому іноземці спочатку не бачать сенсу у володінні українською, що становить чималі труднощі для викладачів, оскільки гостро стоїть проблема пошуку мотивації до вивчення державної мови (див., наприклад, [125]). Однак із часом, як зазначає А. Колоколова, іноземні громадяни поступово відкривають для себе, що навіть у переважно російськомовному місті існує багато ділянок, «охоплених українською мовою» [204, с. 80]. Це документація, урбаноніми

(назви міських об'єктів), назви закладів сфери послуг, реклама, назви товарів на цінниках і упаковках, тексти на етикетках, інструкції; обслуговування в деяких закладах громадського харчування; засоби масової інформації, тексти пісень сучасних українських музикантів тощо. Тому ознайомлювальний курс української мови, що навчає елементарних моделей комунікативної поведінки, необхідний у всіх освітніх програмах, орієнтованих на іноземних громадян. Така вимога, однак, з'явилася лише у 2014 р. в Законі «Про вищу освіту», прийнятому за президента Петра Порошенка, один із напрямків політики якого був спрямований на зміцнення позицій державної мови.

Очевидно, що *мовне питання, зокрема і проблема мови навчання іноземців, отримувало різний вектор розв'язання залежно від політичного клімату в державі*, тому мовна політика багато в чому була і є непослідовною та незбалансованою [196, с. 4].

Так, спроба президента В. Ющенка (2004-2009 рр.) українізувати галузь навчання іноземців не отримала продовження в діяльності уряду його наступника – В. Януковича (2009-2014 рр.). У наказі Міністерства освіти та науки України № 343 від 21.04.2010 р. було задекларовано, що мовою навчання для іноземних громадян може виступати українська, англійська, російська чи інша іноземна мова, що «визначається вищим навчальним закладом з урахуванням наявності науково-педагогічних кадрів, науково-методичного забезпечення та потреб іноземних студентів» [294]. Попри те що в офіційному документі українська мова, як державна, була зазначена першою, фактично освіту нею здобувала менша частина іноземців. У 2015 р., наприклад, ЗВО України пропонували однакову кількість освітніх програм українською та російською мовами (по 39,47 %), а також англійською (19,23 %), французькою (1,11 %) та німецькою (0,73 %), однак більшість іноземців навчалася російською. За даними Українського державного центру міжнародної освіти, у цей період російською мовою отримували освіту 56,96 % іноземців, українською – 16,99 %, англійською – 25,98 %, німецькою – 0,06 % (статистика була відслідкована й

наведена в нашій статті [522, с. 103], однак зараз на офіційному сайті центру міжнародної освіти вона відсутня).

Вибір іноземців на користь російської визначали тоді й до недавнього часу такі фактори:

- домінування російської мови на сході та півдні України (саме там навчається велика кількість іноземців),
- комерціалізація діяльності ЗВО (пропозиція надання освіти російською мовою приваблює більшу кількість студентів, переважно з країн СНД),
- потужність методичної школи викладання російської мови як іноземної, численність когорти викладачів з означеної дисципліни (переважно старшого покоління, оскільки підготовка таких спеціалістів в Україні здійснювалася за радянських часів) і певна їх консервативність та упередженість щодо організації освіти для іноземних студентів українською мовою.

У цей період, однак, частина іноземців вивчала українську мову: 1) як засіб оволодіння знаннями з фаху (переважно в західних та центральних областях України), 2) як мову побутового спілкування (на заході та в центрі у випадку організації навчання англійською мовою), 3) у межах факультативного курсу (у центрі, на сході та півдні України у випадку навчання російською мовою).

Окреслена ***регіоналізація мовного навчання іноземних громадян була покладена як засадничий принцип в основу Концепції мовної освіти іноземців у ВНЗ України*** [456], яку запропонували на розгляд науковій громадськості у 2011-2013 рр. Автори документа визначали за мету мовної підготовки іноземних громадян «забезпечення їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [456, с. 138], і декларували вільний вибір

мови навчання для іноземних студентів як «наріжний камінь демократизації та гуманізації мовної освіти» [456, с. 137–138].

У «Концепції» було введено термін «мова соціокультурного оточення» (українська / російська), яку необхідно викладати іноземцям, однак про обов'язковість вивчення державної мови для всіх іноземних студентів не йшлося. Зрозуміло, що це положення викликало численні дискусії. Слушною, на наш погляд, є думка Д. Мазурик, яка стверджує, що «проголошений вільний вибір мови навчання для іноземних студентів обмежує їхнє право на вільний вибір навчального закладу» [256, с. 5]. На переконання дослідниці, необхідним є створення єдиного мовного простору для забезпечення мобільності іноземних студентів і викладачів, поглиблення співпраці між університетами на міжрегіональному рівні. Інша пропозиція, яка виникла під час обговорення Концепції (паралельне навчання вже на початковому етапі двох іноземних мов: української та російської [69, с. 38–39]), лише підкреслює той прикрий факт, що іноземні студенти, на жаль, стають «заручниками штучно створеної мовної ситуації в Україні» [256, с. 5]: непросте завдання, яке стоїть перед ними, – опанувати іноземну мову й навчальні дисципліни цією мовою, – ускладнює необхідність вивчати ще одну іноземну мову, близькоспоріднену з першою, що провокує, особливо на початковому етапі, численні помилки, спричинені інтерференцією, а отже, уповільнює і знижує ефективність вивчення основної іноземної мови.

Вважаємо, що **організація навчання іноземних студентів українською мовою в усіх навчальних закладах України здатна розв'язати низку проблем. По-перше**, це забезпечить зв'язок пропедевтичного мовного навчання (в умовах підготовчого відділення) й навчання за спеціальністю в різних ЗВО України. **По-друге**, єдина мова навчання гарантуватиме можливість переведення іноземного студента з одного закладу в інший. **По-третє**, лише за таких умов іноземні студенти зможуть повноцінно реалізувати своє право на участь у всеукраїнських наукових конференціях чи інших формах наукової співпраці між ЗВО різних регіонів України [530].

Звісно, вивчення російської мови має бути запропоноване іноземним студентам. Українська школа методики викладання російської мови як іноземної має глибоке коріння й серйозні здобутки, тож методичні напрацювання в цій галузі повинні стати основою курсу «Російська мова як іноземна» для охочих студентів різних спеціальностей, а також для дисциплін навчального плану підготовки іноземних студентів-філологів, що опановують російську як фах (у цьому випадку, без сумніву, навчання російською мовою є методично обґрунтованим).

Норма обов'язкового вивчення іноземцями української мови законодавчо була закріплена, як ми вже згадували, в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. У 48 статті зазначалося, що у випадку організації навчання іноземною мовою для іноземних осіб чи осіб без громадянства повинно бути забезпечене вивчення державної мови як окремої навчальної дисципліни [169]. Тому вже кілька років поспіль усі іноземці, що здобувають вищу освіту в Україні, повинні вивчати українську мову, хоча б у межах ознайомлювального курсу. Однак, як свідчать особисті спостереження автора під час візитів до багатьох ЗВО України, це правило не завжди виконують. Частка іноземців, що обирають на підготовчому відділенні українську мову навчання, залишається низькою. Збільшується кількість охочих здобувати освіту англійською, чимало іноземних громадян навчаються російською. І одна з причин цього – **небажання керівництва низки ЗВО Півдня та Сходу України організувати повноцінне українськомовне навчання**. Зрозуміло, якби в усіх ЗВО всі дисципліни викладали державною мовою, то іноземці, інтегровані в групи українських студентів, змушені були б навчатися українською, відповідно саме її обирали б на підготовчих відділеннях університетів. Те, що іноземні студенти Одеси, Харкова, Дніпра та інших міст на пропедевтичному етапі вивчають переважно російську, свідчить про прикрий факт: цією мовою часто проводять лекції і практичні чи семінарські заняття для українських студентів ЗВО що, звісно, суперечить законодавству, однак, на жаль, є поширеною практикою.

Уважаємо, що перспективи становлення української як основної мови надання освітніх послуг іноземцям, а отже, інтенсивність розвитку методики навчання УМІ, великою мірою залежать від державної мовної політики, спрямованої на підняття авторитету української мови передусім у своїх громадян. Лише за умови, що використання державної мови буде комфортним і престижним для самих українців у всіх регіонах, можна говорити про сприятливе лінгвосоціокультурне середовище для опанування іноземцями української мови та здобуття нею вищої освіти.

Така думка звучить і в дослідженнях лекторів УМІ за кордоном. Так, І. Збир, викладач Сеульського університету, із сумом констатує: «... однією з причин, що зумовлює відтік студентів із факультету українознавства, є соціальний статус мови, що вивчається. Зокрема, йдеться про мовну політику України, а саме – про питання двомовності, тотальне використання у побуті російської мови, особливо в столиці України тощо. Досить часто корейські студенти, які навчаються в українських вузах чи проходять стажування у компаніях «Samsung», «LG», «KOTRA», Посольстві Республіки Корея в Україні та інших установах, перебувають під впливом двомовності, а іноді суржику, що став невід’ємним явищем мовної картини українського суспільства. Це прямо позначається на розвитку мовних навичок іноземних студентів та комунікативних здібностях» [172, с. 68–69]. Викладач Ягеллонського університету О. Баранівська цитує своїх студентів: «...українська мова буде перспективною тільки тоді, коли в Україні розмовлятимуть нею» [34, с. 138]. Лаконічно формулює висновок про значущість зміцнення позиції державної мови в Україні для зростання зацікавлення іноземців українською викладач Університету Люм’єр Ліон-2 Н. Шевченко: «...необхідність вивчення української мови у Франції чи в будь-якій іншій країні цілком залежить від мовної політики України» [550, с. 36]. Отож один із об’єктивних факторів процесу опанування іноземної мови – позитивний вплив мовленнєвого середовища під час вивчення мови на території її країни – не працює повноцінно

у випадку навчання УМІ. Цей висновок зумовлює особливу увагу до питання створення розгалуженої навчальної текстотеки.

1.2. Становлення й розвиток методики навчання української мови як іноземної

Вивчення праць з проблеми становлення й розвитку методики навчання УМІ дало змогу встановити, що науковці та методисти, які працюють в університетах за кордоном, досліджуючи означену проблему, прагнуть поділитися з українськими колегами власним досвідом, здобутками, а також з'ясувати виклики та накреслити перспективи. Як приклад, аналізу стану болгарської україністики присвячені розвідки І. Огієнко [316], А. Стаменової [398], І. Стоянова [414]; грецької – Л. Глущенко [106]; німецької – К. Бруннер [62], В. Маковської [257]; польської – О. Баранівської [34], М. Кавецької [184], Т. Космеди [214], І. Процик [358], С. Романюк [366; 367], А. Хранюк [471], Г. Чуби [487]; російської – О. Балери [31], Г. Лєсної [247], В. Мушинської [270]; хорватської – М. Поповича [351], А. Дуганджич [144], Д. Павлешен [145]; чеської – В. Ленделової [245], Г. Миронової [281]; словацької – М. Чіжмарової [486]; угорської – Є. Барань [37; 38; 39], В. Лебович [577], М. Кочіша [224], Л. Мушкетик [289, с. 263–334]; французької – Н. Шевченко [550]; шведської – І. Намакштанської [295] тощо. Огляд посібників для іноземців та аналіз проблем методики викладання УМІ здійснено також у розвідках українських мовознавців та лінгводидактів Н. Зайченко [168], Ю. Косенко [212], І. Кочан [222], І. Кушнір [240], О. Туркевич [444], М. Цуркан [474], Г. Швець [493; 538] та ін.

Для досліджень із методики навчання УМІ важливим є досвід її викладання та створення відповідних навчальних матеріалів за межами України. Схарактеризуємо тенденції в розвитку цієї галузі за кордоном.

Як відомо, українська освіта в інших країнах (Канаді, Чехії, Польщі, Німеччині, США та ін.) має досить довгу історію, пов'язану з еміграційними процесами. Так, після Першої світової війни та поразки української революції

1917-1921 рр. тисячі українців опинилися в Чехословаччині, де було створено мережу українськомовних гімназійних і професійних курсів та закладів освіти. Цікаво, що саме у зв'язку з процесом становлення рідномовної освіти українців за кордоном маємо свідчення про початки практики навчання УМІ. С. Наріжний у фундаментальній праці про освітню й культурну діяльність української еміграції між двома світовими війнами зазначає, що **в Німецькому Яблонному (Чехія) в українській бригаді, сформованій із частин Української галицької армії, відбувалися курси мов – англійської, французької, італійської, чеської, а також української для членів бригади, які не володіли цією мовою. «Курс української мови для старшин-чужинців» був організований восени 1920 р. й мав у трьох класах 30 учасників [296, с. 57].** Хоч і донині в методиці навчання УМІ не маємо інформації про викладачів названих курсів та навчальні матеріали, проте є підстави говорити про **витоки основ методики навчання української мови як іноземної у 20-ті рр. ХХ ст.**

Вивчення розвідок про становлення й розвиток україністики за кордоном дає змогу зробити висновок, що в подальшому **до початку 90-х р ХХ ст. у світі української мови як іноземної навчали в нечисленних академічних осередках, у межах слов'янознавчих студій, іноді факультативно.**

З досяжних в Україні джерел маємо дані про викладання УМІ в 1919-1924 рр. в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша. Тоді «спорадичні заняття з русинської (української) мови та літератури ... вів дослідник культури та літератури українців-русинів тогочасної Угорщини Шандро Бонкало» [289, с. 264], а в 1961 р. тут відкрито спеціальність «Українська мова та література» і з часом акредитовано за всіма трьома рівнями підготовки (бакалавр, магістр, доктор філософії) [289, с. 265]. У 1937-1940 рр. професор Є. Домацький викладав українську мову у Вищому східному інституті в Неаполі, а в 1940-1943 – у Римському університеті [130, с. 59]. З 1938 р. викладання УМІ провадилося в Національному інституті східних мов у Франції [550, с. 33]; з 1944 у формі періодичного лекторату, а з 1964 – постійного лекторату в Загребському університеті [145, с. 269; 351, с. 90]; з 1953 р. – у Варшавському університеті

[366, с. 5]; з 60-х рр. – у Софійському університеті імені Климента Охридського [316, с. 21]; з кінця 70-х рр. – у Вроцлавському університеті, у межах славістичної спеціалізації «Українська мова та література» [358, с. 130], тощо.

Зарубіжні навчальні видання з української мови цього періоду (40-і рр. ХХ ст. – 1991 р.) дослідниця терміносистеми методики викладання УМІ О. Туркевич розмежовує на дві групи: книги, які використовували для навчання української мови як українці, так і іноземці («Українська граматика» Е. Шклянки, 1949 р. [1075], «Граматики української мови» Ю. Стечишина, 1951 р., «Сучасна українська граматики» за редакцією Г. Луцького та Я. Рудницького, 1949 р. [1065]), та посібники, орієнтовані на англomовну аудиторію («Українська мова: самостійне навчання для початківців (спрощена українська граматики)» Е. Хонор, 1946 р. [1056], «Розмовна українська» Я. Славутича, 1959, 1969 рр. [1076; 1077], «Українська для студентів-початківців» Д. Струка, 1978 р. [1079] та ін.) [444, с. 175–176]. О. Туркевич справедливо зазначає, що зарубіжні підручники з УМІ цього періоду були в Україні практично не відомі. Власне, велику частину діаспорних видань з УМІ було представлено українській педагогічній спільноті в дисертаційній праці та монографії О. Туркевич [445].

Зі здобуттям Україною статусу суверенної держави загальний інтерес до української мови підвищився (як констатує М. Кавецька, «відновлення української мови як загальнонаціональної в самій Україні сприяло підвищенню її статусу за кордоном» [184, с. 49]), що зумовило необхідність запровадження відповідної дисципліни до навчальних планів багатьох університетів світу. **Сьогодні можемо говорити про становлення системи навчання УМІ у вищій школі за кордоном у таких напрямках.**

1) Українська як мова спеціальності. Так, наприклад, студенти Національного інституту східних мов у Франції мають можливість опанувати бакалаврську, магістерську й докторську програми з української мови [550, с. 34]. У Санкт-Петербурзькому державному університеті (Росія) було відкрито магістратуру за напрямом «Українська мова» і відділення бакалаврату

«Українська мова та література. Німецька мова», «Українська мова та література. Англійська мова» [290, с. 156–157]. У Софійському університеті імені Климента Охридського (Болгарія) на факультеті слов'янської філології відбувається набір на спеціальність «Українська філологія» [316], у Познанському університеті імені Адама Міцкевича (Польща) функціонують спеціальності «Українська філологія» (на бакалаврському та магістерському рівнях) та «Українська філологія з філологією англійською» (у бакалавраті) [214, с. 122], у Стамбульському університеті (Туреччина) з 2017 р. відкрито спеціальність «Українська мова та література» тощо.

2) Українська як друга іноземна мова в межах традиційної славістики (у Санкт-Петербурзькому та Московському державних університетах (Росія) [290, с. 156], багатьох університетах Польщі, Чехії та інших слов'янських країн).

3) Українська мова як складник системи підготовки фахівців з українознавства (у Ягеллонському та Сілезькому університетах, Державній вищій професійній школі (Польща) [487], Сеульському університеті (Корея) [172] тощо).

4) Українська мова в системі підготовки фахівців-міжнародників (наприклад, у Московському державному інституті міжнародних відносин (Росія) [246; 247]).

5) Українська як третя іноземна (у Берлінському університеті імені Гумбольдта (Німеччина) [62], Афінському університеті (Греція) [106] тощо).

6) Українська як предмет самостійного вибору студента. Так, Школа східних мов Варшавського університету (Польща) щороку організовує заняття з 28 мов, зокрема й української, і проводить сертифікаційний іспит відповідно до обраного студентом рівня [367, с. 29–30]. Українську мову як факультативну дисципліну в одному з головних дипломів (з російської, польської, сербської-хорватської-боснійської та чеської мов) або в межах дворічної програми університетського диплома можна вивчати у Франції в Сорбонні (університеті Париж-4), українська для початківців як факультативна мова в департаменті слов'янських мов запропонована також в університеті Париж-8 [550, с. 35] тощо.

Однією з серйозних проблем, з якою зіткнулися зарубіжні викладачі УМІ після зростання попиту на її вивчення (у 90-х роках ХХ ст.), був дефіцит відповідних навчальних матеріалів. Як зауважує Є. Барань, аналізуючи проблеми, що постали перед угорськими українцями в цей період, «найбільші труднощі ... були викликані тим фактом, що викладання української мови як іноземної в Україні та за її межами не мало глибоких традицій, практично повністю були відсутні навчально-методичні матеріали» [37, с. 30]. **Отож результатом плідної роботи кафедр згаданих та багатьох інших навчальних закладів за кордоном, іноді у співпраці з українськими лінгводидактами, стала низка підручників та посібників з УМІ для носіїв різних мов:**

- французької – О. Данильченко (2000 р.) [1052], В. Коптілов (1995 р.) [1062], Р. Михайлик (2003 р.) [1066], Н. Лисенко (2010), О. Ясинська та Е. П'єрро (2000, 2002, 2011 рр.) [1068; 1083];
- англійської – А. Гумецька (2001 р.) [1059], О. Бенюк та Р. Галушко (2005 р.) [1081], О. Бех та Дж. Дінглей (1998 р.) [1050], Г. Дуравець (1993 р.) [1054], Я. Пресс і С. Пуг (1994 р.) [1069], Ю. Шевчук (2011 р.) [1074];
- російської – А. Архангельська, О. Левченко та В. Мокієнко (2012 р.) [608], Г. Лесная (2010 р.) [782; 783], В. Мущинська (2003, 2010 рр.);
- білоруської – А. Руденко, Н. Валатовська (2012 р.) [921];
- польської – М. Абузарова, А. Горнятко-Шумилович, І. Кочан, Р. Купідур та М. Четирба (2015 р.) [897], О. Белей (2003, 2006 рр.) [614; 615], І. Гук і М. Кавецька (1994 р.) [1057], І. Гук і Л. Шост (1997 р.) [1058], Н. Грицюк (2009), В. Василенко (2001 рр.) [645], І. Денисюк, Д. Ярчак та Е. Кухарська (1993 р.) [1053], Б. Зінкевич-Томанек (2007 р.) [739], Б. Зінкевич-Томанек та О. Баранівська (2012, 2013 рр.) [1086; 1087]; Б. Зінкевич-Томанек, О. Григор'єв та Я. Прихода (1997 р.) [740]; Т. Космеда та Л. Малецький (2012 р.) [777]; Т. Космеда, І. Кочан, Р. Купідур, Т. Осіпова та М. Четирба (2016 р.) [898], Т. Космеда, Т. Осіпова, М. Четирба, Л. Малецький та О. Ерделі (2011 р.) [1013], С. Лещак (1996 р.) [985], І. Митник і М. Санієвська (2013, 2014 рр.) [1084; 1085], Н. Присяжнюк, О. Пацеєвська та А. Брацкі

- (2007 р.) [900], С. Романюк і М. Санієвська (2017 р.) [1071], І. Співак (1996 р.) [1078];
- угорської – І. Багмут та В. Штефуца (2010 р.) [609], М. Зубов та М. Кочіш (1999 р.) [748], М. Капраль (2000 р.) [754], П. Лизанець і К. Горват [786], С. Мельник і М. Шевченко (2000 р.) [816], С. Панько та М. Кухта (2000 р.) [882], Ю. Софілканич (2004, 2009 рр.);
 - німецької – О. Ангальт-Бьоше (1996 р.) [1048], С. Амір-Бабенко (1999 р.) [1046], Л. Клименко та Дж. Курзидим (2012 р.) [1060], В. Колбіна та С. Сотнікова (2004 р.) [1061], Л. Шуберт (2008 р.) [1073];
 - болгарської – В. Гризан та В. Стоянова (1998 р.) [685], А. Стаменова та Р. Камберова (2008 р.) [953];
 - словацької – М. Чіжмарова (2001 р.) [1032];
 - японської – К. Накай (1991 р.) [853];
 - чеської – Й. Андерш (1999 р.) [1047], Й. Андерш та ін. (1999, 2002, 2006 рр.) [1014], Г. Миронова (1999, 2001 рр.);
 - італійської – О. Румянцев (2017 р.) [1072], Л. Чоменко та Г. Серрай (1998 р.) [1051];
 - корейської – І. Збир (2017, 2020 рр.) [733; 734].

Усвідомлюючи важливість використання мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови, за кордоном створюють електронні підручники та комплекси навчальних матеріалів з української мови як іноземної, наприклад: електронний англomовний курс для початківців М. Єнкало [1007], навчальний комплекс Г. Лесної для російських студентів (підручник + колекція мультимедійних матеріалів + каталог мультимедійних матеріалів); навчальний комплект Б. Зінкевич-Томанек та О. Баранівської для польських студентів (підручник («Українська мова для початківців»), словник до нього та диск із записами) тощо.

Зарубіжні україністи, аналізуючи ситуацію з вивчення української мови у світі, зазначають такі негативні моменти: відсутність української структури, яка

подібно до Британської ради, Французького центру або німецького Гете-Інституту сприяє нормативному та водночас популяризаційному функціонуванню української мови і культури за кордоном, а відповідно відсутність матеріального забезпечення [62, с. 18–19]; недостатня розробленість методики навчання української мови як іноземної [246, с. 112]. Насправді за останні кільканадцять років в Україні видано чимало відповідних теоретичних та методичних матеріалів (їх аналіз подано нижче), але проблема в тому, що, за відсутності державної підтримки, більшість із них виходить нечисленними тиражами і залишаються практично недосяжними для викладачів і студентів інших країн. Щодо державної інституції, яка має опікуватися популяризацією мови і культури за кордоном, то таку нарешті створено: у 2017 засновано Український інститут, який представляє українську культуру у світі та формує позитивний імідж нашої держави за кордоном [452]. З-поміж основних напрямків його роботи, як зазначено на офіційному сайті, – підтримка україністики та українських студій, викладання і популяризація української мови за кордоном. Сподіваємося, що діяльність Українського інституту, розпочата з формування команди, розроблення внутрішніх регламентів та процедур, налагодження контактів з партнерами з інших країн, організації заходів культурної дипломатії (один із найголосніших у 2019 р. – двосторонній рік культури «Україна – Австрія»), буде плідно продовжена в напрямку підтримки навчання УМІ.

Можна констатувати, що методика навчання УМІ за кордоном, виникнувши в 20-ті рр. ХХ ст. і спорадично розвиваючись протягом семи десятиліть, отримала потужний стимул до ефективних змін і розбудови із здобуттям Україною незалежності, про що свідчить формування розгалуженої системи підготовки українців у зарубіжжі та створення низки національно орієнтованих навчальних матеріалів з УМІ.

Якщо за кордоном видають підручники та посібники з української для носіїв конкретної мови, то в Україні розвивають переважно інший вектор

лінгводидактичних та методичних досліджень – обґрунтування і створення універсальних навчальних матеріалів, не розрахованих на користувача певної мови чи мовної групи. Виняток становлять посібники для англomовних громадян (А. Медушевського та Р. Зятковської, 1963 р. – за цим виданням провадилося навчання в Гарвардській літній школі в 70-х рр. ХХ ст. [237], Ю. Жлуктенка, Н. Тоцької та Т. Молодід, 1973 р. [726], Т. Макарової, Л. Паламар і Н. Присяжнюк, 1970-1973, 1979-1981, 1988-1990, 1993, 2002, 2010 рр. [808; 809; 810], В. Головка та Л. Паламар, 2002 р. [681]) та носіїв російської мови (Ю. Жлуктенка, Є. Карпіловської та В. Ярмак, 1991, 1996 рр. [724; 725], З. Терлака та О. Сербенської, 1991, 1999 рр. [961], Ю. Ісиченка, В. Калашника та А. Свашенко, 1990, 1992, 1993 рр. [749], О. Лісної, 1992 р. [801], І. Юшука, 1991, 1992, 1994 рр. [1043], І. Вихованця, Є. Карпіловської та П. Клименка, 1998 р. [660], Ломакович С. М. і Терещенко В. М., 2005 р. [802] та ін.). Останній напрямок (створення навчальних матеріалів для російськомовних) є традиційним для методики навчання української мови, оскільки його розвиток зумовлювали історико-політичні реалії ХХ ст.: збільшення кількості російськомовного населення за рахунок міграційних процесів у радянський період викликало необхідність розроблення відповідної методики для ефективного викладання української мови у школах з російською мовою навчання [200] та створення матеріалів, призначених для носіїв російської мови, які бажають самостійно вивчити українську чи вдосконалити знання з неї.

Після проголошення Україною незалежності викладання в ЗВО поступово переходить на державну мову, отож виникла необхідність у розробленні навчальних програм, підручників і посібників для іноземців, що здобувають вищу освіту українською мовою. Робота над навчально-методичним забезпеченням вимагала осмислення наукових засад лінгводидактики УМІ.

Першими ґрунтовними дослідженнями, важливими для розвитку цієї галузі, стали докторські дисертації Г. Онкович та Л. Паламар.

У дослідженні Г. Онкович «Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів»,

1995 р., запропоновано пресодидактичний підхід, який полягає в залученні до навчального процесу масовокомунікаційних матеріалів з метою розвитку всіх видів мовленнєво-розумової діяльності студента. Автор обґрунтовує поняття пресодидактики й пресолінгводидактики як складників лінгводидактики та розглядає журналістику як одну із базових наук методики навчання мови, оскільки матеріали засобів масової інформації виступають джерелом лінгвістичних й екстралінгвістичних знань, є мовленнєвими стимуляторами та розширюють обрії культурної пам'яті студентів [321].

У докторській дисертації Л. Паламар «Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості», 1997 р., виокремлено три гілки методики викладання української мови: як рідної, як спорідненої та як іноземної. Констатуючи появу з відродженням незалежної України нового лінгводидактичного напрямку (методика навчання УМІ), науковець зауважує, що його науково-теоретичні засади ґрунтуються на основі досягнень лінгвометодичної світової науки та найновіших розробок сучасних українських лінгвістів, педагогів, психологів, а також досвіді навчання мов у середній та вищій школі [324]. На думку Л. Паламар, зміст методики навчання УМІ повинен охоплювати такі напрями: опис української мови для іноземців з урахуванням особливостей української мови та мови студентів; комунікативні мінімуми для різних контингентів, що вивчають мову; лінгвокраїнознавчий та краєзнавчий мінімуми, необхідні для спілкування в комунікативних ситуаціях побутового та соціально-культурного характеру; вивчення сучасних методів навчання (інтенсивних, комунікативних, аудіовізуальних тощо) [324, с. 141]. Визначені складники змісту методики навчання УМІ, зауважимо, є актуальними й зараз. Автор дослідження головною метою навчання української мови іноземних студентів вважає їх підготовку до спілкування в побутовій, професійній, соціально-політичній та культурній сферах і забезпечення умов для повного оволодіння фаховими дисциплінами українською мовою. Л. Паламар наголошує, що методика навчання української мови має бути різною для кількох груп іноземних слухачів:

- студентів, для яких мова стане основним засобом майбутньої професії (філологи, журналісти);
- студентів-нефілологів, для яких мова є лише засобом здобуття майбутньої спеціальності в Україні;
- іноземців, що приїхали в Україну з метою бізнесу, туризму тощо на короткий термін;
- іноземних громадян-слухачів короткотермінових курсів української мови (від однокіжневих до шестимісячних) для студентів, аспірантів, туристів, комерсантів тощо;
- усіх охочих опанувати українську мову за межами України з допомогою спеціальних радіо-й телекурсів, відеокурсів, комп'ютеризованих програм і навчальних матеріалів [324, с. 149–150].

Л. Паламар у своєму дослідженні виокремлює три етапи навчання УМІ: початковий (2-3 місяці, мета – навчити розуміти на слух повільне мовлення на основі обмеженого мовного матеріалу, читати короткі навчальні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми) [324, с. 150]; середній (4-5 місяців, мета – навчити розуміти на слух тексти на навчально-побутові теми, читати адаптовану літературу, наукові, публіцистичні, газетні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми, ознайомити студентів з основними структурними типами стилів української мови) [324, с. 151]; основний – протягом навчання на факультетах вишів за обраним фахом [324, с. 170]. Хоча цій системі етапів бракує завершеності (не визначено мету навчання української мови на основному етапі) й термінологічної узгодженості (основний етап фігурує також під назвою «продовжений», «високий», середній етап в іншому місці названо «подовженим» [324, с. 170, 181, 219], не розмежовані чітко «етапи навчання» та «етапи граматичного курсу» [324, с. 163]), однак методично важливим є висновок автора про необхідність єдиного навчального плану з української мови на всіх етапах навчання для іноземних студентів певного профілю (певних спеціальностей) [324, с. 181]. Підтримуємо цю думку про специфіку

лінгводидактичної стратегії навчання УМІ студентів різних спеціальностей і розвиваємо її у своїй дисертації та монографії.

Основної уваги науковець надає аналізу особливостей навчання української мови на підготовчому факультеті (початковий та середній, за термінологією автора, етапи): проаналізовано зміст і принципи навчання, засоби, методи, систему вправ тощо [324, с. 150–185]. Також обґрунтовано лінгводидактичні засади програм з української мови для слухачів короткотермінових курсів та проаналізовано їхній зміст [324, с. 185–195].

У 1995 р. виходять у світ «Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців» [849]. Автори – Н. Зайченко та С. Воробйова – запропонували мовний (фонетичний і граматичний), комунікативно-поняттєвий та лексико-тематичний мінімуми, які становлять змістову базу для розроблення конкретних програм навчання іноземців мови, а також для написання підручників і навчальних посібників. Варто зауважити, що в названому виданні вперше етапи (ступені) навчання УМІ визначено відповідно до загальноприйнятих на той час у системі сертифікованого навчання іноземних мов у країнах Європи: I – «Елементарне спілкування», II – «Вступний етап», III – «Початковий етап», IV – «Базовий етап», V – «Основний (середній) етап – 1», VI – «Основний (середній) етап – 2», VII – «Просунутий етап», VIII – «Завершальний етап» (автори орієнтувалися на досвід польських колег) [849, с. 4]. Названі етапи співвіднесені з рівнями володіння мовою (початковий – I-IV етапи, середній – V-VI, сильний – VII-VIII), формами навчання (відповідно визначено необхідну кількість годин для кожного етапу) та матеріалом мінімуму [849, с. 92].

«Навчальні мінімуми» стали фундаментом для створення навчально-методичного забезпечення викладання УМІ: з'являються навчальні програми (наприклад, «Програми викладання курсу сучасної української літературної мови в умовах діаспори та як іноземної» (Тернопіль, 1996 р.) [910], «Програма практичного курсу української мови. Для іноземних студентів та стажистів. Усне мовлення» (Київ, 1997 р.) [909]) та методичні матеріали. Оскільки іноземні

громадяни перед вступом до університету повинні були проходити курс пропедевтичного навчання на підготовчому факультеті, найбільша кількість навчальних видань 1990-х – початку 2000-х років стосувалася початкового етапу навчання УМІ.

У середині 90-х років ХХ ст. відбувається становлення системи навчання методики викладання УМІ. Зважаючи на необхідність створення національної програми поширення і вивчення УМІ та підготовки висококваліфікованих викладачів цього предмету, Міністерству освіти та науки для затвердження було запропоновано концепцію, навчальний план і програму за напрямком «Філологія» («Українська мова як іноземна»), розроблені на кафедрі українського прикладного мовознавства філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка [394]. Тоді вдалося відкрити лише спеціалізацію «Українська мова як іноземна» та внести її в перелік спеціальності «Українська мова і література» (у 1996 р.). Зараз підготовку фахівців цієї галузі здійснюють на кафедрі української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка (аналіз системи підготовки майбутніх викладачів УМІ запропоновано в підрозділі 1.4). Обґрунтовано концепцію підготовки фахівців для викладання УМІ, розроблено відповідні навчальні програми, методичні матеріали. Інший напрямок підготовки фахівців галузі (з-поміж іноземних студентів-нефілологів), лінгводидактичні засади якого обґрунтовано в науковому дослідженні А. Бронської [61], сьогодні, на жаль, не розвивається, оскільки спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної (для іноземних студентів-нефілологів)», наскільки нам відомо, не викладають у ЗВО України.

Отже, у другій половині 1990-х – на початку 2000-х рр. були закладені підвалини розвитку методики навчання УМІ. Із другої половини 2000-х рр. спостерігаємо зростання інтересу дослідників до визначення наукових засад галузі; питань навчання фонетики, лексики, граматики; урахування національно-

культурної специфіки мовних одиниць у процесі навчання УМІ тощо. Очевидною стала потреба колективного обговорення різноаспектних проблем навчання УМІ – з такою метою у 2005 р. на базі кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка було проведено Перший міжнародний науково-методичний семінар «Теорія і практика викладання української мови як іноземної». З 2006 р. у Львівському університеті регулярно відбуваються міжнародні науково-практичні конференції з питань теоретичних засад та форм, методів і засобів навчання УМІ; виходить збірник наукових праць «Теорія і практика викладання української мови як іноземної». Чотирнадцять випусків цього видання (2006-2019 рр.) свідчать про активний науковий пошук українських лінгводидактів у таких напрямках: організація та методичне забезпечення процесу навчання; викладання фонетики, лексики та граматики української мови; навчання видів мовленнєвої діяльності; роль тексту в навчанні УМІ; лінгвокраїнознавчий аспект у курсі УМІ; інтерактивні методи та новітні технології викладання; проблеми сертифікації УМІ за європейськими стандартами; обґрунтування лінгводидактичних засад укладання підручників та посібників для інокомунікантів різних рівнів володіння мовою та різних спеціальностей.

Про якісну зміну парадигми наукових пошуків із методики навчання УМІ свідчить поява в останнє десятиріччя фундаментальних праць з означеної проблематики – маємо на увазі дисертаційні педагогічні та лінгвістичні дослідження окремих проблем цієї галузі знань. Так, *Н. Василенко вивчила процес формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів та умови, що сприяють його ефективній організації (2008 р.)*, розробила та науково обґрунтувала методику формування орфоепічних умінь у студентів-іноземців [80]. Теоретичні положення цього дослідження і його практичні результати (навчальна модель постановки-коригування артикуляції українських звуків в арабськомовних носіїв, методична типологія труднощів у процесі оволодіння арабами звуковою системою української мови та комплекс вправ із фонетики української мови для іноземних

студентів [647; 648]) стали вагомим внеском у розвиток національно орієнтованої методики навчання УМІ.

Цей вектор було продовжено *в роботі корейської дослідниці Джонг Йонгджу (2011 р.) [133]: на основі результатів світової та української лексикографії запропоновані принципи і способи укладання функціонального словника української мови для іноземців та створено українсько-корейський словник для початківців.* У контексті національно орієнтованого навчання важливі висновки автора про необхідність поєднання лінгвістичної компетенції лексикографа та дидактичної доцільності й ефективності навчання, що вмотивовані рівнем знання мови і ментальністю користувачів словника. Відповідно до специфіки сприйняття корейцями української граматики автор обґрунтовує, зокрема, критерій граматичного представлення іменника і дієслова, що спирається не на формалізацію слів за відмінками та дієвідмінами, а на принцип флективної типології, більшою мірою зрозумілий корейцям на початковому рівні навчання української мови.

Дисертаційна робота О. Туркевич (2012 р.) присвячена термінології методики викладання УМІ [442]. У дослідженні зроблено екскурс в історію нової галузі знань; на основі аналізу підручників, посібників, педагогічних та лінгвістичних праць виокремлено етапи формування її терміносистеми; вивчено тематичну класифікацію, способи творення термінів, їхні парадигматичні відношення; запропоновано прийоми унормування системи термінів методики викладання УМІ.

Результатом дослідження Г. Іванишин (2013 р.) стало теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка методики навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови [181]. У цій роботі актуалізовано два провідні підходи в методиці навчання УМІ в ЗВО на сучасному етапі – комунікативний та професійно орієнтований.

У дисертаційній роботі Т. Кудіної (2013 р.) розглянуто проблему формування українськомовної лексичної компетентності в іноземних

слухачів підготовчих відділень засобами інформаційно-комунікаційних технологій: розроблено банк презентацій для інтерактивної дошки, визначено концепцію побудови мережевого мультимедійного навчально-методичного комплексу, обґрунтовано модель організації самостійної роботи іноземних слухачів у мережевому українськомовному просторі [229].

Важливість для сучасного мовного навчання міжкультурного та культурологічного принципів доведено в дисертації О. Пальчикової (2016 р.), у якій актуалізовано крос-культурний підхід до навчання УМІ [329]. Дослідниця визначила критерії, показники, рівні сформованості крос-культурної компетентності іноземних студентів. Створено підручник «Калейдоскоп культур» із застосуванням обґрунтованої методики [613].

Навички та вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності, як відомо, становлять основу комунікативної компетентності, формування якої є метою навчання іноземців української мови. *Комплексне вивчення цієї проблеми, зокрема питання формування аудитивної компетентності, розпочато в дисертаційному дослідженні О. Федорової (2016 р.)*. У ньому обґрунтовано критерії, показники аудитивних умінь та розроблено лінгводидактичну модель їх формування в іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови [459].

Проблему мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів порушено в дисертації А. Гадамської (2017 р.). Автор дослідила креолізовані рекламні тексти як засіб такої адаптації: вивчено лінгвометодичні засади добору і класифікації цього матеріалу, розроблено систему вправ і завдань, покликаних сприяти мовленнєво-культурній адаптації іноземців засобами креолізованих рекламних текстів [99].

У дослідженні С. Костюк (2018 р.) актуалізовано компетентнісний та міжкультурний підходи в навчанні УМІ. Дослідниця визначила складники компетентностей міжкультурної комунікації та обґрунтувала принципи, методи і прийоми формування цих компетентностей в іноземних студентів на основному етапі навчання української мови [217].

Дисертаційна праця І. Дирди (2019 р.) продовжує наукові пошуки в напрямку міжкультурної комунікації у процесі навчання УМІ: витлумачено поняття полікультурної компетентності іноземних студентів як багатокомпонентної та динамічної якості особистості, якій притаманне знання про культуру свого й іншого народу, сформовані уміння культурного самоаналізу, навички міжкультурної взаємодії, толерантність до інших мов і культур тощо; обґрунтовано методику розвитку полікультурної компетентності студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови [136].

Професійно орієнтований підхід розвиває у своєму дисертаційному дослідженні Н. Московчук (2019 р.) [286]: усебічно проаналізувавши поняття професійного мовлення та професійно-мовленнєвої підготовки, науковець вибудовує модель формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей на основі принципів цілеспрямованості, науковості, цілісності та системності педагогічного процесу, полікультурності, інтегративності змісту різних дисциплін, посильності засвоєння навчального матеріалу, спрямованості мовного й мовленнєвого матеріалу на технічний дискурс та ін.

Одна з останніх ґрунтовних праць з методики навчання УМІ – *докторське дослідження М. Цуркан «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти» (2020 р.)*. У цій роботі схарактеризовано теоретико-методичні засади навчання іноземних студентів-медиків, визначено складники відповідної методики, розроблено систему вправ та завдань, спрямовану на формування українськомовної професійної комунікативної компетентності.

Огляд дисертаційних робіт з методики навчання УМІ свідчить, що ця молода галузь входить у період ґрунтовного осмислення теоретичних засад і проведення фундаментальних наукових досліджень. Якщо у 2011 р. О. Туркевич констатувала, що «кількісне збільшення практичних матеріалів, зокрема різного типу навчальних посібників для іноземців, випереджає створення комплексних наукових праць» [443, с. 41], то сьогодні можемо

стверджувати, що накопичений досвід у викладанні УМІ та підручникотворенні став надійним підґрунтям для низки серйозних наукових досліджень останніх років. Ці роботи, у свою чергу, впливатимуть на коригування підходів у практиці викладання УМІ та створення нових навчальних матеріалів з урахуванням розроблених науковцями теоретичних засад.

Наукові конференції також акумулюють дослідницькі пошуки та виступають індикатором наукових пріоритетів. Так, *проведена 1993 р. в Ялті Міжнародна наукова конференція стала першою в методиці викладання УМІ дискусійною платформи для обговорення проблем розвитку молоді наукової галузі.* Конференція виконала діагностичну функцію: було констатовано брак методичного забезпечення практичного курсу УМІ, відсутність серйозних праць у галузі методики її викладання, необхідність пошуку ефективних форм і методів навчання [451].

Після цього довгий час окремих конференцій з методики навчання української мови інокомунікантів не було. Питання галузі ставали предметом обговорення в руслі загальної проблеми навчання іноземних громадян у ЗВО України. Прослідкуємо, як тематика таких науково-практичних конференцій висвітлює різні аспекти методики викладання УМІ.

Однією з провідних у галузі є щорічна конференція «Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. На початку червня 2021 р. буде проведено вже двадцять п'яту конференцію. Наукова проблематика її пов'язана як із загальними аспектами викладання мов у ЗВО, актуальними і для навчання іноземних громадян (психолого-педагогічні та лінгвістичні основи, міжпредметна координація, професійно орієнтоване навчання, нові технології, проблеми тестування), так і з конкретними проблемами мовної підготовки іноземців: теорія і практика створення підручників для цього контингенту, лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської та української мов як іноземних.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті проводять щорічну міжнародну конференцію (у 2020 р. відбулася чотирнадцята) «Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів». Учасники цього наукового зібрання обговорюють теоретичні і прикладні аспекти лінгводидактики й методики викладання російської та української мов як іноземних, а також профільних дисциплін нерідною мовою.

У Харківському національному університеті будівництва та архітектури багато років поспіль відбувається міжнародний науково-практичний семінар «Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів», учасники якого обговорюють проблеми теорії викладання російської та української мови як іноземних та діляться практичним досвідом організації навчання.

Необхідно зазначити, що багато університетів Харкова організовують наукові конференції, семінари, круглі столи, присвячені проблемам навчання іноземних студентів, адже довгі роки саме це місто утримує лідерство за кількістю іноземних здобувачів вищої освіти.

Що два роки відбувається *всеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» в Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара* (у 2020 р. проведено сьому). Окрім традиційних методичних проблем навчання іноземців, тут зосереджено увагу на лінгвокультурології, когнітивістиці та проблемах перекладу.

Традиційною стала *Міжнародна науково-практична конференція «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» у Національному авіаційному університеті* (у 2019 р. відбулася XII-а, присвячена 70-річчю підготовки іноземних громадян у цьому закладі). Її проблематика позначена поглибленим інтересом до викладання профільних дисциплін на етапі доуніверситетської підготовки іноземців, лінгвістичних та дидактичних характеристик наукового стилю мовлення, методичного

експерименту в системі викладання гуманітарних і природничих дисциплін в іноземній аудиторії.

У 2018 р. відбулася V *Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі» в Сумському державному університеті*, сконцентрована на проблемах методики викладання української та російської мов як іноземних: лінгводидактичний опис мови, інновації у навчанні, використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Специфікою *Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (проводиться що два роки в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя з 2012 р.)*, є поглиблена увага до реорганізації української вищої освіти в контексті міжнародних процесів, зокрема до таких проблем: нормативно-правове забезпечення та стандарти міжнародної освіти в Україні, інтернаціоналізація вищої освіти та її вплив на українську освітню систему, адаптація іноземних студентів, організація навчального процесу для студентів-іноземців. У межах останнього напрямку обговорюються проблеми методики навчання УМІ, викладання фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін іноземним студентам українською та англійською мовами.

Кількість іноземних громадян, які навчаються в Україні, постійно зростає, еволюціонує національний склад та освітні пріоритети цього контингенту, змінюються нормативні документи в галузі вищої освіти загалом та навчанні іноземців зокрема (новий закон про освіту, стандарти вищої освіти, відмова від єдиної навчальної програми з української / російської мов як іноземних і відповідно регламентованої для всіх закладів кількості навчальних годин на цей предмет, підготовка до проведення загального незалежного оцінювання з мови навчання іноземних громадян). Усі ці фактори зумовлюють необхідність інтенсивної співпраці представників різних ЗВО, обміну досвідом у навчанні іноземців, обговорення спільних проблем і пошуку ефективних шляхів їх

розв'язання – свідченням цього є організація нових науково-практичних конференцій з означеної проблематики.

Так, навесні 2019 р. було проведено перші конференції про навчання іноземних громадян в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. ***Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретичні та практичні проблеми мовної підготовки іноземців в аспекті міжнародної комунікації» в ОНУ імені І. І. Мечникова*** виявила інтерес її організаторів та учасників до питань методики викладання російської та української мов як іноземних: інноваційні технології, інтерактивні методи, засади створення підручника, полілог культур у процесі навчання інокомунікантів тощо. Особливістю ***Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Доуніверситетська підготовка: інновації, виклики, перспективи» в КНУ імені Т. Шевченка*** стало фокусування на проблемі пропедевтичного навчання. Було розглянуто різні аспекти навчання іноземних слухачів підготовчих відділень української, російської та англійської мов, профільних предметів, а також питання доуніверситетської підготовки громадян України.

Як бачимо, чимала кількість наукових конференцій присвячена проблемам навчання іноземних студентів у ЗВО – методика викладання УМІ є одним із напрямів обговорення на цих дискусійних майданчиках. Профільних конференцій з навчання іноземців саме української мови (які мають довгу традицію та серйозні напрацювання) на сьогодні лише дві.

По-перше, це згадувана раніше ***Міжнародна наукова конференція «Теорія і практика викладання української мови як іноземної», започаткована на кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка у 2006 р.*** На цьому заході традиційно предметом розгляду є питання викладання лексики і граматики УМІ, навчання видів мовленнєвої діяльності, навчально-методичного забезпечення, стандартизації та уніфікації процесу навчання УМІ.

По-друге, це *Міжнародна науково-практична конференція «Українська мова у світі», яку проводить що два роки Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»*. У 2018 р. відбулася V конференція в межах Першого світового форуму українознавчих суботніх та недільних шкіл. Профіль діяльності Інституту визначив специфіку наукової проблематики конференції: вона зосереджена у сфері популяризації української мови у світі, організації навчання української мови для діаспори та надання методичної підтримки викладачам і вчителям за кордоном. Окрім цього, предметом розгляду є актуальні проблеми методики викладання УМІ у вищій школі та сертифікації рівнів володіння УМІ.

Навесні 2019 р. вперше було проведено *конференцію «Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної», ініційовану кафедрою славістичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету*. Її учасники мали змогу обговорити питання історії, теорії та практики УМІ, зокрема проблеми навчання лексики і граматики та видів мовленнєвої діяльності, навчально-методичного забезпечення, використання сучасних підходів та інноваційних технологій, сертифікації рівня володіння УМІ тощо.

Як доводить огляд тематики провідних науково-практичних конференцій із проблем навчання іноземних студентів, **особливістю розвитку методики навчання УМІ на сучасному етапі є формування потужних регіональних науково-освітніх центрів, які розвивають окремі напрями лінгвістичних та педагогічних досліджень залежно від мовно-культурної специфіки регіону, контингенту іноземних студентів та конкретних освітніх програм**. Передусім це спеціалізовані кафедри ЗВО України – університетів Києва, Львова, Тернополя, Івано-Франківська, Сум, Харкова, Дніпра, Черкас тощо. Якщо *кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, наприклад, активно досліджують питання навчання УМІ в російськомовному оточенні, то *кафедра мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету* працює, зокрема, над створенням

дистанційних курсів з вивчення УМІ, оскільки цей навчальний заклад має дистанційні освітні програми для іноземних студентів. **Кафедра мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету** зосереджена на створенні програми [1005] й підручника з української мови для іноземних студентів-медиків та координує роботу в цьому напрямі ЗВО Міністерства охорони здоров'я України (наприкінці 2019 р. цей підручник було видано [1006; 1007]). **Кафедра української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка** спеціалізується на підготовці іноземних фахівців з української та російської мов, а також викладачів УМІ – відповідно створено орієнтовані на іноземних громадян освітні філологічні програми й навчально-методичне забезпечення, розроблено курси вибіркового блоку «Українська мова як іноземна» для українських студентів-філологів. Викладачі кафедри досліджують проблеми лінгвокраїнознавства в навчанні УМІ, навчання видів мовленнєвої діяльності, навчальної текстотеки з УМІ, сертифікації рівнів володіння УМІ. Остання зазначена проблема перебуває також у фокусі уваги науковців **кафедри прикладного українського мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка** та **кафедри філології Українського католицького університету**,

Значущою є діяльність із розвитку методики викладання УМІ **Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків із діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»**. Ця наукова установа, як ми зазначали вище, зосереджена на проблемах популяризації української мови у світі. З-поміж пріоритетів її діяльності – надання методичної допомоги українським школам за кордоном, створення навчальних матеріалів з УМІ для різних рівнів володіння мовою, зокрема і для дітей, розроблення освітнього сайту «Крок до України», порталу «Український освітній всесвіт», проведення методичних семінарів з проблем навчання УМІ.

Бачимо, що зараз методика навчання УМІ перебуває у фазі активного розвитку, про що свідчить збільшення кількості фундаментальних наукових

досліджень і численні науково-практичні конференції, де активно обговорюють проблеми галузі. Пріоритетні напрями наукових пошуків – реалізація навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, міжкультурного та професійно орієнтованого підходів, сертифікація рівнів володіння УМІ [525].

Останній зі згаданих аспектів надзвичайно важливий для популяризації УМІ у світі: зарубіжні викладачі зауважують, що іноземні студенти, обравши для вивчення українську мову, часто переходять на іншу спеціальність, тому що не можуть сертифікувати свої знання [23, с. 11; 172, с. 68]. І. Багмут, лектор української мови Інституту славістики Сегедського університету (Угорщина), підкреслює: «... передусім у самій Україні має бути створено міжнародний іспит з УМІ, сертифікат якого був би визнаний у світі. ... Потрібно активно долучатись до європейських мовних сертифікаційних програм (іспитів). Справді, акредитація мови у вже наявних сертифікаційних програмах потребує значних фінансових витрат. Однак українська держава має ініціювати цей процес якнайшвидше, бо подібна популяризація української мови у світі буде мати в перспективі значно більше переваг і принесе державі відчутну користь» [23, с. 11].

Треба визнати, що шлях української лінгводидактики в цьому напрямку тривалий час не мав державної підтримки, тому був досить довгим, а зусилля фахівців не завжди були скоординованими. Основні етапи цього шляху такі:

- «Стандарт Львівського національного університету з української мови як іноземної (рубіжний рівень – B1)» (2012 р.),
- «Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: A1, A2; B1, B2; C1)» та «Комплекс програм з української мови як іноземної», розроблені викладачами кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка (2014 р.),
- проект «Удосконаленого стандарту», створений групою філологів ЛНУ імені Івана Франка та КНУ імені Тараса Шевченка (2016 р.),
- проект державного стандарту «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика» (2018 р.), розроблений Д. Мазурик, О. Антонів

(ЛНУ імені Івана Франка), О. Синчак (Український католицький університет), Г. Бойко (Національний університет «Львівська політехніка», МІОК).

Нарешті, **22.05.2018 р. в МОН України було схвалено стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною [951; 952], які мають стати основою для проведення сертифікаційного іспиту.** Щодо завершення цього процесу процитуємо М. Цуркан: «Наступним логічним і довгоочікуваним кроком із боку офіційних державних структур має стати створення відповідної інституції, яка зможе проводити сертифікацію, здійснювати методичне забезпечення та супровід у процесі складання міжнародного іспиту з української мови, а також координувати роботу всіх наукових інституцій» [474, с. 99].

Отже, **формування методики навчання УМІ відбувається як за кордоном (у руслі національно орієнтованого підходу, над різними аспектами якого працюють спеціалізовані кафедри зарубіжних університетів у Познані, Вроцлаві, Оломоуці, Грайфсвальді, Торонто, Стамбулі, Сеулі, Шанхаї та ін.), так і в Україні (освітні реалії на теренах нашої держави актуалізують розвиток універсальної методики, скерованої на користувача будь-якої мови).**

У становленні методики викладання УМІ виокремлюємо три періоди.

1) 20-і рр. ХХ ст. – 1991 р. – викладання УМІ в нечисленних зарубіжних інституціях, спорадична поява навчальних видань, в основному за кордоном, зорієнтованих переважно на носіїв англійської мови. Цей період в інших концепціях розподілено на два: з 40-х рр. ХХ ст. (з часу появи за кордоном англійських підручників з української мови) та з 70-х рр. ХХ ст. (вихід у світ в Україні зорієнтованих на носіїв англійської мови навчальних видань) [212; 445]. Оскільки встановлено, що українську мову іноземцям викладали за кордоном з 20-их рр. ХХ ст. і навчальні видання з УМІ виходили до 40-х рр. [1067], очевидно, що витоки методики навчання УМІ варто шукати саме у 20-х рр. ХХ ст. (ми свідомі того, що поява інформації про нові факти навчання іноземців

української чи відповідні посібники більш раннього періоду можуть скоригувати початкову межу запропонованої періодизації). Що ж до виокремлення етапу з 70-х рр. ХХ ст., то, вважаємо, він важливий для історії підручникотворення, однак не для загального розвою методики навчання УМІ, про динаміку якого навряд чи можна було б говорити без потужного історичного стимулу – постання незалежної України.

2) 90-і рр. ХХ ст. – початок 2000-х рр. (від перших спроб комплексного теоретичного осмислення напрямків розвитку молодшої гілки лінгвометодичних досліджень й усвідомлення проблем до закладення підвалин методики навчання УМІ: дисертаційні дослідження Г. Онкович, Л. Паламар, А. Бронської; «Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців» Н. Зайченко та А. Воробйової; відкриття спеціалізації «Українська мова як іноземна» в межах спеціальності «Українська мова та література»; створення низки навчально-методичних матеріалів переважно для студентів підготовчого відділення);

3) сучасний етап – активний науковий пошук з методики викладання УМІ в різних напрямках; поява численних підручників та посібників для інокомунікантів різних рівнів володіння мовою, що формують систему різноаспектних навчальних матеріалів. У періодизації О. Туркевич початок цього останнього етапу датовано конкретним роком – 2004 (проведення освітньої реформи), оскільки саме з того часу орієнтиром для створення нових навчальних матеріалів і проведення наукових досліджень галузі стали Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [164].

Виокремлюючи такі етапи, беремо до уваги обґрунтовані методистами основні критерії періодизації в розвитку методики викладання іноземної мови: 1) соціально-економічні й політичні фактори, що впливають на розвиток теорії і практики викладання мови; 2) якісні зміни в логіці методики викладання у зв'язку зі змінами мети, змісту, методів і засобів навчання; 3) прогрес у галузі суміжних наук, що є базовими для методики викладання мови як іноземної [43, с. 7–9]. Очевидно, що здобуття Україною незалежності стало надзвичайно вагомим політичним фактором, який стимулював повноцінний розвиток

методики викладання УМІ в Україні та за кордоном. Оскільки з тої знаменної події сплинуло не так багато часу (три десятиліття – досить скромний часовий проміжок), не можемо говорити про кардинальні якісні зміни в логіці методики викладання (протягом цього періоду утверджувалася орієнтація на формування іншомовної комунікативної компетентності як основної мети навчання, що визначає його зміст, методи і засоби) чи революційні зрушення в суміжних науках (педагогіці, психології, лінгвістиці). Безперечно, ми усвідомлюємо важливість для розвитку методики навчання УМІ новітніх досліджень з лінгвістики тексту, міжкультурної комунікації, теорії дискурсу в лінгвістиці, компетентнісної парадигми в педагогіці та текстоцентричного підходу в методиці викладання мов, однак говорити про вирішальне їхнє значення для виокремлення певного етапу в розвитку науки зарано: для цього потрібно дистанціюватися в часі від досліджуваного предмету. Отож запропонована періодизація актуальна для усвідомлення тенденцій у розвитку методики навчання УМІ на сучасному етапі.

1.3. Аналіз змісту навчально-методичного супроводу з української мови як іноземної в закладах вищої освіти України

Як було зазначено в попередньому підрозділі, на етапі становлення методики навчання УМІ, в 1990-х – на початку 2000-х рр., з'явилася низка навчальних видань для початківців. Це посібники для іноземних студентів підготовчих факультетів, створені фахівцями різних ЗВО та наукових інституцій України: Вінницького національного технічного університету [599; 751; 772; 976], Київського національного економічного університету [1022], Київського національного лінгвістичного університету [1035; 1036], Київського національного університету імені Тараса Шевченка [663; 664; 665; 666], Львівського національного університету імені Івана Франка [942], Міжнародної школи україністики АН України [686], Національного фармацевтичного

університету [756], Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця та Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського [1002], Одеського національного університету імені І. І. Мечникова [776], Полтавського національного технічного університету [836], Харківського національного автомобільно-дорожнього університету [842], Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [1029], Черкаського державного технологічного університету [987; 988] та ін. Структура таких видань загалом однотипна: ознайомлення з українським алфавітом, звуками; читання буквосполучень, слів, фраз; елементарні етикетні формули та базові відомості з граматики української мови; комунікативні теми з поступовим ускладненням лексичного та граматичного матеріалу («Знайомство», «Моя сім'я», «Наша група», «У магазині», «Моє місто» тощо).

З-поміж видань цього періоду також можна виокремити навчальні посібники, спрямовані на забезпечення ефективного оволодіння інокомунікантами базовою термінологією профільних дисциплін обраної спеціальності й основами наукового стилю української мови [601; 602; 623; 750; 925; 949] та видання з публіцистичними [864; 894; 895], художніми [874] й розмовними діалогічними [960] текстами.

Розширення парадигми наукових пошуків у досліджуваній галузі й критичне осмислення практичного досвіду викладання української мови іноземним студентам стимулювали появу численних навчально-методичних праць. Якщо навчальні видання з УМІ межі ХХ – ХХІ ст. були адресовані переважно студентам підготовчого відділення, то сучасні підручники й посібники з УМІ формують систему різноаспектних навчальних матеріалів.

1. Видання з практичного курсу української мови для студентів різних рівнів володіння мовою – «Ласкаво просимо!» І. Вальченко та Я. Прилуцької (2011 р.) [636; 637], «Українська мова для іноземців. Модульний курс» О. Антонів та Л. Паучок (2012 р.) [603], «Українська мова для студентів-іноземців (рівень С1)» З. Бакум, В. Городецької та Н. Суховенко (2013 р.) [611;

612], «Крок-1» О. Палінської та О. Туркевич (2011, 2014 рр.) [878; 879; 880; 881], «Крок-2» О. Палінської (2014 р.) [875; 876], «Автостопом по Україні» О. Палінської та О. Качали (2014 р.) [877]; «Яблуко: базовий рівень» М. Бурак, (2015 р.) [633; 634], «Яблуко: вищий рівень» О. Синчак (2015 р.) [936; 937; 938], «Будьмо разом» М. Шевченко (2017 р.) [1040], «Українська мова для іноземців. Практикум» Л. Назаревич та Н. Гавриди (2017 р.) [852], «Українська мова для іноземців. Крок за кроком» Д. Мазурик (2017 р.) [806], «Українська мова для іноземних студентів» О. Валіт, А. Колоколової, Т. Лагути (2019 р.) [635]. У 2020 р. вийшли друком підручники з УМІ для студентів, що володіють мовою на рівнях А1, А2, В1, створені викладачами кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету [618; 680; 691]. Кількісно в цьому сегменті найбільше представлені видання для іноземних студентів початкового етапу вивчення УМІ. Крім названих вище, згадаємо підручники й посібники Білоцерківського національного аграрного університету [629], Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова [661; 673], Вінницького національного технічного університету [766; 767; 768], Київського національного лінгвістичного університету [622], Київського національного торговельно-економічного університету [1020], Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [780], Сумського державного університету [671; 674; 973; 982; 983; 989], Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу [652], Національного медичного університету імені О. О. Богомольця [632], Національного транспортного університету [667], Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського [977; 978; 1004], Черкаського державного технологічного університету [649; 651], Харківського державного університету харчування та торгівлі [920], Харківського національного автомобільно-дорожнього університету [840], Харківського національного економічного університету [1023; 1024].

2. Посібники з розвитку вмінь мовленнєвої діяльності: з усного мовлення – Н. Зайченко та С. Воробйова (2005 р.) [732]; Н. Єщенко (2010 р.)

[718], Онкович Г. В. та Євстигнєєва Г. А. (2010 р.) [866]; М. Заєць (2014 р.) [730], О. Дудник, Ю. Кукуруза, Л. Слободянюк (2017 р.) [996], Н. Василенко та Л. Береза (2018 р.) [650], І. Зозуля та М. Мошноріз (2018 р.) [743], Н. Костриця та І. Зозуля (2020 р.) [778], М. Ліпатова й А. Царук (2019 р.) [1012]; з **читання** – М. Бондарчук та І. Жогіна (2014 р.) [626], І. Вальченко та Л. Сергійчук (2018 р.) [638], І. Зозуля, О. Присяжна та О. Новак (2015 р.) [744], С. Карпенко (2019 р.) [1009; 1010], Н. Кравцова (2012 р.) [1031], Т. Лещенко, О. Шевченко та Г. Козуб (2018, 2019 рр.) [784; 785]; з **аудіювання** – Ю. Гринь і Г. Манаєва (2018 р.) [687], І. Зозуля, А. Стадній та М. Мошноріз (2020 р.) [745]; з **письма** – А. Стадній та М. Мошноріз (2018 р.) [950].

3. Навчальні матеріали з різних розділів української мови: фонетики – Г. Гайдамака (2010 р.) [736], М. Дрогомирецька (2019 р.) [709], Р. Жангазінова та С. Кусяк (2017 р.) [721], Л. Козловська та І. Колесникова (2010 р.) [758], І. Ярошевич (2012 р.) [1045]; з **граматики** – М. Арделян, А. Борисова (2014 р.) [604]; В. Бадер, В. Дядичев та В. Шевцова (2009 р.) [610], Р. Жангазінова та С. Кусяк (2019 р.) [722; 723], Н. Зайченко (2013 р.), [731], О. Іванців, І. Чикайло (2019 р.) [656; 657], Г. Краєвська, О. Дудник та Н. Крижанівська (2011 р.) [45], Я. Прилуцька (2007 р.) [899], Т. Рудакова (2019 р.) [919] та ін., зокрема **посібники та словники про специфіку українського дієслова** – Н. Бондарєва та М. Шевченко (2011 р.) [625], Г. Євстигнєєва, Г. Онкович та А. Онкович (2010 р.) [716], Б. Сокіл, Л. Новіцька й М. Товкало (2008 р.) [947], В. Романова (2008 р.) [969], А. Царук (2016 р.) [871]; збільшується з-поміж таких видань кількість посібників, у яких граматику української мови презентовано в схемах і таблицях [588; 594; 684; 787; 811; 975]; з **орфографії** – Т. Космеда та Л. Малецький [868].

4. Посібники з розвитку фахового мовлення інокомунікантів – комплексні матеріали для студентів різних спеціальностей (як, наприклад, видання Б. Сокола й М. Гончарової (2013 р.) [946] та матеріали з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [915; 959; 991; 1025]) і посібники, адресовані студентам конкретних спеціальностей: інженерно-технічних [589; 598; 679; 746; 747; 771; 803; 847; 848; 855; 857; 867; 918; 981;

990], медико-біологічних [600; 621; 639; 640; 658; 677; 683; 719; 720; 805; 815; 851; 856; 869; 870; 927; 997; 998; 1006; 1007; 1026; 1042; 1044], економічних [590; 607; 668; 672; 700; 770; 773; 817; 861; 912; 955; 1021; 1030], галузі міжнародних відносин [695; 696; 941; 948] та ін. Прикметно, що з-поміж такої великої кількості видань, спрямованих на розвиток навичок наукового мовлення, немає посібників для студентів гуманітарних спеціальностей початкового (пропедевтичного) етапу навчання.

5. Навчальні матеріали з дисциплін фахової підготовки іноземних студентів-філологів – практичного курсу української мови [692; 693; 860], морфології [1041], синтаксису [704; 705; 706; 707], стилістики [624], української літератури [943; 944].

6. Видання країнознавчого та краєзнавчого характеру – посібники з дисципліни «Країнознавство» [592; 596; 597; 662; 689; 913; 979], лінгвокраїнознавчі словники [791; 792; 793; 794; 795; 796; 797; 798; 799; 800] та навчальні матеріали [863; 865], збірки для читання з країнознавчими текстами [659; 694; 708; 844; 862; 885; 926; 958; 994; 1015], посібники з УМІ на матеріалі текстів про міста України [741; 752; 813; 837; 839; 956; 957; 1038].

7. Навчальні посібники з текстами публіцистичного стилю мовлення – С. Адаменко [591]; Л. Дідківська, В. Любчевська-Сокур та Н. Ніколаєва [702; 703].

8. Посібники-практикуми, збірники вправ та завдань, матеріали для самостійної роботи, робочі зошити для студентів-іноземців різних курсів [595; 605; 606; 619; 627; 642; 643; 672; 678; 699; 710; 728; 729; 737; 738; 759; 779; 789; 804; 807; 838; 845; 846; 859; 886; 888; 889; 890; 891; 892; 893; 914; 922; 974; 980; 984; 986; 995; 1000; 1001; 1003; 1011].

9. Методичні рекомендації та вказівки, лінгвістичний коментар до практичного курсу УМІ та дотичних предметів для студентів різних спеціальностей, а також для викладачів, що працюють з іноземцями [641; 653; 711; 712; 719; 761; 790; 818-835; 841; 872; 873; 932; 933; 934; 935; 993; 1008; 1028].

10. Тести й контрольні завдання [617; 630; 631; 735; 753; 762; 763; 764; 896; 962; 963; 970; 992].

11. Навчальні словники та розмовники для іноземних студентів [593; 843; 911; 916; 917; 1055].

12. Навчальні видання з художніми текстами – «Коментоване читання художніх творів» М. Єлісової (2010 р.) [717]; «Мова сучасних текстів» О. Сапожнікової (2011 р.) [924]; «Читаймо українською» Г. Швець, Ю. Торчинської та А. Літвінчук (2012 р.) [1039], «Посібник з дисципліни «Українська та світова література» для студентів-іноземців» Г. Дядюри, О. Деньги та Л. Мельникової (2014 р.) [887], «Методичні вказівки для додаткового читання художніх текстів українською мовою» М. Ліпатової (2017 р.) [818], «Методичні вказівки для самостійної роботи студентів-іноземців 2-4 курсів над художніми текстами» А. Царук [1019].

13. Посібники з інтенсивного вивчення УМІ [945; 1017; 1018].

Зазначимо, що більшість сучасних навчальних матеріалів розрахована на носія будь-якої іноземної мови, однак специфіка контингенту в певних ЗВО та мова навчання за конкретними освітніми програмами умотивовують використання елементів національно орієнтованої методики: перекладні словники в посібниках, формулювання завдань і пояснення граматики іноземною мовою. Чимала кількість навчальних матеріалів створена для студентів, які володіють англійською [670; 688; 698; 760; 781; 814; 883; 884; 928; 930; 939; 940; 954] чи російською [617; 620; 628; 675; 676; 729; 755; 757; 929; 931; 972; 1033; 1034; 1037].

Найбільш повний перелік навчальних видань з УМІ свого часу запропонувала у монографії О. Туркевич [445]: у 2015 р., за підрахунками дослідниці, їх було понад 140, причому 40 – це зарубіжні видання іноземними мовами. У нашому дослідженні в списку використаних джерел представлено близько 500 підручників, посібників, програм та методичних рекомендацій з УМІ. За останні кілька років, як бачимо, кількість навчальних видань значно зросла, за рахунок переважно професійно орієнтованих матеріалів для медиків,

інженерів, економістів тощо. Усвідомлюємо обмеженість цього переліку, адже недосяжними з об'єктивних причин залишається чимало зарубіжних видань та навчально-методичних праць з УМІ викладачів різних ЗВО України.

Безперечний здобуток у підручникотворенні – велика кількість навчальних книг, особливо для вивчення УМІ на початковому етапі (в умовах підготовчого відділення), – виявляє певною мірою й один з основних недоліків цього процесу. Це нескоординованість зусиль викладачів різних ЗВО, часто непоінформованість про здобутки колег, що демонструє відсутність державної підтримки видання посібників з УМІ та їх популяризації (у цьому плані прикметним є прохання в інформаційному листі конференції «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки», яку щорічно проводить Навчально-науковий інститут міжнародної освіти ХНУ імені В. Н. Каразіна: організатори просять учасників, зважаючи на труднощі з книгообміном, привозити й презентувати свої навчальні видання).

У результаті певний час ми мали ситуацію, коли викладацька спільнота не знала про нові підручники або вони були практично недоступними, оскільки видавалися чи за кошти університетів, чи іноді й за власні кошти авторів в обмеженій кількості. Це призвело до того, що більшість із навчальних матеріалів з УМІ (особливо кінця ХХ – першого десятиліття ХХІ ст.) залишалася невідомою широкому колу лінгводидактів і використовувалася локально – лише в університетах, де була створена. Отже, часто викладач УМІ починав роботу над майбутнім посібником, не маючи змоги оцінити, осмислити, систематизувати і творчо використати напрацювання в цій галузі, зважити здобутки й прорахунки попередників.

Показовим щодо окресленої проблеми є аналіз словників-додатків чотирьох авторитетних підручників з УМІ (для початкового етапу), здійснений у дисертації Джонг Йонгджу: лише 189 слів вживаються в усіх проаналізованих виданнях, а решта лексики належить до словника кожної з окремо взятих навчальних книг [133]. Цей факт, зокрема, дав підстави корейському науковцю

стверджувати необхідність створення в Україні державного комітету з фахівців, який би координував обґрунтування, моделювання й укладання реєстру комунікативно важливих слів і фраз для вивчення УМІ. Пропозиція прозвучала у 2011 р. – такої структури в Україні так і не створено, але завдяки ентузіазму університетських викладачів УМІ укладено документи, які регламентують комунікативні інтенції, ситуації і теми спілкування, лексико-тематичний мінімум, зміст мовленнєвої та мовної компетенцій для всіх рівнів володіння УМІ [904; 905; 906; 907; 908; 951; 952; 964; 965; 966; 967; 968].

В останнє десятиліття ситуація почала змінюватися. Маємо на увазі, що зараз низку навчальних книг з УМІ можна, нарешті, придбати в книжкових магазинах чи замовити у видавництві через Інтернет. Це підручники й посібники, розроблені в Міжнародному інституті освіти, культури та зв'язків із діаспорою, Українському католицькому університеті, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Сумському державному університеті. Також автори навчальних видань почали використовувати можливості соціальних мереж та відеохостингів для популяризації своїх праць. Так, на сторінці у фейсбуці «Українська для іноземців», створеній викладачами Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя Л. Назаревич та Н. Гавдиною, можна знайти багато корисних навчальних матеріалів і замовити підручник [852]. На каналі «Твій успіх» у YouTube викладач Сумського національного аграрного університету Ю. Косенко розміщує уроки з УМІ за своїми виданнями «Вступний фонетико-граматичний курс української мови як іноземної «Твій успіх» і «Читаємо та розмовляємо українською мовою» [774; 775]. Власне, ці приклади демонструють *новий підхід до створення навчальних матеріалів з УМІ: сучасний підручник виходить за межі свого паперового втілення*. Якщо раніше в окремих випадках цю тенденцію реалізовували у варіанті «підручник + аудіодиск» (рідко «підручник + аудіодиск + набір карток»), то зараз йдеться про створення розгалуженого навчального мультимедійного простору підручника з допомогою розміщених в Інтернеті подкастів, як, наприклад, сайт А. Огойко [1080], посилань на електронні ресурси,

використання можливостей комп'ютерних ігор та інструментів візуалізації матеріалу тощо. Очевидно, що необхідність розвитку такого напрямку в підручникотворенні диктує епоха новітніх технологій, зміна характеру сприйняття й обробки інформації («кліпове мислення» сучасної молоді), орієнтованість споживачів освітніх послуг на функціональність навчальних матеріалів та зручність роботи з ними.

Сподіваємося, що поява в загальному доступі якісних підручників для інокомунікантів, як і затвердження «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною», спонукатиме авторів критично переглянути свої навчальні видання. Деякі книги потребують не лише корекції методичних підходів чи логіки подання граматичного матеріалу, а, як це не прикро констатувати, і виправлення граматичних та орфографічних помилок. Така неприємна ситуація склалася через брак фахівців з викладання саме УМІ. Оскільки існує потреба у створенні навчально-методичного забезпечення вивчення української мови інокомунікантами, за розв'язання цієї проблеми іноді беруться викладачі російської мови як іноземної, взоруючись не лише на логіку викладання цієї дисципліни (до чого, власне, немає принципових заперечень), а й на типові лексико-граматичні моделі російської мови (що, звісно, є помилковим). Тож маємо в підручниках «сильну біль» (замість нормативного «сильний біль»), «характеристика процесу» (замість «характеристика процесу»), «іноземному студенту нездоровиться» (замість «іноземний студент погано себе почуває»), «хворіти грипом» (замість «хворіти на грип»), «в залежності від» (замість «залежно від») тощо. Такі помилки, звісно, неприпустимі, але, на жаль, вони є і засвідчують орієнтацію авторів на російську мову. Так, якщо до списку літератури в посібнику з наукового стилю української мови (для студентів підготовчого факультету) входять лише російськомовні джерела [765], то, очевидно, таке видання створене шляхом перекладу аналогічної книги для іноземних студентів, які вивчають російську, і презентує не питома українські конструкції, а кальковані з російської мови.

Узагалі розв'язання проблеми навчання УМІ в російськомовному оточенні та створення відповідних якісних навчальних матеріалів видається нам одним із найважливіших завдань для викладацьких колективів університетів Сходу і Півдня України. Як відомо, у навчанні другої іноземної мови одним із основних підходів є порівняльний, тож опертя на знання граматики, лексики, фонетики російської мови може становити міцне підґрунтя для опанування УМІ, але, звісно, лише тоді, якщо російською інокомунікант володіє на достатньому рівні (див., наприклад, [971]). В іншому випадку звернення в підручнику з УМІ до російської, зокрема пояснення граматики, завдання на переклад українськомовного тексту російською, паралельний виклад частини матеріалу чи навчального тексту двома мовами (таку стратегію демонструє низка навчальних видань для студентів факультетів доуніверситетської підготовки [620; 742]), навряд чи буде доцільним.

Ще один серйозний виклик – організація навчання в умовах університетської автономії, адже відсутність єдиних вимог до кількості годин з практичного курсу УМІ фактично унеможлиблює використання якогось одного універсального підручника (винятком у цьому плані є професійна підготовка іноземних студентів-медиків: існує типова навчальна програма [1005], у результаті колективної праці викладачів УМІ різних медичних університетів України створено підручник для цього контингенту [1006; 1007], про що ми зазначали раніше).

Становленням системи численних матеріалів з УМІ ми завдячуємо ентузіазму й самовідданості викладачів, які працювали і продовжують працювати над створенням навчальних книг часто без державної підтримки. Тож наголосимо на важливості координації зусиль лінгводидактів різних ЗВО для того, щоб з урахуванням кращих методичних здобутків попередників формувати ефективну модель підручників нового покоління. Вони повинні відповідати сучасним викликам, зокрема таким:

- зміна характеру сприйняття й обробки інформації сучасною молоддю,
- необхідність створення мультимедійного простору підручника,

- важливість кореляції загальнометодичних вимог до навчання УМІ та рівнів володіння нею з умовами навчання (освітніми й регіонально-культурними) в певному ЗВО.

Головний виклик, який, на нашу думку, визначає перспективи розвитку підручникотворення в цій галузі і загалом методики навчання УМІ, стоїть сьогодні перед Україною як державою. Якщо буде реалізовано повною мірою давно задеклароване навчання у ЗВО державною мовою (йдеться про українських студентів, адже, як було зазначено вище, реалії освітнього процесу часто не відповідають закону), то і вивчення УМІ стане нагальною потребою для громадян інших держав, які здобувають вищу освіту разом з українськими студентами. Якщо Україна зможе забезпечити повноцінне функціонування державної мови в усіх сферах життя в усіх регіонах, то іноземці, що навчаються англійською чи російською в окремих групах, будуть мотивовані опанувати також і українську [527].

Отже, з одного боку, на сучасному етапі створено різноаспектне навчально-методичне забезпечення УМІ в ЗВО України, з іншого боку, виклики сьогодення окреслюють завдання пошуку ефективної моделі навчальних видань нового покоління. Брак видань з наукового стилю мовлення для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей початкового етапу навчання вмотивовує потребу в розробленні концепції таких навчальних матеріалів.

1.4. Оптимізація лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної

Ефективність навчання української мови інокомунікантів і розвиток відповідної методики перебуває в безпосередньому зв'язку з організацією професійної підготовки викладачів УМІ. Потребує оптимізації науково-методична система підготовки таких педагогічних кадрів, яку необхідно активно впроваджувати в ЗВО України. Це зумовлено «неузгодженістю між соціальним замовленням і практикою його реалізації, про що свідчить гострий попит на

фахівців, компетентних у викладанні української мови студентам-іноземцям та іншим групам інокомунікантів» [293, с. 4]. Специфіка національно-мовної ситуації в нашій державі також зумовлює необхідність опанування вчителями-україністами методики навчання мови як нерідної або другої, що принципово відрізняється від методики навчання рідної мови. Якщо стратегічна мета оволодіння мовою однакова в обох випадках – формування комунікативної компетентності, то шляхи її досягнення відрізняються в методиці навчання рідної та іноземної мов. У першому випадку – від розвитку й удосконалення комунікативних умінь, що формувалися в рідномовному середовищі змалечку, через засвоєння знань про мовну систему до досконалого володіння усним і писемним мовленням. Етапи вивчення іноземної мови інші: від засвоєння лексико-граматичного мінімуму через опанування елементів мовної системи у їх функціональному аспекті до формування навичок аудіювання, читання, говоріння, письма та їх удосконалення [501, с. 208]. Зрозуміло, що результат навчання УМІ залежить від усвідомлення викладачем специфіки процесу оволодіння нерідною мовою, умінь добирати й моделювати доцільний текстовий матеріал, адекватно презентувати його, створювати ефективну систему навчальних завдань з урахуванням рівня володіння мовою, етно- та індивідуально-психологічних особливостей іноземців, комунікативних потреб конкретного контингенту.

Як зазначено в підрозділі 1.1, з метою розв’язання цієї проблеми в 1996 р. в межах спеціальності «Українська мова і література» було відкрито спеціалізацію «Українська мова як іноземна». Однак залишається відчутним брак фахівців, компетентних у навчанні української мови як нерідної, на чому наголошено в низці наукових публікацій. Так, Л. Новицька зауважує: «За справу викладання української мови як іноземної беруться зараз звичайні викладачі української мови. Як показав наш досвід, без володіння методикою викладання української мови як іноземної заняття не досягають мети і, що ще прикріше, призводять до нерозуміння і несприйняття матеріалу іноземними студентами» [312, с. 173]. Зарубіжні україністи також наголошують на актуальності цього

питання, наприклад, Г. Лесная констатує «практично повну відсутність ... кваліфікованих спеціалістів, здатних викладати українську мову як іноземну» [247, с. 130]. Дослідники проблеми навчання української мови в національних школах угорськомовних районів (Є. Барань, К. Маргітич, С. Черничко та ін.) наголошують на важливості створення відповідного методичного посібника та забезпечення таких закладів освіти педагогічними кадрами, підготовленими до навчання української як нерідної (державної) [264; 480]. Спробою заповнити цю прогалину в методичній підготовці педагога-словесника, спрямованій насамперед на його становлення як учителя рідної мови, є пропонування Г. Кузь спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» [231]. Отож незаперечним фактом є потреба ефективної організації професійно-методичної підготовки викладачів УМІ, що, власне, є важливою об'єктивною передумовою забезпечення якісного навчання української мови інокомунікантів.

Сьогодні провідними центрами підготовки майбутніх викладачів УМІ, як уже було зазначено, є Львівський і Київський національні університети. **Схарактеризуємо систему навчання студентів-україністів за вибіркоким блоком «Українська мова як іноземна» в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.**

У цьому закладі *підготовку викладачів УМІ було розпочато в 1993 р. на базі кафедри української та російської мов як іноземних*. Її співробітники, використовуючи досвід у навчанні іноземців російської мови та підготовці майбутніх викладачів за спеціальністю «Російська мова як іноземна» (за цим напрямком кафедра працювала з 1978 р.), враховуючи новітні тенденції в методиці викладання іноземних мов та сучасні дослідження з лінгводидактики, створили необхідне навчально-методичне забезпечення для підготовки викладачів УМІ та навчання зарубіжних громадян української мови. Науково-методичним підґрунтям цієї роботи стали дослідження викладачів кафедри в таких напрямках: лінгводидактичні основи опису української мови з метою її викладання в іноземній аудиторії (функціональний та порівняльний аспекти); дослідження словникового складу української мови в лінгвокультурологічному

аспекті; обґрунтування оптимальних методичних концепцій навчання УМІ; моделювання навчального процесу з української мови для різних категорій іноземних слухачів і створення з цією метою навчальних та навчально-методичних посібників, сучасних програм навчання для іноземних бакалаврів, магістрантів, аспірантів та студентів включеного навчання; розроблення системи рівнів володіння УМІ, їх лінгвометодичний опис у формі стандартів, а також створення відповідних програм [904; 905; 906; 907; 908] та системи тестування [964; 965; 966; 967; 968] тощо.

Підготовка майбутніх філологів за спеціалізацією «Українська мова як іноземна» здійснювалася в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка до 2013 р. на всіх трьох, чинних у той період, освітньо-кваліфікаційних рівнях вищої освіти: «бакалавр» (на третьому й четвертому роках навчання), «спеціаліст» і «магістр» (на другому році навчання); до 2019 р. – на рівнях «бакалавр» та «магістр». Система навчальних дисциплін зі спеціалізації за вказаними рівнями, з характеристикою її мети, завдань, вимог до знань та вмінь студентів, детальним аналізом змісту окремих дисциплін, представлена в наших розвідках [501; 518; 526] та колективному виданні «Навчальні програми та методичні рекомендації до дисциплін спеціалізації «Українська мова як іноземна» [293].

З 2015-2016 н. р., після прийняття нового Закону «Про вищу освіту», в Україні розпочався процес змін в організації навчання: запроваджено поняття «освітня програма», збільшено відсоток дисциплін вільного вибору студента, – тож під час розроблення та апробації нових освітніх програм в Київському університеті зазнавала коригування і система підготовки майбутніх викладачів УМІ. В останні роки цей напрям реалізується в межах вибіркового дисциплін на магістерському рівні в одній із україністичних освітніх програм – «Українська філологія та західноєвропейська мова».

У вибіркового блоці дисциплін «Українська мова як іноземна» в навчальному плані запропоновано такі дисципліни:

1. Методика викладання української мови як іноземної у закладах вищої освіти;
2. Функціонально-комунікативна граматики української мови;
3. Навчання видів мовленнєвої діяльності;
4. Національно орієнтоване викладання української мови як іноземної;
5. Лінгвокраїнознавство у процесі викладання української мови як іноземної;
6. Художній текст у системі навчання української мови як іноземної;
7. Переклад у курсі української мови як іноземної;
8. Новітні освітні технології у практиці викладання української мови як іноземної;
9. Проектування навчального процесу з української мови як іноземної: методичний практикум;
10. Виробнича практика (на посаді).

Відповідно до впровадженої в КНУ імені Тараса Шевченка системи вибору навчальних дисциплін, студент має право обирати дисципліни блоком, що гарантує комплексну науково-професійну підготовку й передбачає присвоєння професійної кваліфікації, за умови успішності, не нижчої за 75 балів, з усіх дисциплін блоку та написання й захисту (також не менше, ніж на 75 балів) дипломної роботи з обраного напрямку. Це означає, що **майбутні викладачі УМІ слухають усі зазначені вищі дисципліни, зміст яких забезпечує набуття поглиблених знань, необхідних для здійснення професійної діяльності.** Отже, для магістрантів передбачено опанування таких теоретичних відомостей:

- зміст, мета, принципи навчання УМІ, психолого-педагогічні аспекти навчання української мови інокомунікантів, методика формування аспектних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних;
- методи формування, розвитку і вдосконалення навичок говоріння, читання, аудіювання та письма в курсі УМІ;
- основні типи функціональних граматики у вітчизняній і зарубіжній дидактиці, теоретичні основи функціонально-комунікативного опису УМІ;
- принципи національно орієнтованого викладання української мови іноземцям;

- лінгвометодичні засади системи роботи з художнім текстом у навчанні УМІ;
- національно-культурна семантика номінативних і реляційних одиниць української мови та система роботи над лінгвокраїнознавчим матеріалом у навчанні інокомунікантів;
- особливості різних видів перекладу та методика формування відповідних навичок і вмінь в іноземних студентів у процесі навчання професійного перекладу;
- сучасні освітні технології (ігрова, інтерактивна, колективного та групового способу навчання, проєктного навчання тощо) та можливості їх використання в навчанні іноземців;
- організація навчального процесу з УМІ, технологія підготовки заняття та принципи створення навчально-методичного забезпечення.

Професійні уміння магістрантів формуються в процесі аналізу, добору та створення навчально-методичних матеріалів, їх презентації і колективного обговорення, аналізу переваг та недоліків запропонованих студентами шляхів розв’язання певної методичної проблеми, спільного пошуку оптимальних форм і методів роботи в іноземній аудиторії. Це такі вміння:

- адекватно аналізувати різноманітні фактори навчальної ситуації (зокрема специфіку рідної мови і культури слухачів курсу УМІ, їхній рівень володіння мовою, вік, комунікативні потреби, індивідуальні особливості, здібності, психологічну атмосферу в групі тощо) й проєктувати навчальний процес загалом та конкретне заняття зокрема із урахуванням цих чинників;
- аналізувати лінгвістичний матеріал з погляду його функціонування в мовленні та виявляти характеристики, важливі для успішного оволодіння іноземцями українською мовою;
- оцінювати лінгводидактичний потенціал текстового матеріалу й доцільно обирати, моделювати й використовувати різні типи навчальних текстів (а також вибудовувати ефективну систему завдань до них) на занятті з УМІ;
- добирати оптимальні й ефективні методи, форми і прийоми для формування й розвитку аспектних мовних навичок іноземних студентів, умінь у різних видах

мовленнєвої діяльності, міжкультурної компетентності;

- використовувати здобутки традиційних і новітніх технологій навчання іноземних мов у роботі з інокомунікантами.

Специфікою методичного алгоритму формування професійної компетентності майбутніх викладачів української мови в іншомовній аудиторії є обмежене використання методу інформаційно-репродуктивної лекції, а натомість поєднання методів проблемної лекції й евристичної бесіди, залучення форм роботи, що наближають студентів до реалій майбутньої спеціальності: аналіз навчальних програм, підручників і посібників для інокомунікантів, проєктування фрагментів занять та їх обговорення, «програвання» можливих навчальних ситуацій, демонстрація ефективності певних методів навчання, проведення спільних занять з іноземними магістрантами тощо. Вагомим стимулом до активної творчої роботи студентів є усвідомлення практичного значення їхньої праці: майбутні викладачі-філологи долучаються до наукових досліджень кафедри і беруть участь у створенні посібників з УМІ. Так, у результаті спільної роботи викладача й магістрантів у межах дисципліни «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» створено посібник «Читаймо українською» [1039], зараз триває робота над другим і третім його випусками. Дипломні роботи студентів також обов'язково містять лінгводидактичний складник – обґрунтування розроблених навчально-методичних чи навчально-лексикографічних матеріалів.

Протягом виробничої практики магістранти спостерігають та аналізують реалії навчального процесу з УМІ на підготовчому відділенні та основних факультетах університету, удосконалюють уміння планувати, розробляти і проводити заняття для інокомунікантів певного рівня володіння мовою. У межах міжуніверситетської угоди організовано подвійну практику: студенти Вроцлавського університету, перебуваючи на стажуванні в Київському університеті, відвідують заняття з практичного курсу української мови, фрагменти яких готують і проводять майбутні викладачі УМІ, а під час візиту до Польщі українські магістранти мають можливість ознайомитися із системою

викладання УМІ у Вроцлавському університеті й апробувати на практиці свої навчальні матеріали в роботі з польськими студентами-україністами.

Отже, схарактеризована система підготовки викладачів УМІ в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка спрямована на формування фахівців, здатних ефективно організовувати процес навчання української мови в аудиторії інокомунікантів і проводити дослідження лінгвістичних та методичних проблем галузі. **Навчальні дисципліни, виробнича практика і дипломна робота в цій системі підпорядковані завданню сформувати професійну компетентність викладача УМІ. Вона полягає у здатності навчати української мови інокомунікантів з урахуванням засад відповідної методики, тобто самостійно визначати мету, завдання й ефективні шляхи їхнього розв'язання залежно від контингенту студентів та умов навчання, творчо використовувати набутки різних методичних підходів, традиційні методи та новітні освітні технології.**

З огляду на збільшення кількості іноземних громадян у ЗВО України, запровадження обов'язкового вивчення державної мови як окремої дисципліни для цього контингенту та зауважений раніше брак відповідних фахівців, перспективним видається використання досвіду кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка під час розроблення нових чи коригування чинних освітніх програм з української філології в інших університетах.

Ми впевнені, що якісні зміни в методиці навчання УМІ (як в дослідженні її теоретичних аспектів, так і у впровадженні нових методичних підходів у практику) пов'язані з ефективністю підготовки майбутніх викладачів української мови в іншомовній аудиторії.

Висновки до розділу 1

У I розділі дисертації проаналізовано об'єктивні фактори ефективного навчання студентів УМІ в Україні: вплив мовленнєвого середовища, організація навчання іноземних студентів у ЗВО, розвиненість відповідної методики

навчання та розробленість навчально-методичного забезпечення, система підготовки кваліфікованих викладачів УМІ

З'ясовано, що іноземці, навчаючись в Україні, переважно позбавлені такого могутнього чинника інтенсифікації оволодіння мовою, як занурення в мовне середовище. Ситуація масового українсько-російського білінгвізму й суржикового мовлення не сприяє вивченню української мови, обмежує практику іноземців у живому спілкуванні. Тому перспективи розвитку методики навчання УМІ великою мірою залежать від державної мовної політики, спрямованої на підвищення авторитету української мови передусім у своїх громадян.

Прослідковано розвиток методики навчання УМІ за кордоном та в Україні. Констатовано потужний якісний стрибок від окремих зарубіжних осередків україністики та спорадичних навчальних видань до формування розгалуженої системи навчання УМІ у вищій школі за кордоном та створення достатньої кількості національно орієнтованих підручників для носіїв різних мов. У становленні вітчизняної методики навчання УМІ підкреслено значний поступ у розробленні різноаспектних та різнорівневих навчальних матеріалів. Збільшення кількості фундаментальних досліджень і активізація науково-практичних конференцій із проблематики галузі свідчать про те, що методика навчання УМІ зараз перебуває у фазі активного розвитку. Пріоритетні напрями наукових пошуків – реалізація навчання УМІ на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, міжкультурного та професійно орієнтованого підходів.

У становленні й розвитку методики навчання УМІ виокремлено такі періоди: 1) 20-і роки ХХ ст. – 1991 р. – викладання УМІ в нечисленних зарубіжних інституціях, спорадична поява навчальних видань, в основному за кордоном, зорієнтованих переважно на носіїв англійської мови; 2) 90-і рр. ХХ ст. – початок 2000-х рр. – від перших спроб комплексного теоретичного осмислення напрямків розвитку молодшої гілки лінгвометодичних досліджень й усвідомлення проблем до формування підвалин методики викладання УМІ: дисертаційні дослідження Г. Онкович, Л. Паламар, А. Бронської; «Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців» Н. Зайченко та А. Воробйової;

відкриття спеціалізації «Українська мова як іноземна» в межах спеціальності «Українська мова та література»; створення низки навчально-методичних матеріалів переважно для студентів підготовчого відділення; 3) сучасний етап – активний науковий пошук дослідників з методики навчання УМІ в різних напрямках; поява численних різноаспектних підручників та посібників для інокомунікантів різних рівнів володіння мовою.

Проаналізовано стан навчально-методичного забезпечення навчання УМІ в ЗВО України і зроблено висновок про його різноаспектність та багатоманіття. Констатовано брак посібників з наукового стилю мовлення для іноземних студентів-гуманітаріїв початкового етапу навчання.

Схарактеризовано систему підготовки фахівців з навчання УМІ, створену й апробовану в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Поєднання методичної скерованості навчальних дисциплін вибіркового блоку з практико-орієнтованими формами й методами роботи, залучення студентів до створення навчально-методичних матеріалів для інокомунікантів, практика у групах іноземців, лінгводидактичне спрямування магістерського дослідження – ці умови забезпечують формування професійної компетентності викладача УМІ.

Отже, аналіз об'єктивних факторів організації навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв виявив як достатній рівень забезпечення окремих із них (розвиненість методики навчання УМІ, розгалужена й різноаспектна система навчальних матеріалів, створення системи професійної підготовки викладачів УМІ), так і недоліки (негативний вплив білінгвального середовища на мовну практику інокомунікантів).

Недостатність повноцінного українськомовного оточення зумовлює особливу увагу до питань моделювання різноаспектної навчальної текстотеки з УМІ, що стане предметом вивчення у третьому розділі.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА-ГУМАНІТАРІЯ

Антропоцентричний підхід у науці змінив акценти в меті мовного навчання – не знання про мову і навіть не знання мови, а формування мовної особистості, здатної ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію.

У другому розділі буде розглянуто теоретичні засади проблеми вторинної мовної особистості студента-гуманітарія і шляхи її формування на пропедевтичному етапі та під час навчання на основних факультетах.

2.1. Сутнісні характеристики базових понять дослідження: «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «іншомовна комунікативна компетентність», «вторинна професійна мовна особистість»

Антропоцентрична парадигма на сучасному етапі розвитку наукового знання є однією з найбільш затребуваних. Дослідники зазначають, що лінгвістика кінця ХХ – початку ХХІ століть дійшла висновку про неможливість вивчення мовних явищ поза розглядом механізмів концептуалізації людиною світу і його вербалізації, створення й осмислення тексту, спілкування. Тож не дивно, що в центрі інтересу різних лінгвістичних наук опинилася людина: автор – творець тексту, читач – реципієнт тексту, мовець, репрезентант певної лінгвокультури, певного мовного менталітету, учасник міжкультурного спілкування. Саме тому поняття «мовна особистість» є одним з актуальних і постійно актуалізованих у лінгвістичному дискурсі. Педагогічна наука, яка завжди була сфокусована на формуванні особистості дитини, вихованця, учня, студента, а в останні десятиліття постулює саме особистісний підхід як основоположний, також оперує терміном «мовна особистість» як одним із основних у сучасній лінгводидактиці. У методиці навчання іноземних мов усталюється термін «вторинна мовна особистість», який, однак, деякі дослідники

вважають дискусійним; паралельно функціонує термін «двомовна особистість». Тому вважаємо за необхідне запропонувати аналіз лінгвістичного та педагогічного наповнення цих понять («мовна особистість», «вторинна мовна особистість», «двомовна особистість»), провести їх кореляцію й визначити акценти в інтерпретації цих концептів в українській науці.

Оглядів стану розробленості проблеми мовної особистості (далі – МО), різних підходів до визначення цього феномену, його структури, типології створено чимало [107; 118, с. 10–28; 122, с. 121–135; 135; 213, с. 22–25, 38–49; 225; 232; 255; 323; 365; 485; 553, с. 27–40]. **Дослідники справедливо підкреслюють різноаспектність вивчення МО (з позицій філософії, психолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвопоетики, когнітології, когнітивістики, прагматики, прагмалінгвістики, лінгвістики тексту, соціолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки), що зумовлює складність і неоднозначність підходів до визначення поняття та його аналізу [415, с. 208].**

У низці публікацій запропоновано історичний екскурс проблеми, де обов'язково приділено увагу «першовідкривачам» терміна – ученим, які ввели це поняття в науковий обіг. У багатьох розвідках вказано, що вперше до вивчення МО звернувся В. Виноградов, розглядаючи цей феномен у контексті проблеми особистості автора й особистості персонажа в роботі «Про мову художньої прози» (1930 р.). Українські лінгвісти й лінгводидакти частіше згадують ім'я німецького вченого Й.-Л. Вайсгербера, якого сучасники називали «апостолом рідної мови». Він дослідив комплекс психолінгвістичних, лінгвофілософських, лінгводидактичних проблем (мова і мислення, слово і поняття, «мовний організм людини», мовна свідомість, МО і мова народу, унікальна картина світу кожної мовної спільноти, цілі навчання рідної мови тощо) у праці «Рідна мова і формування духу» (1927 р.) [72]. Цей представник неогумбольдтіанської школи постулював найважливіше значення рідної мови для формування «мовного організму людини». На думку Й.-Л. Вайсгербера, рідна мова – «це шлях, котрим певне мовне співтовариство конструює себе самого, здійснює своє неповторне духовне призначення, ... та сила, яка історично об'єднує людей певним способом

і яка в конкретний історичний момент є основою цього об'єднання і здійснює його» [Цит. за: 44, 95–96]. Учений підкреслював, що саме рідна мова формує у своїх носіїв неповторний спільний світогляд, світорозуміння, світосприйняття. Інтерес до ідей німецького філолога в Україні, на нашу думку, викликаний актуальністю проблеми збереження й розвитку української мови в умовах українсько-російського білінгвізму та потужного впливу російськомовних засобів масової інформації. Цей факт, як ми покажемо нижче, визначає специфічний, україноцентричний, підхід багатьох вітчизняних дослідників до проблеми.

З'ясовано, що **проблема МО спочатку (і практично водночас) знайшла своє відображення в працях Й.-Л. Вайсгербера і В. Виноградова**. Однак, як правильно зазначає Е. Іванцова, «вперше введене в науковий обіг слововживання ще не має суворо термінологічного характеру; жоден із науковців не дає тлумачення нового поняття» [179, с. 24]. Власне, предметом наукового вивчення МО стає у 80-х рр. ХХ ст. в дослідженнях російських учених Г. Богіна і Ю. Караулова. Їхні концепції мали великий вплив на зростання інтересу до феномену МО і так чи інакше знайшли відображення в сучасних дослідженнях. Тому докладніше зупинимося на з'ясуванні змістового наповнення поняття МО в роботах згаданих дослідників.

Г. Богін визначає МО як «людину, яку розглядають із позиції її готовності здійснювати мовленнєві вчинки» [52, с. 3]. Лінгводидактичне наповнення поняття МО, на думку дослідника, – відносно повне володіння мовою, оскільки «ідеальна МО» (людина, яка повністю реалізує всю людську здатність здійснення мовленнєвих учинків), є науковою фікцією, абсолютом, необхідним для побудови педагогічних програм, порівняння ступеня володіння мовою в конкретному випадку з ідеалом [52, с. 5]. Поступове формування МО – це процес розвитку навичок володіння мовою: від початкового рівня (свобода у виборі засобів вираження) до високого (створення мовленнєвих зразків) і найвищого (створення художнього тексту). Відповідно, «зразковою МО визнається особистість письменника» [52, с. 14]. Функціональний аспект – рівень

володіння мовою, можливість здійснення мовленнєвої діяльності в усіх її видах – стає визначальним у лінгводидактичному описі МО.

Г. Богін пропонує для наочного уявлення мовленнєвої здатності, головного складника МО, полікомпонентну модель – куб (так визначає фігуру автор моделі, хоча коректніше назвати її паралелепіпедом), три основні виміри якого (ширина, висота і глибина) представлені такими параметрами: 1) рівні мовної системи – фонетика, лексика, граматика; 2) основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання); 3) рівні розвитку мовленнєвої здатності [53]. В останньому параметрі автор виокремлює п'ять рівнів: 1) правильності; 2) швидкості; 3) насиченості; 4) адекватного вибору; 5) адекватного синтезу (комплектації цілого тексту). У результаті маємо паралелепіпед із 60 сегментів, кожен із яких визначається одним із рівнів мовної системи, видом мовленнєвої діяльності та рівнем розвитку мовленнєвої здатності [53, с. 62]. Можна говорити, наприклад, про певні лексичні навички, необхідні для аудіювання на початковому рівні розвитку мовленнєвої здатності, або про граматичні навички, необхідні для письма на рівні комплектації тексту тощо.

Встановлено, що з позицій лінгводидактики **МО схарактеризовано як готовність її ефективно брати участь у мовленнєвій діяльності, створювати тексти різної спрямованості і структури.** Хоча запропонована Г. Богіним модель досить складна й не розроблена повністю (автор не назвав повного переліку навичок, що відповідають кожному сегменту моделі), саме цей напрям (готовність до активної мовленнєвої діяльності як головна характеристика МО, набір умінь та навичок, що уможливають вербальну комунікацію, рівневість володіння мовою, поетапність формування мовленнєвої здатності) є провідним у сучасних лінгводидактичних дослідженнях, особливо тих, які стосуються питань навчання іноземної мови. Також уявлення про повну (розвинену, високорозвинену) МО як зразок, ідеал, до якого необхідно прагнути, знайшло продовження в сучасних педагогічних підходах до формування МО учня (пор. із зауваженням В. Карасика про «динамічне розуміння» МО в лінгводидактиці [187, с. 7]).

Відштовхнувшись від лінгводидактичної моделі МО, яка становить «багат шаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до творення мовленнєвих учинків різного ступеня складності» [189, с. 29], **Ю. Караулов обґрунтував базовану на аналізі художніх текстів лінгвопоетичну концепцію МО та її трирівневу структуру.** Монографія Ю. Караулова «Російська мова і мовна особистість» стала, вочевидь, однією з найбільш цитованих робіт у дослідженнях з обговорюваної проблеми. Її автор визначив антропоцентризм сучасної лінгвістики так: «... за кожним текстом стоїть МО, що володіє системою мови» [189, с. 27].

У концепції Ю. Караулова МО постає як виражена в мові (текстах) і реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів. Дослідник виокремлює в структурі МО три рівні [189, с. 238]: 1) вербально-семантичний (лексикон особистості, причому, на його думку, лексикон містить і фонд граматичних знань, оскільки «на рівні вербально-асоціативної сітки вся грамати́ка лексикалізована, «розподілена» за лексемами, «закріплена» за окремими словами або групами слів» [189, с. 158]); 2) лінгвокогнітивний (тезаурус особистості, у якому відображена система знань про світ); 3) мотиваційний, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб (прагматикон особистості, тобто система її цілей, мотивів, налаштувань, інтенцій, життєвих чи ситуативних домінант). Саме характеристика цих трьох рівнів, на переконання Ю. Караулова, і становить повний опис МО, що в роботі продемонстровано на прикладі МО персонажа художнього тексту.

Трирівнева модель структури МО виявилася продуктивною в лінгвістичній і педагогічній парадигмах, так само як і думка про можливість «реконструювання» МО на матеріалі текстів. Це твердження звучало раніше і в спостереженнях Г. Богіна: «МО сама «зашифрує» себе у формах творів мовлення і водночас прагне за іншими текстовими формами «розшифрувати» і «розкласифікувати» інших людей...» [52, с. 16]. Власне, цей підхід («реконструювання», «розшифрування» МО, відтворення її мовленнєвого

портрета на підставі аналізу створених нею текстів) є засадничим у лінгвоперсонології.

Ю. Караулов своєю роботою дав потужний поштовх розвитку концепції МО в різних напрямках лінгвістичного знання. Для лінгвокультурології, наприклад, виявилось важливим продовження вивчення проблеми **національної МО – інваріанта МО певного національного колективу** (в інших термінах – полілектної [301, с. 113] / колективної / сукупної [96, с. 139] / народомовної [167, с. 10] особистості). Так, В. Кононенко у праці «Українська лінгвокультурологія» розглядає МО як носія етнокультурних знань і вказує, що в базовому понятті МО важливі аспекти, «безпосередньо орієнтовані на природну національну мову і обставини формування національної МО» [208, с. 33]. Отже, **виокремлюють основну (в інших термінах, ядерну, стабільну, інваріантну) частину в структурі МО й індивідуальну (унікальну). Якщо перша відповідає загальнонаціональному мовному типу, із властивими йому лексико-граматичною системою, вербально-асоціативною сіткою, загальнонаціональною мовною картиною світу, то друга відображає особистісні ознаки, обумовлені психологічними факторами, ціннісними орієнтирами, вихованням індивіда тощо** [208, с. 39; 213, с. 26]. Стабільна частина МО є позачасовою, а індивідуальне в її структурі визначають, крім особистісних рис, також системно-структурні дані про мову на певному етапі її розвитку та соціальні й лінгвістичні характеристики мовної спільноти конкретного історичного періоду [213, с. 26]. МО завжди несе на собі «відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» [155, с. 93].

У контексті вивчення феномену національної МО українські лінгвісти і лінгводидакти, зрозуміло, звертаються до аналізу поняття «**українська МО** («українськомовна особистість»). Це «явище, викликане історичними, соціально-психологічними і власне лінгвістичними чинниками, що формували українську націю та національну самосвідомість. Спільність походження, історичної долі, культурних цінностей і традицій, спільність мови й побудованих

на її основі символічних та емоційно-сенсорних уявлень створюють передумови формування МО, а звідси й певний психологічний тип, національний характер» [208, с. 34]. В. Кононенко вводить також **поняття загальнонаціональної МО, у межах якої можливі різноманітні етнокультурологічні відмінності (культурно-регіональні, діалектні прояви), однак її основною домінантою залишається орієнтація на сучасну українську літературну мову** [208, с. 35]. Так і Ю. Караулов говорить про загальноросійський мовний тип, який, незважаючи на діалектні або певні хронологічні варіації, сприймається як цілісний [189, с. 158–161].

Бачимо, що **поняттю МО властива амбівалентність, оскільки його розглядають і як умовний теоретичний конструкт, абстракцію, схему, і як позначення реального носія мови.** З одного боку, «МО – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і моди» [271, с. 23], а з іншого боку, «кожен індивід є мовною особистістю» [180, с. 29]). Причому досить часто спостерігаємо таку двозначність у межах одного дослідження. Так, наприклад, В. Кононенко зазначає, що мовна особистість – це «не стільки конкретно розглянута людина з властивими їй особистісними рисами, а певна абстракція, узагальнений образ» [208, с. 37], і в той же час стверджує: «мовна особистість живе в конкретному соціопсихологічному й етнокультурному середовищі з притаманними йому формами спілкування» [208, с. 34]. Власне, усвідомлення цієї амбівалентності та прагнення уникнути її викликали появу термінів «**мовленнєва особистість**» і «**комунікативна особистість**». На думку В. Маслової, «МО – це багатшарова і багатокомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. При цьому мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, у діяльності» [268, с. 119]. Таке ж відношення (теоретичний конструкт – його практична реалізація в безпосередній мовленнєвій діяльності, у процесі комунікації) інші дослідники встановлюють між МО і комунікативною особистістю [40, с. 77]. В. Красних намагається пов'язати в одній системі всі три

терміни: МО («особистість, що виявляє себе в мовленнєвій діяльності»), мовленнєва особистість («особистість, яка реалізує себе в комунікації») і комунікативна особистість («конкретний учасник конкретного комунікативного акту») є трьома іпостасями, у яких виступає «кожна людина, як «людина, що говорить», у кожен момент своєї мовленнєвої діяльності» [226, с. 17–18].

Існує думка, що термін «комунікативна особистість» ускладнює науковий дискурс і проковує плутанину, у той час як поняття «мовленнєва особистість» завдяки своїй яскравій культурній маркованості є оптимальним [112, с. 27]. Звучать міркування й узагалі про недоцільність їх обох і достатність традиційних понять «мовець», «комунікант» для опису комунікативного прояву особистості. [74, с. 264].

Однак у дослідженнях останніх років спостерігаємо тенденцію до подальшого «розщеплення» поняття МО. Дослідники виокремлюють, крім мовної, мовленнєвої і комунікативної, також **риторичну і дискурсну (дискурсивну) особистості**, у деяких випадках розглядаючи їх усі як різні рівні реалізації особистості мовця [305], а подеколи – кваліфікуючи комунікативну й дискурсну особистість або як часткові вияви МО [365], або як суміжні утворення, що можуть в певних ситуаціях збігатися, а в інших – розрізнятися [348; 349].

А. Нікітіна умотивовує виділення мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної і дискурсної особистостей саме таким складом умінь і навичок, які повинен формувати словесник у своїх вихованців: мовні – визначення й характеристика одиниць мови, мовленнєві – опанування мовленнєвознавчих понять та оволодіння мовними одиницями безпосередньо в мовленні, комунікативні – оволодіння способами й засобами досягнення комунікативних інтенцій, риторичні – опанування технологій переконливого, впливового мовлення, дискурсні – здатність застосовувати стратегії й тактики інтерактивного спілкування, створення повідомлень [305, с. 137]. За такого підходу, мовну особистість визначають знання й засвоєння нею конкретної мови як системи; мовленнєву – реалізація мовних знань у процесі мовлення; комунікативну – участь у комунікації з використанням індивідуальних

комунікативних стратегій і тактик; риторичну – високий вплив на співрозмовників чи слухачів, комунікативна вправність, переконливість; дискурсну – володіння знаннями, уміннями й навичками ефективної поведінки в різних дискурсах [305, с. 137–138; 307, с. 88–96]. У цій концепції дискурсна особистість є вищим етапом розвитку особистості мовця: «Дискурсна особистість містить елементи мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної особистості, які виявляються в певних дискурсах, через усвідомлення їх цінностей, опанування стратегій, тактик, типових мовленнєвих жанрів, невербальних засобів» [305, с. 138]. Нам здається, що в цьому випадку йдеться про компетентності – мовну, мовленнєву, комунікативну, риторичну, дискурсивну, – які разом з іншими (соціокультурною, текстовою тощо) становлять комунікативну компетентність. Її рівень розвитку і є головною характеристикою МО. Саме на цьому аспекті наголошено у визначенні поняття в термінологічній енциклопедії О. Селіванової: «МО – іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [378, с. 370].

За С. Плотніковою, МО відповідає за адекватне володіння мовою, комунікативна – за ефективну взаємодію з іншими людьми, дискурсивна – за зміст створюваних дискурсів-текстів [348, с. 41]. Наведені дослідницею приклади демонструють можливу несинхронність цих утворень: у випадку розмови з іноземцем через перекладача особистість, без сумніву, виступає комунікативною, хоча її мовна особистість у другій мові відсутня; коли науковець створює доповідь рідною й іноземною мовами, то його єдина дискурсивна особистість відповідає двом МО; якщо людина пише «в стіл» з певних причин, то маємо справу з дискурсною особистістю, але не з комунікативною, бо вона не взаємодіє з іншими людьми [348, с. 38–41]. Можемо продовжити ряд таких прикладів: маленька дитина, яка ще не говорить або вимовляє лише окремі слова, є комунікативною особистістю, бо спілкується зі

своїми батьками посмішкою, обіймами, плачем, сміхом; людина, яка через хворобу втратила здатність говорити, продовжує комунікувати з допомогою жестів, міміки, рухів голови, очей тощо; іноземець, який не знає практично ні слова українською, може показати точку на карті міста, благально скласти руки й отримати допомогу від перехожого – комунікація відбулася. Це, безперечно, цікавий аспект можливих наукових пошуків у галузі психології, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, однак дозволимо собі висловити сумнів у продуктивності множення термінів на позначення різних граней мовної особистості для лінгводидактичного дослідження: навчання мови скероване на формування саме МО, яка виявляє себе передусім у продукуванні і сприйманні вербальних текстів різного змісту, структури, жанрово-стильового оформлення й складності.

Ще один напрям розвитку обговорюваної проблеми – **типологія МО**, яка може здійснюватися з урахуванням різних параметрів. Так, на підставі рівня сформованості комунікативної компетентності Т. Космеда пропонує розрізняти сильну, середню та слабку МО [213, с. 43–47]. Ця класифікація певною мірою корелює з чотирма типами мовної культури, виокремленими А. Сиротініною: елітарний, середньолітературний, літературно-розмовний і фамільярно-розмовний [385]. У руслі психолінгвістичних досліджень виокремлюють акцентуйовані МО: паранояльні, депресивні, демонстративні (Я. Бондаренко [57], В. Папіш [334; 335]); диференціюють МО на такі, що керуються екстравертивною чи інтровертивною життєвою настановою [213, с. 55–59]. З урахуванням психологічних і соціолінгвістичних чинників схарактеризована харизматична МО – «МО харизматичного політичного лідера, який у період кризової (революційної) ситуації здійснює емоційне керівництво масами, основою якого є стан сильного підйому» [342, с. 8]. У соціолінгвістичних дослідженнях палітра виділених типів МО особливо різноманітна: МО педагога (Є. Дрянгіна), учителя-словесника (А. Габідулліна, Л. Мацько, Л. Базиль, О. Семенов), перекладача (А. Бушев, Л. Верзун, Л. Долбунова, І. Горошкін, М. Іваницька, Ю. Колядич, С. Серебрякова, Л. Щигло), державного службовця

(М. Панова), політика (А. Сєдих, М. Квітко, Е. Куган, Н. Петлюченко, І. Прохорова), студента (Л. Корновенко), зокрема студента-філолога (Л. Гнатюк, Л. Овсієнко), учня (М. Вашуленко, Н. Голуб, Є. Голобородько, Т. Груба, О. Горошкіна, І. Пентиліук) тощо).

Термін «МО» не варто розглядати як просту суму двох його складників, тобто як людину, що говорить. Ми згодні з думкою, згідно з якою **МО тлумачать як сукупність характеристик індивіда, що забезпечують породження власних висловлювань та можливість сприйняття висловлювань інших** [213, с. 18]. Відповідно, дослідники, намагаючись вивчити цю сукупність властивостей, визначають у структурі МО різні елементи. Так, відомий український лінгводидакт А. Богуш називає з-поміж складників МО мовленнєву діяльність, мовленнєву здатність, спілкування, комунікацію [463, с. 3]. Український лінгвіст Т. Космеда виокремлює такі компоненти МО: мовна, комунікативна, емоційна компетенції, за певних обставин міжкультурна комунікативна компетенція, тезаурус відповідних когнітивних структур, уявлення, асоціації, концепти, цінності (універсальні, етнічні, національно марковані), психологічні настанови, зумовлені як індивідуальними, так і національно-соціальними факторами [213, с. 70]. У колективній монографії «Формування мовної особистості учня» складниками МО названі компетенції (мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, комунікативна, етнокультурологічна, соціокультурна), постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство, акумулювання мовних традицій [464, с. 7].

Очевидна різноманітність елементів, що входять до цього переліку: сума компетенцій, інтелектуальні та моральні характеристики індивіда (у традиціях лінгводидактики, позитивні, високі), його шанобливе ставлення до мови та її надбань (ймовірно, саме це мається на увазі під характеристикою «акумулювання мовних традицій»). У чому причина такої різноманітності? Найбільш очевидна відповідь – у складності й міждисциплінарному характері самого феномену МО. Нам здається, що причина також полягає в тому, що в педагогічній науці поняття **МО поєднало в собі мету мовної освіти**

(формування особистості, яку характеризує висока культура мови, комунікативна майстерність, усвідомлення мови як цінності) і виховного процесу (плекання духовно багаті особистості, яка дотримується норм моралі і сповідує загальнолюдські цінності, любить свою країну, знає і цінує культуру рідного народу). Інакше проблему формування МО, яку активно розробляють українські лінгводидакти, можна було б означити як взаємопов'язаний розвиток мовних здібностей, культури мови і духовних цінностей, патріотичних почуттів у процесі навчання української мови. Слід визнати, що термін «МО» у педагогіці, зокрема й українській, отримав таке поширення завдяки його універсальному, синкретичному характеру: у ньому вдало поєднуються навчальна і виховна мета мовної освіти. І. Кучеренко підкреслює: «...формування МО у процесі засвоєння української мови у школі не тільки забезпечує опанування мовної системи і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, а має кардинальний вплив на становлення особистісних якостей учня, його соціалізації і входження в суспільство як цілісно сформованого громадянина» [238, с. 329].

В українській педагогіці розуміють поняття «МО» як ідеальну особистість, яка виражає себе в мові; до цього зразка необхідно прагнути наблизитися в процесі виховання і навчання дитини (таку «ідеалізацію» МО в педагогічній науці ми зауважили раніше). МО витлумачують як «високорозвинену особистість, носія як національно-мовної, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує отримані полікультурні знання, мовні вміння і навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [463, с. 36].

Зважаючи на неоднозначну мовну ситуацію в Україні (паралельне використання в суспільному житті української та російської мов при значному домінуванні російської на сході, півдні, у центрі України, особливо в містах), В. Кононенко порушує **проблему співіснування в межах єдиної**

територіальної спільноти кількох МО. Автор стверджує, що комфортне співіснування МО забезпечується загалом однорідною мовною ситуацією. «Міжмовні взаємини, навіть за досить високого рівня знання мови співрозмовника, стикаються з ускладненнями, викликаними як не досить чітким розумінням принаймні мовних тонкощів, так і – головне – неповним накладенням лінгвокультурологічного матеріалу двох мов, різними фоновими й іншими етнонаціональними відмінностями» [208, с. 34]. Дослідник наводить приклад про сприйняття української лексеми «вродливий» носіями російської мови: російськомовний мешканець України, звичайно, розуміє значення цього слова («красивий»), однак його емоційно-ціннісний план може бути зниженим під впливом російської психолінгвістичної парадигми («уродливый – некрасивый») [208, с. 34]. Так само, на переконання В. Кононенка, тільки українська МО може повною мірою досягнути символічно-метафоричні образи, які відтворюють ціннісні характеристики, притаманні українському національному менталітету. Як бачимо, дослідник піддає сумніву тезу про можливість абсолютного паритету двох картин світу в мовній свідомості білінгва. Підкреслимо: учений не розглядає ситуацію професійного навчання другої мови чи її свідомого вивчення. Він розмірковує над проблемою в контексті складної соціолінгвістичної ситуації в Україні: масовий українсько-російський білінгвізм, домінування російської мови в суспільному мовленні, відмова частини українців від рідної мови на користь російської, поширеність суржику. Тому дослідник вважає, що перехід людини на чужу мову «призводить до втрати, як кажуть філософи, дому буття духу» [208, с. 36]. Відомий український літературознавець Ю. Ковалів також говорить про «драму переінакшування української душі» в результаті впливу «чужого етногенетичного коду» [199].

Усвідомлюючи згубність ситуації, що склалася, для української культури, українські лінгводидакти і філологи (А. Беляєв, О. Горошкіна, В. Загороднова, С. Єрмоленко, В. Кононенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.) акцентують увагу на **проблемі формування національно-мовної особистості.**

Їй притаманне «національно свідоме ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися українською мовою в різноманітних життєвих ситуаціях, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням, відстоюванні пріоритету української мови в державі» [119, с. 207–208]. Складна мовна ситуація в Україні диктує необхідність проведення грамотної мовної політики, спрямованої на підвищення авторитету української мови, розширення сфер її використання в російськомовних регіонах, формування українськомовного простору, який би сприяв поверненню русифікованих українців до своєї рідної мови. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» підкреслено: «МО – мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою» [391, с. 85–86].

Формування саме такої МО – носія мови, що дбає про її красу, функціонування, збереження й розвиток, володіє мовними знаннями, виражальними багатствами мови і високим рівнем мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок, – визнано пріоритетним напрямом сучасної української лінгводидактики в загальноосвітній школі [263; 339].

Очевидно, що велика роль у реалізації поставленої мети – підняття престижу української мови і формування національно свідомої МО – належить учителю-словеснику. Тому особливо актуальна **проблема формування МО вчителя української мови і літератури** [273; 379].

У цьому контексті **поняття МО в українській педагогіці містить у собі як обов'язковий компонент ціннісне ставлення до української мови, усвідомлення першочергової важливості національної мови для становлення особистості та успішного розвитку державності.**

Звернемося тепер до аналізу терміна «вторинна мовна особистість» (далі – ВМО), який увійшов у лінгводидактику в 90-их рр. ХХ ст. [467] і сьогодні посів

позицію одного з основоположних: формування ВМО визнають метою і результатом навчання іноземних мов [277, с. 35], її тлумачать як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації – реалізовувати себе в рамках діалогу культур [101, 65–72; 277, с. 36]. Власне, саме рівень розвитку міжкультурної компетентності визначає рівень сформованості ВМО [101, 72–78]. Розвиваючи ідею І. Халєєвої про важливість для ВМО знання картини світу носія іноземної мови [467, с. 58], Н. Гальскова і Н. Гез підкреслюють: «... у сучасному процесі навчання іноземних мов роблять особливий акцент на зіставленні не стільки різних мовних явищ, скільки різних концептуальних систем у контексті світової та національної культур» [101, с. 70].

Отже, у сучасній лінгводидактиці терміном «вторинна мовна особистість» позначають сукупність здібностей, що дають змогу індивіду вступати в повноцінне спілкування іноземною мовою. Також це поняття характеризує власне індивіда – комунікативно активного суб'єкта, здатного брати участь у перетворенні дійсності і в спілкуванні засобами іноземної мови [323, с. 243]; особистість, яка володіє мовною та концептуальною картиною світу носіїв мови, що вивчається, може здійснювати міжкультурну комунікацію, поважає і толерантно ставиться до мови й культури, що вивчаються [140, с. 58].

Сумнів у коректності терміна «ВМО» висловлює російський науковець Є. Чернічкіна, яка у своєму дисертаційному дослідженні обстоює тезу про неподільність МО штучного білінгва на первинну і вторинну: засвоєння нового мовного коду означає подальший розвиток єдиної, цілісної МО, під час якого вона отримує орієнтири відображення дійсності засобами іншої мови, при цьому зберігаючи свою національну ідентичність [479]. Цю тезу підтримує український лінгводидакт О. Валігура, апелюючи до усталеної в психології думки про неможливість поєднання в людині двох особистостей одночасно [74, с. 264]. Учені пропонують використовувати термін «комунікативна особистість штучного білінгва» (Є. Чернічкіна) чи «двомовна особистість» (О. Валігура) на позначення суб'єкта міжкультурної комунікації. Присвоєння другої мови такою

особистістю спричинює зміни на когнітивному, емоційному, культурному і мовному рівнях – відбувається формування «білінгвокультурного індивіда», у свідомості якого утворюється сумарний лінгвокогнітивний простір: мовна картина світу рідної мови доповнюється новими ксеноконцептами і новоутвореннями у вигляді інтегрованих когнітивних структур [74, с. 269].

Фахівці в галузі методики викладання іноземної мови вказують на формування комплексної МО в процесі засвоєння другої мови, оскільки її вивчення розширює мовну свідомість індивіда, даючи змогу по-новому поглянути на факти рідної мови, і впливає певним чином на створення й розуміння текстів рідною мовою. На цьому наголошував свого часу Л. Щерба: «вивчаючи іноземну мову певного народу, ми вивчаємо систему понять, що історично склалися в нього, крізь які він сприймає дійсність. Вивчаючи цю систему і свідомо порівнюючи її з нашою власною, ми краще осягаємо цю останню» [555, с. 33]. Викладачі-практики спостерігають, як під час оволодіння другою мовою учні / студенти усвідомлюють, що існує можливість інакше, по-новому виразити відомі їм логічні категорії, намагаються переглянути звичні схеми й урізноманітнити своє мовлення рідною мовою, щоб знайти найбільш адекватні форми відтворення іноземного тексту. Порівняння рідної мови з тою, яку вивчають, сприяє не тільки усвідомленому засвоєнню другої мови, але й глибшому розумінню рідної та її кращому опануванню. Усе це може свідчити на користь терміна «двомовна особистість», що розуміють як інтеграцію двох картин світу у свідомості білінгва. Однак багато дослідників ставлять під сумнів тезу про цілісність такого лінгвокогнітивного утворення, вказуючи на можливий дисонанс між його складниками, що призводить до дискомфорту спілкування двох типів світорозуміння в мовній свідомості індивіда [208, с. 36]. Інші фахівці прямо наполягають на суперечливості особистості, що володіє іноземною мовою. Так, Г. Шашлова стверджує, що конфлікт неминучий: мовні картини світу рідної мови і тої, що вивчається, не збігаються, що обов'язково призводить до боротьби двох мовних свідомостей, а отже, і двох МО [490]. Навряд чи варто буквально сприймати ці слова: безумовно, їх автор не має на увазі роздвоєння

особистості, так само як використання терміна «МО» не передбачає існування якоїсь іншої особистості в людині (поряд з інтелектуальною особистістю, творчою, діяльною і т. д.). У нашому дослідженні **МОВНУ ОСОБИСТІТЬ** потлумачено як поняття, що характеризує одну з граней особистості; це складний комплекс психічних, психолінгвістичних, психологічних, емоційних властивостей особистості, інтелектуальних і лінгвістичних здібностей, соціальних, національних і культурних настанов, моральних орієнтирів, духовних прагнень, які сукупно визначають мовленнєву поведінку людини й обумовлюють специфіку породжуваних нею текстів. Так і **ВТОРИННА МОВНА ОСОБИСТІТЬ** – це не інша, нова, додаткова особистість (подібне припущення виглядає дивно, навіть безглуздо), а сукупність здібностей, лінгвістичних і соціолінгвістичних знань, мовних та мовленнєвих умінь і навичок, комунікативного досвіду, що визначають можливість ефективного використання нерідної мови для взаємодії з представниками іншої національної культури. Тезу про конфлікт двох мовних свідомостей у білінгва, ймовірно, слід розглядати як вказівку на постійне перемикання в ситуації двомовного спілкування, необхідність контролю переходу з одного вербально-ментального коду на інший.

Визначимося, наскільки вдалі ці два терміни – «ВМО» і «двомовна особистість» – для використання в лінгводидактиці. Нагадаємо, що перший із них виник в російській лінгвокультурі (*вторичная языковая личность*). Саме в контексті російської мови він постає чітким та інформативним: прикметник *вторичный* має прозору внутрішню форму й виразно визначає мету навчання – формування здатності особистості спілкуватися засобами другої мови (*второго языка*). В українській мові ця прозорість частково втрачена, оскільки лексема *вторинний* прямо не вказує на *другу* мову (власне, тому спостерігаємо спроби послуговуватися в українській лінгводидактиці терміном «друга МО» [147, с. 3]). Низка однокореневих лексем (*вторувати, вівторок, повтор, повторний, повторювати*) свідчить, що в українській мові збережено значення праслов'янського *vъtorъ* (*другий*) [148, с. 435]. Одиниці *вторичный* і *вторинний*

полісемантичні в обох мовах. У тлумачному словнику російської мови С. Ожегова та Н. Шведової зафіксовано три значення лексеми *вторичный*: 1) який відбувається чи використовується вдруге; 2) який утворює другу стадію в розвитку чогось; 3) другорядний, побічний, який є наслідком чогось [318]. В академічному тлумачному словнику української мови наведено два значення прикметника *вторинний*: 1) який становить другий етап у розвитку чого-небудь або другий ступінь за складом, складністю; який є доповненням, додатком до першого; який залежить від чогось, є наслідком чого-небудь; 2) неголовний, другорядний, побічний [392]. Очевидно, що в російському терміні актуалізоване друге, а в українському – перше значення прикметника. Справді, оволодіння другою мовою (її цілеспрямоване вивчення, що й цікавить нас у контексті навчання української мови іноземних студентів) – це процес присвоєння другого, наступного після рідномовного, лінгвокультурного коду, і успішність цього процесу, як відомо, великою мірою залежить від рівня розвитку компетентностей у першій мові.

Отож термін «ВМО» здається нам доречним для опису мети навчання іноземної мови – формування компетентностей у *другій* мові, що дають змогу особистості здійснювати ефективну комунікацію з використанням усіх видів мовленнєвої діяльності з носіями мови. У цьому випадку термін «двомовна особистість» виявляється мало інформативним: він вказує на факт володіння людиною двома мовами, що передбачає, як ми розглядали вище, формування цілісного лінгвокогнітивного простору. Однак наскільки зрозумілі обсяг, структура, динаміка такого утворення? Вплив вивчення іноземної мови на мовну свідомість індивіда, у результаті чого відбувається певна переоцінка власної мовної практики рідною мовою, коригується і збагачується мовна картина світу, – процес, безумовно, вкрай індивідуальний, який навряд чи піддається педагогічному плануванню, формуванню і, що важливо, контролю. Як виміряти рівень формування «двомовної особистості»? Як діагностувати досягнення мети навчання іноземної мови, яку в цьому руслі формулюють досить нечітко, наприклад, так: «... формування та розширення когнітивного і мотиваційного

рівнів МО на основі іншомовного вербального коду, за допомогою якого відбувається диференціація на «свій» і «чужий», який поглиблює знання про «чужий» до такої міри, коли МО перетворюється в полілінгва, коли мовна картина світу індивіда включає національний («свій») і інонаціональний («чужий») як складові фрагменти мовної картини світу індивіда загалом» [383, с. 62]? Наскільки коректно говорити про таку мету навчання іноземної мови у випадках, коли викладач не володіє рідною мовою слухачів і, відповідно, ніяк не може оцінити розвиток «двомовної особистості» як цілісності? Маємо на увазі іноземних студентів різних національностей, які вивчають українську мову. Реально, що може бути метою такого навчання, а потім проконтрольовано й оцінено, – це формування комплексу компетентностей, що визначають здатність ефективної взаємодії з представниками іншої культури (української) з використанням іноземної (української) мови. Саме ця здатність і становить сутність ВМО, що, як нам здається, досить виразно заявлено в самому терміні. Тому термін «двомовна особистість» («білінгвальна особистість») сприймаємо як констатацію факту володіння людиною двома мовами (синонім до «білінгв»), так само як термін «полілінгвальна особистість» вказує на володіння кількома мовами («полілінгв»). Визнаємо за можливе й доцільне використання терміна «двомовна особистість» в лінгвістичних дослідженнях, скерованих на вивчення феномену білінгвізму, та перекладознавчих студіях, спрямованих на опис МО перекладача як міжкультурного посередника [180]. На наше переконання, з погляду лінгводидактики **більш інформативним є термін «ВМО», що акцентує увагу саме на другій мові, а відповідно – на всіх складниках комплексної здатності особистості послуговуватися засобами цієї мови для налагодження успішної комунікації з її носіями.**

Як впливає з вище наведених міркувань, поняття «ВМО» визначається готовністю використовувати іноземну мову в різних ситуаціях спілкування. У зв'язку з цим виникає закономірне запитання: у яких відношеннях перебувають терміни «ВМО» та «іншомовна комунікативна компетентність» (далі – ІКК)? Останню визначають як здатність взаємодіяти з носіями мови, яка вивчається,

відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [277, с. 36]. Як ми зазначали раніше, у лінгводидактиці **рівень ІКК (міжкультурної комунікативної компетентності) свідчить про ступінь сформованості ВМО.**

Термін «ВМО» увійшов в активний науковий обіг передусім у шкільній методиці навчання іноземної мови, оскільки саме на цьому віковому етапі відбувається активне формування особистості, а вивчення іноземної мови, безумовно, значно впливає на розвиток особистості загалом: її когнітивні, емоційні, соціальні, психологічні характеристики. «Навчання іноземних мов у контексті діалогу культур є потужним фактором особистісного розвитку учня», – підкреслюють Н. Гальскова й Н. Гез [101, с. 71].

Зауважена раніше оцінність поняття МО, характерна для лінгводидактики рідної мови, стосується і поняття ВМО, яке розглядають у методиці навчання іноземних мов в аспекті генези особистості та її здібностей. ВМО виступає ідеальним конструктом, досягнення якого навряд чи можливе в умовах середньої школи [101, с. 70; 277, с. 37]. Саме тому методисти говорять про стратегічну мету навчання іноземної мови (формування ВМО) і реальну мету (формування ІКК) [277, с. 37].

Лунають думки і про недоцільність терміна ВМО, який дублює поняття іншомовної (вторинної) комунікативної компетентності (компетенції) [345].

У нашому розумінні **ВТОРИННА МОВНА ОСОБИСТІТЬ** – це **індивід, здатний здійснювати міжкультурну комунікацію засобами іноземної мови, а ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ** – **сукупність компетентностей (лінгвістичної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, прагматичної, текстової тощо), ціннісних настанов, комунікативного досвіду, які становлять цю здатність.**

Проблему формування ВМО в українській педагогіці розглядають також у контексті навчання української мови як державної (тобто як другої) в середній школі. В. Дороз, розроблюючи теоретико-методологічні основи крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови в умовах міжетнічної

комунікації, акцентує на важливості формування національно свідомої ВМО на уроках української мови [140, с. 61–63].

Підсумовуючи, зазначимо, що численність і різноспрямованість наукових досліджень у межах проблеми МО свідчить про її актуальність і науковий потенціал. У той же час необхідно визнати широку варіативність розуміння цього концепту (внаслідок синкретичного, міждисциплінарного характеру феномену МО), яка не завжди є продуктивною і призводить до надміру термінологічних новоутворень [495].

Мовну особистість розуміють як :

1) теоретичний конструкт (сукупність психічних, психолінгвістичних, психологічних, емоційних властивостей особистості, інтелектуальних і лінгвістичних здібностей, соціальних, національних і культурних настанов, моральних орієнтирів, духовних прагнень, які сукупно визначають мовну поведінку людини й обумовлюють специфіку породжуваних нею текстів);

2) відображення в мові специфічних національних рис, символічних уявлень, особливостей світосприйняття (українська МО, російська МО тощо);

3) сукупність мовних характеристик осіб певної групи (психологічної, гендерної, вікової, професійної та ін.);

4) конкретну особистість, що володіє здатністю створювати і сприймати тексти різного рівня складності і різної структури;

5) особу, виражену в текстах і реконструйовану на їхній основі (МО Тараса Шевченка, МО Івана Франка і т. д.);

6) стратегічну мету виховання і мовної освіти – ідеал особистості (високорозвиненої, моральної, інтелектуальної), яка досконало володіє рідною мовою, успішно організовує комунікацію, усвідомлює мову як цінність, береже і розвиває мовні та культурні традиції свого народу.

Вторинна мовна особистість у сучасній науковій парадигмі постає як:

1) сукупність здібностей, знань, умінь, комунікативного досвіду, що дають змогу повноцінно спілкуватися з представниками іншої культури засобами іноземної (другої) мови;

2) індивід, що володіє ІКК і здійснює ефективну міжкультурну комунікацію, демонструючи знання мовної та концептуальної картини світу носіїв іноземної мови.

Формування ВМО визнають у педагогіці стратегічною метою, у той час як формування ІКК – реальною метою навчання іноземної мови.

Двомовну особистість окремі дослідники тлумачать як білінгвокультурний індивід, у свідомості якого інтегровані картини світу рідної та іноземної мов. Вважаємо цей термін, який констатує факт володіння людиною двома мовами, непродуктивним у лінгводидактичному аспекті, оскільки визначити обсяг, структуру, динаміку творення сумарного лінгвокогнітивного простору у свідомості двомовної особистості досить складно, так само як і діагностувати рівні його формування.

Неоднозначна мовна ситуація в Україні зумовлює **специфічні акценти в українському науковому дискурсі в розробленні проблеми МО:**

1) конфліктність співіснування в межах єдиної територіальної спільноти кількох МО;

2) негативний вплив ситуації масового українсько-російського білінгвізму на розвиток українськомовної особистості;

3) необхідність формування національно свідомої МО в процесі навчання української мови як рідної, а також національно свідомої ВМО на уроках української мови як державної (другої);

4) важливість формування МО вчителя української мови та літератури, який зможе виховати у своїх учнів любов до української мови, прищепити бажання спілкуватися саме нею, допоможе зрозуміти важливість української мови для консолідації нації та успішного розвитку державності.

У контексті навчання української мови іноземних громадян у ЗВО вважаємо за можливе послуговуватися терміном «ВМО», склад якого необхідно поширювати назвою профілю іноземного студента, оскільки професійна спрямованість у цьому випадку є одним із головних факторів.

Проблему формування МО в ЗВО варто розглядати в контексті синтезу знаннєвого, комунікативного та особистісного компонентів, переломлених через специфіку майбутньої спеціальності. Маємо на увазі, що становлення МО фахівця (**професійної мовної особистості** – далі ПМО) передбачає набуття професійних знань, оволодіння репертуаром усних і письмових текстів, комунікативними стратегіями, актуальними для конкретної професії, та розвиток особистісних рис, важливих для спеціаліста певної галузі.

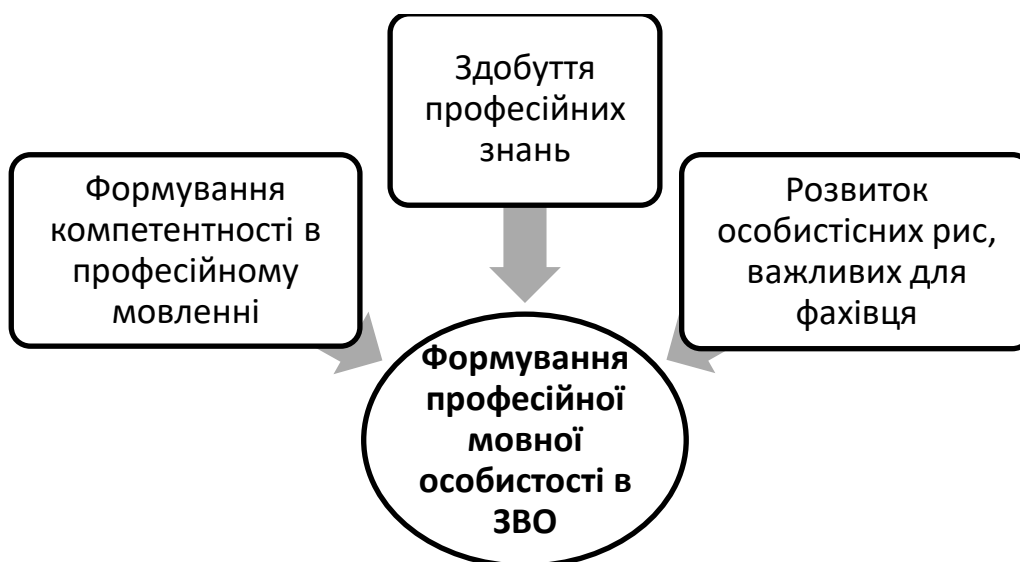


Рис. 2.1. Формування професійної мовної особистості

На наше переконання, **сформовану ПМО характеризує грамотне й стилістично коректне мовлення у сфері професійних відносин, вибудоване на основі ґрунтовних знань зі спеціальності та вмінь налагоджувати ефективну комунікацію.** «Професійно-мовна особистість, тобто особистість, яка оволоділа мовою професії, професійним спілкуванням, має розвинені мовленнєві вміння та навички, значно ефективніше долає комунікативні бар'єри, краще орієнтується у фахових ситуаціях та в безпосередніх ділових контактах» [36, с. 135]. Саме таке розуміння МО продемонстровано в дослідженнях із проблеми формування українського фахового мовлення Л. Барановської, Н. Безгодової, І. Дроздової, Н. Костиці, О. Любашенко, Н. Скибун та ін. [35; 47; 142; 216; 254; 387]. Так, І. Дроздова характеризує МО фахівця з позицій мовної

свідомості й мовленнєвої поведінки за фахом і стверджує, що МО «опредмечується в мовній професійній діяльності» [142, с. 59]. Л. Барановська, визначаючи зміст навчання студентів професійного спілкування, наголошує на важливості його психолого-комунікативного, вербально-професійного та фахово-комунікативного складників [35].

Л. Мацько та Л. Кравець вважають оволодіння професійним мовленням одним із найвищих етапів у становленні МО. Згідно з цією концепцією у розвитку МО можна виокремити кілька рівнів [274, с. 10–11]:

- 1. Рівень мовної правильності**, який передбачає опанування фонетики, лексики і граматики та основ текстотворення.
- 2. Рівень інтеріоризації, тобто виразності і комунікативної достатності**, на якому особистість демонструє вміння творити і виражати себе засобами мови.
- 3. Рівень насиченості**, що виражається в точності, виразності, образності мовлення.
- 4. Рівень адекватного вибору, або рівень комунікативної досконалості**, який передбачає бездоганне володіння функціональними типами мовлення й точною мовною реакцією.
- 5. Рівень опанування фахової метамови**, тобто професійної терміносистеми та відповідних композиційно-жанрових форм текстотворення.
- 6. Рівень мовного іміджу соціальних ролей** (політика, державного працівника, керівника, вченого).

В опануванні рідної мови вказані етапи утворюють поступовий процес розвитку МО (від природного оволодіння мовленням у дитинстві через вивчення мовної системи й розвиток комунікативних умінь у середній школі до становлення ПМО в умовах ЗВО та професійної діяльності після його закінчення). У навчанні української мови іноземних студентів така поетапність прослідковується досить умовно, адже після базового першого рівня мовної правильності (оволодіння лексико-граматичним мінімумом для задоволення елементарних комунікативних потреб у побутовій, навчальній та

суспільно-культурній сферах спілкування), досягнення наступних рівнів (інтеріоризації, насиченості, адекватного вибору) відбувається переважно на матеріалі фахових текстів – у межах профільних дисциплін і курсу з наукового стилю мовлення на підготовчому відділенні та під час навчання за певною спеціальністю на основних факультетах. Тобто рівень володіння фаховою метамовою є не надбудовою над попередніми, а результатом їхнього комплексного розвитку в умовах навчально-професійного дискурсу. Останній із вказаних вище рівнів (мовного іміджу соціальних ролей) розглядаємо як факультативний у становленні МО іноземця, оскільки переважна більшість інокомунікантів після закінчення українських ЗВО реалізує ці ролі в рідномовній культурі, повернувшись на Батьківщину.

Бачимо, що формування **вторинної професійної мовної особистості – суб'єкта, здатного компетентно брати участь у професійній комунікації засобами іноземної мови** (далі – ВПМО), – обумовлене специфікою механізмів засвоєння другої мови та організацією навчання у ЗВО.

Проблему ВПМО розглядають у вітчизняній лінгводидактиці переважно в контексті професійної підготовки вчителів іноземної мови та перекладачів [284; 388; 446]. З-поміж публікацій у галузі підготовки іноземних здобувачів вищої освіти знаходимо низку статей, присвячених окремим аспектам формування ВПМО студентів, що навчаються українською чи російською мовою за різними спеціальностями: юридичними (Л. Куплевацька [236]), медичними (І. Левенок [244]), економічними (В. Ніколаєнко [304]), загалом немовними (О. Петрова [343]), – однак ґрунтовних досліджень у цьому напрямку бракує. У той же час варто зазначити, що чимала кількість дисертаційних робіт зосереджена на вивченні проблеми професійної підготовки та розвитку професійного мовлення інокомунікантів (Н. Булгакова [65], Т. Диченко [137], Т. Довгодько [139], Я. Кміт [197], О. Палка [328], Я. Проскурскіна [357]; І. Сладких [389] Т. Шмоніна [554]). Ці дослідження, безперечно, становлять інтерес і для теорії ВПМО, оскільки пропонують шляхи ефективного розвитку основного показника МО іноземного студента – умінь компетентного фахового спілкування.

Потреба у вивченні ВМО іноземного студента-гуманітарія спонукала нас до аналізу запропонованих у лінгводидактиці моделей ВМО. Більшість із них орієнтуються на структуру МО, розроблену Ю. Карауловим (вербально-семантичний, лінгвокогнітивний (тезаурусний) і прагматичний рівні), із урахуванням модифікацій І. Халєєвої щодо структури ВМО (другий рівень розподілено на тезаурус-1 і тезаурус-2: відповідно мовна картина світу і концептуальна картина світу). Дослідники називають складниками ВМО низку компетентностей (компетенцій), розподілених за названими рівнями, тобто створюють рівнево-компетентнісну модель ВМО.

Порівняймо в таблиці структуру ВМО, запропоновану Ю. Жигалкіною [159], та міжкультурної МО іноземного студента, обґрунтованої І. Кушнір [239].

Таблиця 2.1

РІВНЕВО-КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ ВМО		
	Ю. Жигалкіна	І. Кушнір
Рівні МО	Компетенції (компетентності)	
Вербально-семантичний	<i>теоретико-понятійна</i> (сукупність теоретичних знань про іноземну мову)	<i>лінгвістична</i>
	<i>мовна</i> (практичне володіння мовою)	<i>мовленнєва</i>
	<i>стратегічна</i> (здатність використовувати мову відповідно до комунікативної ситуації)	<i>предметна</i>
<i>дискурсивна</i>		
Лінгво-когнітивний		<i>соціокультурна</i>
	<i>культурологічна</i>	<i>соціальна</i>
Прагматичний	УСІ ПЕРЕРАХОВАНІ ВИЩЕ	КОМУНІКАТИВНА

Попри відмінності в термінології та кількості компетенцій (компетентностей), їхня сутність загалом збігається: теоретико-понятійна компетенція в одній концепції відповідає лінгвістичній в іншій, мовна – мовленнєвій, стратегічна охоплює фактично предметну і дискурсивну, культурологічна – соціокультурну і соціальну. Також спільним є розуміння прагматичного рівня ВМО як найвищого, на якому виявляються всі перераховані компетенції, що в сукупності формують комунікативну компетентність.

У дослідженні Л. Халяпіної здійснено спробу поєднати модифіковану модель МО Ю. Караулова з компетентнісним і психологічним підходами. **У межах теорії ВМО введено концепт толерантної МО й виокремлено її рівні** [468, с. 100–101]:

1. лінгвістичний,
2. лінгвокультурологічний,
3. практичний,
4. комунікаційно-технологічний.

Кожен рівень представлено комплексом компетенцій і психологічних характеристик особистості. Так, практичний рівень утворюють інтерпретаційна і презентативна компетенції та низка особистісних рис, важливих в умовах сучасного глобалізованого та полікультурного світу: толерантність, ініціативна медіативність, самостійність і незалежність, інтерактивність, культурний плюралізм. На жаль, ця концепція не розроблена до кінця, оскільки не названо складників інших трьох рівнів, тож важко робити висновки про її обґрунтованість та можливість застосування.

Загалом рівнева модель видається придатною для аналізу МО за створеними нею текстами, для опису мотивів, цінностей, прагнень особистості, її уявлень про світ за «текстовим портретом» (власне, саме з такою метою вона і була запропонована Ю. Карауловим). У навчанні іноземної мови, як було раніше зауважено, не відбувається поетапного сходження від рівня до рівня ВМО, так само як компетентності не формуються ізольовано одна від одної, відповідно до кожного рівня.

Інший підхід до моделювання ВМО (компонентний) продемонстровано в дисертаційному дослідженні російського науковця А. Плехова [346]. **З позицій психологічного підходу в структурі ВМО виокремлено такі основні компоненти:**

1. лінгвокогнітивний (сукупність рис, що формують іншомовні здібності);
2. емоційний (відбивається в мовній тривожності);

3. мотиваційний (система мотивів оволодіння іноземною мовою та її використання);
4. комунікативний (індивідуальні особливості спілкування, рівень емпатії та комунікативна толерантність особистості);
5. ціннісно-смісловий (система сформованих моральних понять, ціннісних орієнтацій і морально-духовних смислів особистості).

Для нашого дослідження плідною виявилася думка А. Плехова про визначальну роль ціннісно-сміслових орієнтацій іншомовного спілкування для оптимального розвитку всіх компонентів ВМО [346, с. 13]. У зв'язку з цим учений робить висновок про необхідність вибудовувати навчання іноземної мови як особистісно орієнтований діалогічний процес.

Діалогічну взаємодію навколо особистісно важливих для студентів смислів вважаємо однією із головних засад навчання УМІ й формування ВПМО майбутніх фахівців гуманітарної сфери. Навчальна комунікація повинна стимулювати у студентів бажання висловити себе, означити власну позицію у розв'язанні дискусійного питання, з'ясувати можливі варіанти поведінки в проблемній життєвій ситуації, поділитися своїми спостереженнями й думками з приводу обговорюваної проблеми – за такої умови відбувається ефективний розвиток мовних і мовленнєвих навичок та вмінь. Система роботи, спрямована на організацію особистісного спілкування та запуску його механізмів, детально буде презентована в розділі 4 на матеріалі художнього тексту, а також у підрозділі 2.4 про сучасні освітні технології в навчанні УМІ (дискусію, творче письмо, кінодидактику тощо).

Також важливою в контексті формування ВМО є наголошувана в багатьох лінгводидактичних розвідках думка про її здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур. Це означає, що **ВМО не лише володіє іноземним мовним кодом, а й орієнтується в системі культурних координат: розуміє і приймає нову соціально-культурну дійсність, усвідомлює унікальність культури мови, що вивчається, здатна правильно інтерпретувати цінності й мотиви поведінки представників іншої**

спільноти. З цього погляду безсумнівною є культурологічна спрямованість навчання УМІ, що в межах нашого дослідження реалізовано через відповідно модельовану навчальну текстотечу й активне залучення до неї яскраво маркованих культурологічних текстів: художніх, краєзнавчих, народних легенд, жартів тощо.

Щодо навчання іноземців О. Петрова слушно зауважує, що специфіка професійної галузі впливає на характер формування ВПМО: «Саме особливості спеціальності, специфіка професійної діяльності, її цілі та завдання, а отже, взагалі особливості певної професійної комунікації, визначають специфіку мовленнєвої діяльності, впродовж якої формується ВПМО іноземних студентів...» [343]. **Безперечно, у процесі навчальної професійної комунікації відбувається становлення ВПМО, тобто показником її сформованості виступає професійна комунікативна компетентність (далі ПКК).** В. Ніколаєнко підкреслює, що в навчанні інокомунікантів ПКК є результатом організованого процесу орієнтації цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання на майбутню спеціальність студентів [581; 582].

Отже, логіка нашого дослідження вмотивовує побудову моделі ВМО з орієнтацією не на її рівні чи компоненти, а на принципи (текстоцентризм, особистісно орієнтована діалогічна взаємодія, культурологічна спрямованість) та методи й технології навчання, що забезпечують формування ПКК іноземного студента-гуманітарія. У наступних підрозділах розглянемо детальніше ці складники.

2.2. Професійна комунікативна компетентність і текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв

Як ми зазначали раніше, показником сформованості МО є розвиток її комунікативної компетентності – інтегральної здатності здійснювати ефективне спілкування в різних сферах життя з використанням усіх видів мовленнєвої діяльності. У структурі комунікативної компетентності науковці виокремлюють

(поруч із мовною, мовленнєвою, соціокультурною, прагматичною, предметною) професійну комунікативну компетентність.

У навчанні рідної мови ПКК (за іншою термінологією, *професійно-комунікативну, професійну мовнокомунікативну* або *професійно орієнтовану комунікативну*) розглядають як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування ([382]); як показник сформованості системи професійних знань та вмінь і навичок спілкування, ціннісних орієнтацій та інтегральних показників культури мовлення [274]), тобто як здатність, що формується на основі рідномовної комунікативної компетентності. Чітке й лаконічне визначення ПКК запропоновано в рекомендованій МОН України програмі з англійської мови для професійного спілкування: це мовна поведінка, специфічна для академічного і професійного середовища [355, с. 7].

Схоже тлумачення має й поняття **іншомовної професійної комунікативної компетентності** (далі – ІПКК): це здатність здійснювати міжкультурне спілкування за фахом, вільно налагоджувати комунікацію іноземною мовою відповідно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності. Варто наголосити, що в цьому випадку оволодіння необхідними для здійснення професійного спілкування знаннями, уміннями й навичками, що становлять *предметний компонент* (в інших термінах – професійний, діяльнісний) ІПКК, відбувається рідною мовою майбутнього фахівця, у той час як її *комунікативний складник* (володіння ефективними стратегіями професійного спілкування) формується на основі мовних і соціолінгвістичних знань та мовленнєвих навичок і вмінь з іноземної мови. Іншу ситуацію спостерігаємо під час навчання іноземних студентів, для яких українська мова є засобом опанування спеціальності: володіння УМІ не лише забезпечує комунікативний компонент ІПКК, але й виступає головним джерелом необхідних професійних знань та інструментом для їх засвоєння.

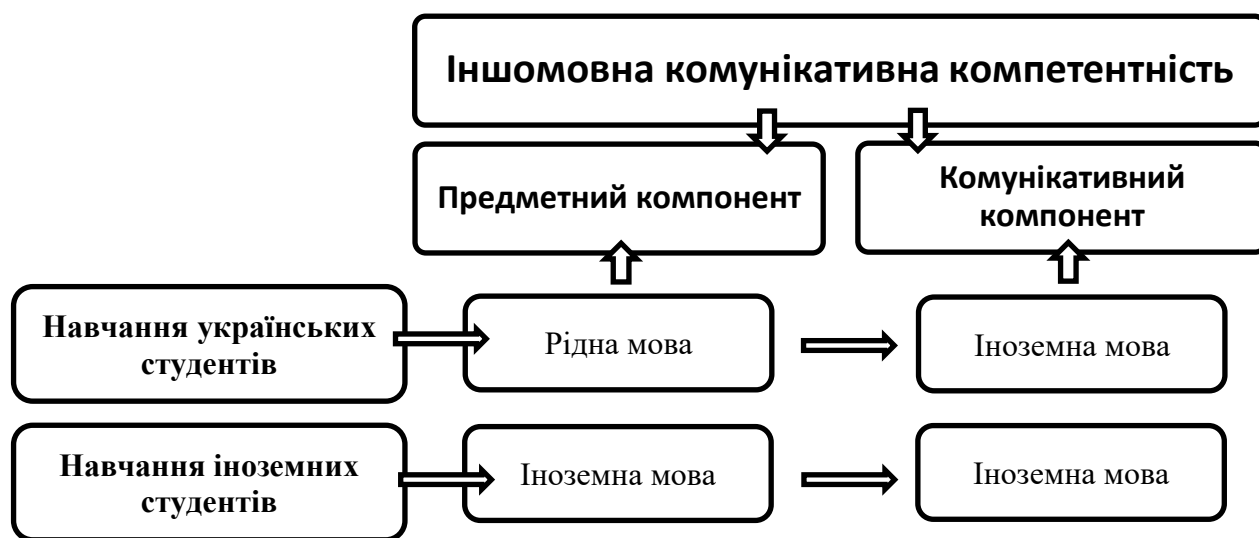


Рис. 2.2. Формування іноземної комунікативної компетентності

Зазначена специфіка формування ППК у навчанні іноземних студентів зумовлює особливу роль навичок наукового мовлення: лише за умови їхньої сформованості можливе оволодіння знаннями з навчальних дисциплін за спеціальністю, адже слухання лекцій, підготовка до практичних та семінарських занять й участь у них, опрацювання науково-навчальної літератури, написання рефератів, курсових та дипломних робіт – усі ці види робіт, що становлять основу професійної підготовки майбутніх фахівців, реалізуються в межах науково-навчального дискурсу у формі різножанрових текстів наукового стилю. Тому **формування й розвиток умінь наукового мовлення – один із основних чинників становлення професійної українськомовної комунікативної компетентності іноземного студента** [510, с. 23; 520, с. 179–180].

Обґрунтоване положення не є новим: саме на ньому базуються методики навчання професійного мовлення студентів, які здобувають вищу освіту іноземною мовою. Низка таких досліджень була здійснена, наприклад, у 70-80-их рр. ХХ ст. в галузі методики викладання російської мови як іноземної [278; 282; 287]. Сьогодні добір і лінгводидактичний аналіз наукових текстів, каталогізація типів текстів певної наукової галузі, моделювання ефективної системи роботи з опанування термінології, нарешті, розроблення навчальних

посібників з наукового стилю мовлення становлять головний вектор у методиці навчання української мови іноземних студентів різних спеціальностей.

Аналіз посібників з науковими текстами доводить, що українські лінгводидакти в розробленні навчальних матеріалів для іноземних студентів певних спеціальностей керуються таким методичним алгоритмом: добір чи створення репрезентативних текстів за спеціальністю, їх лінгводидактичний аналіз (моделювання логіко-граматичної схеми типового тексту за певною науково-навчальною темою та інвентаризація його лексико-граматичних засобів), створення системи дотекстових та післятекстових завдань, спрямованих на формування **компетентності в науковому мовленні**. До її складників **зараховуємо такі:**

- 1) здатність адекватно розуміти науковий текст українською мовою та аналізувати його структуру,
- 2) правильне й доречне використання типових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю і необхідних термінів при відтворенні й трансформації вихідного тексту та продукуванні самостійного висловлення на певну тему за спеціальністю,
- 3) уміння здійснювати аналітико-синтетичну переробку інформації наукового тексту і продукувати вторинні тексти: тези, анотацію, реферат тощо.

Безумовно, схарактеризована система роботи з науковим текстом, обґрунтована й апробована протягом багатьох років у методиці навчання іноземних мов, є основою формування навичок наукового мовлення в інокомунікантів. Однак вважаємо слабким місцем цієї системи уніфікований підхід до навчання всіх іноземних студентів-нефілологів. **Визначальна роль вербального тексту в гуманітарних науках диктує необхідність розроблення спеціальної лінгводидактичної стратегії в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв.**

З'ясуємо, що охоплює термін «гуманітарні науки». За нашим спостереженням, в Україні діє тенденція, сформована ще в радянській класифікації наук: ототожнення термінів «суспільні науки» й «гуманітарні

науки». Так, у 60-80 рр. популярні в Україні енциклопедичні джерела тиражували в різноманітних варіантах запропонований у «Філософській енциклопедії» (1964 р.) підхід: «Суспільні науки, соціальні науки; вживають також назву гуманітарні науки – сукупність наук про людину і суспільство, які відрізняють від наук про природу і практичне використання її законів» [300, с. 575]. В енциклопедичних та довідкових виданнях цього періоду немає окремих статей «Гуманітарні науки», оскільки цей термін розглядали як один із можливих синонімів до суспільних наук. Гуманітарну освіту, у свою чергу, було витлумачено як «сукупність знань у галузі суспільних наук і пов'язаних з ними практичних навичок та вмінь» [123, с. 212].

В енциклопедіях, виданих за незалежної України, з'являються окремі статті «Гуманітарні науки», що свідчить про переведення терміна в домінуючу позицію. Однак значення термінологічної сполуки часто витлумачують за радянською традицією: «науки, що вивчають закономірності розвитку людського суспільства» [86, с. 219]. В «Енциклопедії сучасної України» репрезентовано глибший погляд на проблему. У виданні зазначено, що **«гуманітарні науки – галузі досліджень, предметом яких є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене»** [251, с. 619]; прослідковано джерела терміна «гуманітарні науки» в європейській освітній традиції, яка на перше місце ставила вивчення латинської і давньогрецької мов, літератури та мистецтва; зауважено відмінність у смислових відтінках термінів «гуманітарні науки» та «суспільні (соціальні) науки», водночас констатовано їх уживання в українській мові як синонімів або в поєднанні – «соціогуманітарні науки». Важливо, що в енциклопедії окреслено розуміння гуманітарних наук у західній інтелектуальній традиції й наведено низку відповідних термінів: «моральні науки» (Дж.-С. Мілль), «науки про культуру» (нім. Kulturwissenschaften), «науки про духовність» (нім. Geisteswissenschaften). В англійській традиції прикметним є розрізнення «social sciences» (соціальних наук) і «the humanities» (гуманістики, гуманітаристики) «у давнішому значенні – вивчення латинських і давньогрецьких мов, відповідно

текстів; у новітньому – дослідження з літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства, філософії» [251, с. 619]. Отже, на відміну від усталеного в Україні ототожнення гуманітарних та соціальних наук, європейська інтелектуальна традиція розрізняє ці поняття. Так, професор Ягеллонського університету М. П. Марковський у лекції «Роль гуманістики в сучасному суспільстві» виокремлює три групи наук: точні (медицина, біологія, хімія, астрономія тощо), соціальні (економіка, соціологія, соціальна психологія) і гуманітарні (філософія, літературознавство, мистецтвознавство тощо) [265, с. 7].

На чому ж базується виокремлення власне гуманітарних наук? Безперечно, на їх текстовій основі, адже об'єктом наук про людину є саме текст. За висловом М. Бахтіна, гуманітарна думка «спрямована на чужі думки, смисли, значення, тобто реалізована й дана дослідникові лише у вигляді тексту» [42, с. 300]. За твердженням М. Марковського, «предметом гуманітарних наук є все, що можна про людину та її дії сказати, що може стати предметом дискурсу» [265, с. 18]. **Особливе значення вербального тексту в гуманітарних науках дає змогу говорити про їхню текстову природу як одну з визначальних рис.** Прибічники поєднання гуманітарних та соціальних наук в одну групу поділяють цю думку: «Об'єктом соціально-гуманітарного пізнання можуть бути суспільство і його історія, мова, література, мистецтво та інші творіння людського духу, виражені через тексти. Останні – безпосередній предмет гуманітарного знання» [219, с. 109] Отже, студент-гуманітарій здобуває знання лише через текст, на відміну від студентів інших спеціальностей, у яких головної ваги можуть набирати обчислення, вимірювання, креслення, спостереження, конструювання, досліди, експерименти, малюнок, музика тощо.

З погляду методики це свідчить про значно вищі вимоги до текстової компетентності іноземного студента-гуманітарія, що продиктовано схарактеризованою вище текстовою природою гуманітарного пізнання та великим розмаїттям текстових структур гуманітарного дискурсу. Якщо науковим текстам природничих і технічних наук притаманні чітка типова структура, регламентованість лексико-граматичних конструкцій (що, власне,

сприяє організації ефективної роботи з професійно орієнтованими текстами), то масив літературознавчих, культурологічних, філософських, мистецтвознавчих та інших текстів гуманітарних наук має різноманітні типи, структури, способи викладу матеріалу. Це ускладнює або й унеможлиблює навчання студентів-гуманітаріїв української мови лише на матеріалі типових текстів за спеціальністю, оскільки реальні тексти, із якими доводиться працювати іноземцеві, часто не вкладаються в межі «типових», а позначені яскравою індивідуальною манерою автора, багатством лексико-граматичних конструкцій, асоціативністю мислення тощо. «Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти» [42, с. 299], – така образна характеристика гуманітарного дискурсу показує, наскільки розвиненою повинна бути текстова компетентність у студента-гуманітарія.

До складу текстової компетентності фахівця-гуманітарія зараховуємо такі компоненти:

1. Здатність адекватно розуміти текст, вичленовуючи фактуальну, концептуальну та підтекстову змістову інформацію.
2. Здатність до відтворення й перетворення вихідних текстів різної структури (тобто створення стислого чи детального переказу, тез, конспекту, анотації, реферату).
3. Вільне орієнтування у складних синтаксичних конструкціях.
4. Здатність до створення усних і письмових текстів різного стилю і структури (есе, публічний виступ публіцистичного характеру, стаття, доповідь, рецензія, різні типи офіційних документів тощо).
5. Здатність характеризувати й оцінювати конкретний текст щодо його структури, зрозумілості, змісту, теоретичної та практичної значущості, стилю, позиції автора тощо.
6. Комплексне відчуття тексту.

Ми дотримуємося думки, що **художній текст є одним із важливих інструментів розвитку вмінь і навичок іншомовної текстової діяльності** (приймаємо визначення цього поняття, запропоноване в дослідженні

О. Євдокімової і Т. Хомуленко: «інтелектуально-мисленнєва активність, спрямована на створення, перетворення та відтворення текстів як складних знаків, що мають формальну і змістову структуру» [150, с. 11]). Робота з навчальним художнім текстовим матеріалом на заняттях, а також домашнє читання сприяють збагаченню словникового запасу іноземців, урізноманітненню палітри використовуваних лексико-граматичних конструкцій, здатності орієнтуватися у структурі складних текстів, позначених індивідуальною стильовою манерою, розвиткові комплексного відчуття тексту як складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія [544].

В організації навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, як і всіх інших, виокремлюють пропедевтичний та основний етапи.

На першому етапі формування навичок та вмінь текстової діяльності повинно бути організоване переважно в таких напрямках:

- робота з елементарними текстами за майбутнім фахом у межах спеціального курсу з основ наукового мовлення,
- максимально можливе збільшення ваги художніх текстів у практичному курсі української мови і домашньому читанні.

У результаті аналізу організації навчання на підготовчих відділеннях різних ЗВО встановлено, що в групі гуманітарного профілю об'єднують студентів різних спеціальностей, а перелік фахових дисциплін часто не корелює з основними предметами майбутньої спеціальності студента (детальніше див. нашу статтю [510]).

Подоланню проблеми може сприяти **дисципліна з коментованого читання наукових текстів** (власне, з основ наукового стилю мовлення) – її назви варіюються в різних ЗВО: «Наукове мовлення», «Наукова термінологія» тощо. **Текстотека з цього курсу повинна бути різноаспектною і гнучкою** (з огляду на схарактеризовану ситуацію з формуванням груп гуманітарного профілю):

- *тексти загальногуманітарного спрямування*, призначені для колективної аудиторної роботи («Мова науки», «Гуманітарні науки», «Історія як наука», «Мовознавство як наука», «Правознавство як наука», «Функції філософії», «Функції історичної науки», «Література як відображення національного менталітету» тощо),
- *тексти за конкретною спеціальністю* для самостійного опрацювання.

Такий підхід спрямований на **розв'язання двох основних завдань**:

- 1) опанування іноземцями типових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення (дефініція поняття, визначення предмета науки, опис структури складного об'єкта, характеристика об'єкта, опис функцій чого-небудь, посилення на думку вченого тощо);
- 2) ознайомлення іноземних студентів різних соціально-гуманітарних і творчих спеціальностей з елементарними поняттями й термінологічною базою певної наукової галузі.

Дисципліна покликана шляхом читання й коментування наукових гуманітарних текстів ознайомити студентів зі специфікою наукового стилю, збагатити лексичний запас загальнонауковою лексикою й термінами гуманітаристики, загалом сформувати базовий рівень компетентності в науковому мовленні – у такий спосіб допомогти іноземцям опанувати спеціальні предмети, що входять до навчального плану для студентів гуманітарного профілю підготовчого відділення («Історія України», «Українська та зарубіжна література»), та підготувати їх до навчання на першому курсі ЗВО за певною спеціальністю.

Система завдань до наукових текстів у межах курсу коментованого читання має бути спрямована на формування й розвиток таких навичок і вмінь наукового мовлення:

- орієнтуватися у структурі наукового тексту,
- вичленовувати з нього головну інформацію та відтворювати її;
- складати план і тези наукового тексту;
- давати визначення наукових понять;

- орієнтуватися в синонімічних та антонімічних відношеннях лексем у межах вивчених тем;
- орієнтуватися в словотвірній системі української мови, що необхідно для розуміння значення однокорених лексем (*право – правознавство – правознавець – правовий; історія – історичний – історик; система – системний – системність – систематизувати; класифікація – класифікувати* тощо);
- володіти мінімально необхідним переліком синонімічних лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення [500].

Досвід викладання дисципліни «Коментоване читання наукових текстів» на підготовчому відділенні для навчання іноземних громадян КНУ імені Тараса Шевченка допоміг нам усвідомити **фактори, які визначають ефективність формування навичок та вмінь текстової діяльності в іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень:**

- максимальне *урахування майбутньої спеціальності* (філологи, історики, культурологи, правознавці, художники тощо) в доборі і створенні навчальних наукових текстів;
- *реєстр навчальних наукових текстів*, базований на лінгвістичних особливостях мови гуманітарних наук та методичних принципах доступності, концентричного подання навчального матеріалу, міжпредметної координації;
- *система завдань до наукових текстів-моделей*, спрямована на формування базового рівня умінь та навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Детально принципи моделювання наукових текстів та створення завдань до них на початковому етапі вивчення УМІ буде розглянуто в підрозділі 3.3.

Після професійно орієнтованого навчання в умовах підготовчого відділення іноземні студенти часто, як свідчить практика, виявляються неготовими до повного іншомовного занурення на основних факультетах.

Бачимо два можливих шляхи, які можуть сприяти розв'язанню вказаної проблеми. *Перший* спрямований на підвищення рівня володіння

українською мовою, тобто на модифікацію системи професійної пропедевтичної підготовки іноземців. *Другий* – на врахування специфіки цього контингенту в процесі навчання на основних факультетах.

Щодо студентів-гуманітаріїв перший зазначений вище напрямок, уважаємо, потрібно реалізувати за рахунок максимально можливого збільшення масиву навчальних текстів, зокрема наукових гуманітарних, краєзнавчих, художніх. Інтенсивне читання – один із вагомих чинників ефективного оволодіння іноземною мовою [555, с. 48–49]. Особливо це важливо для майбутніх гуманітаріїв, предметом навчання і професійної діяльності яких є вербальний текст.

Другий напрямок можна втілити, створюючи спеціальні освітні програми, орієнтовані на іноземних студентів. Навчання за цими програмами передбачає 1) інтенсивний практичний курс УМІ в першому та другому семестрах, 2) викладання фахових дисциплін за модифікованими програмами, які ураховують недостатній рівень володіння мовою навчання, 3) створення навчальних матеріалів зі спеціальних предметів, призначених для іноземних здобувачів вищої освіти. У такому випадку матимемо **поступовий перехід: професійно орієнтоване навчання української мови – навчання мови через зміст спеціальних дисциплін – часткове іншомовне занурення – повне занурення** [424]. Таку систему реалізовано, наприклад, у навчанні за бакалаврською освітньою програмою «Українська мова та переклад (для іноземців)» в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Якщо іноземні громадяни опановують фах за освітньою програмою для вітчизняних студентів, то впровадити схарактеризований підхід, зрозуміло, навряд чи можливо. Однак варто розглянути питання укладання посібників для іноземних студентів, особливо з фахових дисциплін перших курсів бакалаврату.

Найголовнішим завданням у створенні орієнтованих на іноземців навчальних матеріалів з профільних дисциплін основного етапу навчання є методично виважене поєднання принципів науковості й доступності

(детальніше див. нашу публікацію [513]). Навчальні видання, особливо адресовані студентам перших курсів, повинні мати доступну форму викладу, продуману й чітку систему презентації термінології. Ефективність засвоєння матеріалу в іноземній аудиторії підвищує його візуалізація – схеми й таблиці, які узагальнюють і систематизують теоретичні відомості. Реалії навчального процесу (різний рівень мовної підготовки як груп загалом, так і окремих студентів) диктують необхідність достатньої кількості різнорівневих завдань теоретичного та практичного характеру, додаткових текстів для самостійного читання, тестових завдань, ключів до відповідей (для ефективної організації самостійної роботи), щоб викладач міг вибрати матеріал, який відповідає рівню мовної підготовки групи чи конкретного студента. Вказані засади ми намагалися реалізувати, наприклад, у посібнику «Сучасна українська мова. Синтаксис» [704; 705; 706; 707].

Формування достатнього рівня професійних знань іноземного студента-гуманітарія на основному етапі навчання має бути забезпечене методичним супроводом процесу опанування фахових дисциплін, а розвиток текстової компетентності повинен відбуватися передусім

- у роботі з науковими текстами складної структури різних жанрово-стильових характеристик (не лише тексти науково-навчального стилю, а й зразки наукової полеміки, есеїстики, критичного нарису тощо),
- у процесі читання, обговорення й аналізу художніх текстів.

Текстова природа гуманітарних наук визначає головну мету навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв як формування розвиненої текстової компетентності. Здатність адекватно розуміти і перетворювати тексти складної структури, позначені своєрідністю авторського стилю, є важливою характеристикою професійної компетентності фахівця-гуманітарія. Формування й розвиток комплексного відчуття тексту може забезпечити лінгводидактична стратегія, базована на поєднанні роботи з науковими текстами за спеціальністю та художніми текстами й вибудована з урахуванням методичних принципів [544].



Рис. 2.3. Провідні напрями формування текстової компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на пропедевтичному та основному етапах навчання в ЗВО України

Отже, пріоритетними напрямами у формуванні ІПКК іноземних студентів гуманітарних спеціальностей визначено: 1) вироблення навичок та вмінь наукового мовлення на матеріалі навчальних текстів як загальногуманітарного спрямування, так і вузької тематики конкретної сфери гуманітаристики; 2) розвиток через інтенсивне читання й обговорення текстів художньої літератури високого рівня текстової компетентності; 3) забезпечення методичного супроводу під час повного іншомовного занурення шляхом створення відповідних навчальних матеріалів зі спеціальних дисциплін.

2.3. Принципи навчання української мови як іноземної

Зasadничим елементом методики є **принципи навчання – вихідні положення, через які реалізується мета і розкривається зміст навчання і з**

дотриманням яких вибудовують процес взаємодії вчителя / викладача й учнів / студентів.

Вивчення досліджень українських і зарубіжних учених з методики навчання мови (рідної та іноземної) дало змогу виявити **дискусійні аспекти проблеми принципів навчання. По-перше, це термінологічна неузгодженість, яка веде до накладання понять «підхід до навчання», «метод навчання» та «принцип навчання».** Часто можемо спостерігати таку тенденцію в межах однієї наукової розвідки (так, у статті О. Синчак дискурс-аналіз названо і одним із підходів у лінгводидактиці, і головним принципом комунікативного вивчення іноземних мов [384]; у дослідженні Л. Паламар йдеться про комунікативний метод і комунікативний підхід, а у висновках наголошено на важливій ролі комунікативної спрямованості як принципу організації навчального процесу [324].

Існує думка про неправомірність ототожнення згаданих методичних понять. В. Стативка вважає, що підхід до навчання визначає комплекс концептуально важливих наукових положень (кінцева мета, принципи, зміст і технології навчання) і «з появою нового підходу всі названі компоненти повинні зазнати докорінних змін» [410, с. 433]. Певною мірою погоджуємося з цим твердженням. Так, наприклад, автори «Методики навчання іноземних мов і культур» за редакцією С. Ніколаєвої характеризують з-поміж підходів до навчання рівневий [277, с. 87–89], хоча, на наш погляд, орієнтація на єдину систему визначення рівнів володіння іноземною мовою не впливає на зміну мети навчання (формування ІКК), його завдань, змісту, методів.

З іншого боку, фактом є довга традиція вживання термінів «підхід» (approach) і «метод» (method) у зарубіжній та вітчизняній лінгводидактиці у вузькому і широкому значеннях, різне навантаження термінів «принципи навчання» та «principles of language learning and teaching», відсутність чіткої кореляції між термінами «approach», «підхід» та «принципи навчання», а також синонімічне використання термінів «підхід» і «метод» у широкому значенні [3, с. 137–138; 203, с. 27–34; 427, с. 58–59; 566]. У вітчизняній науці спостерігаємо

виокремлення численних нових підходів до навчання іноземних мов, базованих на певному принципі, його центральній і системоутворювальній позиції. Так, у дослідженнях Н. Ушакової каталогізовано можливі підходи до навчання російської мови як іноземної: комунікативно-когнітивний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, стратегічний, культурознавчий, середовищеорієнтований, рівневий, проблемний, освітній, акмеологічний, аксіологічний [455] – очевидно, що кожен із них не формує концептуально відмінну систему навчання, а виявляє один із принципів навчання, виводить його на провідну позицію. Тому погоджуємося з думкою З. Бакум: «Підходи відрізняються один від одного не стільки різноманітним набором принципів, скільки реалізацією в певній системі навчання» [26, с. 229].

По-друге, спостерігаємо паралельне функціонування кількох назв одного й того ж принципу навчання, що свідчить не лише про синонімічні відношення між окремими термінами методики викладання мови (що притаманно терміносистемам різних наук), а і про намагання дослідників найбільш вдало сформулювати назву принципу, яка б відображала його суть. Так, в авторитетному виданні «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» з-поміж методичних принципів названо такий: «Засвоєння учнями мови як засобу міжкультурного спілкування можливе лише в умовах спілкування, що наближається за своїми основними характеристиками до реального спілкування». Цей принцип, за визнанням самих авторів, має багато спільного з принципом взаємопов'язаного навчання усного мовлення, читання і письма або принципом взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в інших концепціях [101, с. 152]. Український лінгводидакт Н. Станкевич уводить до системи принципів навчання мовленнєвої діяльності принцип «впливу мети навчання на визначення пріоритету в навчанні видів мовленнєвої діяльності» [400, с. 41]. Авторська характеристика цього принципу як важливого для добору навчальних матеріалів та видів завдань залежно від визначення доміантних видів діяльності в навчанні різних професійних та соціальних груп іноземців («перекладачів, науковців, бізнесменів, викладачів,

місіонерів тощо») дає змогу зробити висновок про об'єднання в межах принципу двох усталених і перевірених часом інших принципів навчання іноземних мов: індивідуалізації та фахоцентризму (професійної спрямованості навчання).

По-третє, фіксуємо прагнення окремих дослідників значно розширити систему принципів навчання, доповнити її новими. Без сумніву, методика – не статична система, і зрозуміло, що розвиток науки спричинює зміни поглядів на систему принципів навчання, її вдосконалення. Однак іноді принципами називають детальні правила організації навчального процесу чи навчання різних аспектів мови і мовлення, що підважує саме поняття принципу як першооснови системи навчання.

Розглянемо систему принципів навчання мови. Як ми вже зазначали, класичним став поділ усіх принципів навчання на загальнодидактичні та методичні (лінгводидактичні). ***У фундаментальній праці «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» запропоновано найбільш зважену, на наш погляд, і найбільш традиційну систему [277, с. 110–122], яка є актуальною і для навчання УМІ. Наводимо її в таблиці.***

Таблиця 2.2

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР	
Дидактичні принципи	Методичні принципи
наочності	комунікативності
міцності засвоєння навчального матеріалу	комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок
свідомості	інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови
науковості	
активності	
виховного навчання	урахування рідної мови і культури
систематичності і послідовності	домінуючої ролі вправ
урахування індивідуальних особливостей учнів	взаємопов'язаного навчання мови і культури
доступності й посильності	автентичності навчальних матеріалів
міжпредметної координації	автономності учня
міжкультурної взаємодії	професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування

Н. Гальскова та Н. Гез обмежуються формулюванням п'яти дидактичних та трьох методичних принципів навчання іноземних мов. З-поміж загальнодидактичних названо такі:

- особистісно орієнтованої спрямованості навчання,
- свідомості,
- творчого характеру навчання,
- діяльнісного характеру навчання,
- спрямованості на формування автономії учня в навчальній діяльності з оволодіння мовою.

До методичних зараховано принципи:

- комунікативної спрямованості,
- наближення умов навчання до реального спілкування,
- орієнтації на рідну лінгвокультуру учня.

Автори цієї системи підкреслюють сконцентрованість процесу навчання іноземних мов за названими принципами на особистість учня загалом [101, с. 141–157].

Інший підхід до класифікації принципів навчання ґрунтується на встановленні кореляції між певними принципами та окремими складниками системи навчання. К. Плиско, наприклад, створює розгалужену систему принципів навчання рідної мови, пов'язаних із цілями, змістом, процесом і результатами навчання. Кожному з цих чотирьох елементів відповідають певні дидактичні та лінгводидактичні принципи [347, с. 12–141]. Зокрема на рівні цілей виокремлено дидактичний принцип спрямованості навчання на розв'язання в єдності завдань освіти, виховання і розвитку особистості та лінгводидактичні принципи пізнавально-практичної та функціонально-комунікативної спрямованості навчання мови.

У дослідженні Т. Капітонової та Л. Московкіна, присвяченому методиці навчання російської мови як іноземної на підготовчому факультеті, поєднано вище згаданий підхід та **ще один плідний напрям у вивченні системи принципів навчання – встановлення ієрархічних відношень між ними.**

Науковці класифікують принципи навчання на три великі групи відповідно до мети, умов навчання та контингенту учнів і в той же час виокремлюють часткові принципи, через які реалізуються основні [186, с. 67–75]. Так, принцип комунікативності, сформульований на основі аналізу мети навчання, реалізується, на думку авторів, у часткових принципах, що визначають зміст і методи навчання (принципи функціональності, комунікативної значимості навчального матеріалу, наочності, ситуативності, активності, комунікативного тренування, комунікативного контролю).

Зазвичай у випадку занадто деталізованої системи принципів виникає питання термінологічного характеру: чи варто виокремлювати часткові принципи, які фактично є правилами реалізації основного, ось як, наприклад, у випадку принципу свідомості, якому автори концепції підпорядковують принципи вербальних пояснень навчального матеріалу, аналізу, свідомого конструювання, диференціації та узагальнення одиниць мови і мовлення, відтермінованої систематизації вивченого мовного матеріалу, мовного контролю. На наш погляд, описані «принципи» є насправді своєрідними інструкціями, як правильно організувати навчання з дотриманням принципу свідомості.

Про ієрархію принципів як шлях до розв'язання проблеми говорить Є. Пассов. На його думку, **необхідно виокремити три ранги принципів:**

- загальнодидактичні,
- загальнометодичні (у навчанні певного предмета – іноземної мови, наприклад),
- частковометодичні (для навчання певного виду мовленнєвої діяльності) [336, с. 35].

Для навчання говоріння учений обґрунтовує принципи мовленнєвої спрямованості, індивідуалізації з провідною роллю її особистісного аспекту, функціональності, ситуативності, новизни. Науковець зазначає, що «кожен вид мовленнєвої діяльності потребує своєї системи принципів, які повинні відображати всі аспекти навчання цього виду діяльності» [336, с. 35], однак

аналіз запропонованих ним принципів дає підстави висловити сумнів у цьому, оскільки більшість із них здаються важливими для формування умінь та навичок і в інших видах мовленнєвої діяльності.

Думка Є. Пассова про необхідність ранжування принципів виявилася плідною для розвитку методичної науки і знайшла чимало прихильників та послідовників. Вплив цього підходу спостерігаємо в «Словнику-довіднику з методики викладання української мови», де запропоновано дефініції більшості із згаданих вище загальнодидактичних принципів, лінгводидактичних та часткових, зокрема принципів методики навчання пунктуації, фонетики, роботи з розвитку мовлення, словникової роботи [223]. Хоча цей перелік логічно продовжити принципами навчання словотвору, морфології, усного мовлення, письмового мовлення тощо, у «Словнику» їх не висвітлено. У виданні вміщено статті про принципи навчання когнітивної методики: особистісний, емоційності, креативності, етнокультурологічний, інтегративності, активної пізнавальної спрямованості. У такому контексті можна говорити і про принципи комунікативної методики, особистісно-орієнтованої методики, професійно-орієнтованої методики тощо: домінантним, сутнісним для конкретної методики буде виступати один принцип, навколо якого групуватимуться інші, відповідно до їхньої важливості в певному методичному підході, а також обґрунтовуватимуться принципи нижчого рівня – правила реалізації основного принципу.

Іншу систему різнорівневих принципів запропоновано в останній ґрунтовній праці з методики викладання іноземних мов у вищій школі [427, с. 84–96]. Представимо її в таблиці 2.3.

Презентований Б. Тарнопольським та М. Кабановою перелік загальнодидактичних принципів є традиційним, але наголошено на особливості їх реалізації в навчанні іноземних мов. На думку дослідників, лише три з цих принципів (творчої активності в навчанні, доступності, урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається) функціонують без суттєвих відмінностей у процесі викладання іноземних мов, порівняно з навчанням інших

дисциплін. Специфіка мети й процесу опанування іноземних мов накладає свій відбиток на розуміння і реалізацію загальнодидактичних принципів, тож і під час навчання УМІ їхня дія певною мірою модифікована.

Наприклад, беззаперечним є факт обмеження принципу науковості, що обґрунтовано дослідниками теорії «педагогічної граматики» [481; 482; 567; 583], згідно з положеннями якої можливим і навіть необхідним методичним рішенням є спрощення та специфічна інтерпретація граматичних явищ у поясненнях викладача іноземній аудиторії.

Таблиця 2.3



У методиці навчання УМІ проблема принципів навчання постала як важлива на етапі початкового осмислення теоретичних засад галузі – з 90-х рр. ХХ ст. Так, Л. Паламар порушує цю проблему у своїй монографії «Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості». У підрозділі «Основні принципи навчання української мови як іноземної» мовознавець наголошує на комунікативності навчання, аспектному викладанні як важливому напрямку інтенсифікації навчального процесу в іноземній аудиторії, стилістичній диференціації матеріалу, комплексному розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності студентів, логіко-семантичному принципі у викладанні граматики, текстовому матеріалі, який повинен бути спрямований на розвиток мовленнєвої діяльності, українознавчому аспекті, мовній практиці, проблемності, фаховій спрямованості. Але стрункої системи принципів авторів не вдалося створити. Власне принципами навчання названо лише три: комунікативна спрямованість, комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, логіко-семантичний [324, с. 148–196, 216]. У подальших розвідках Л. Паламар виокремлює важливі для укладання підручника з УМІ принципи в межах комунікативно-діяльнісного підходу до навчання: функційно-комунікативний, логіко-семантичний, наступності, наочності, урахування національних особливостей студентів [325].

На сучасному етапі фіксуємо кілька позицій щодо проблеми принципів навчання УМІ [529].

1. Прийняття усталеної в методиці викладання іноземних мов системи принципів навчання (загальнодидактичних і методичних) та обтрунтування необхідності створення навчальних матеріалів на засаді цих принципів. Так, Н. Ушакова й О. Тростинська наголошують на важливості дотримання в навчанні УМІ лінгводидактичних принципів комунікативності, урахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно-тематичної організації, функціональності мовного матеріалу, опори на текст як основну одиницю

навчання, контрастивного підходу з урахуванням рідної мови [457, с. 16]. М. Бурак, презентуючи навчально-методичний комплекс, розроблений викладацьким колективом Українського католицького університету, аналізує реалізацію в ньому «найбільш важливих для викладання УМІ принципів»: дидактичних (свідомості, наочності, відповідності (або доступності), послідовності та систематичності, повторюваності, диференціації та індивідуалізації, науковості, зв'язку теорії з практикою) та методичних (комунікативної спрямованості навчального процесу, когнітивної спрямованості навчального процесу, автентичності навчальних матеріалів, ситуативно-тематичного упорядкування та репрезентації навчального матеріалу, взаємопов'язаності навчання мови і культури, уваги до лінгвістичного та навчального досвіду студентів [67].

2. Акцентування окремих принципів навчання УМІ та їх поглиблене дослідження. Наприклад, А. Чистякова, Л. Селіверстова і Т. Лагута наголошують на важливості міжкультурного принципу навчання іноземних студентів та називають такі його характеристики: нейтральність тону навчання, культурний релятивізм (відсутність рис етноцентризму), неупереджене ставлення до інформації, толерантне ставлення до поглядів «чужого», культурологічна та ситуативна автентичність текстів, наявність порівняння двох або більше культур, увага до етнічної неоднорідності як українського народу, так і народу, рідного студентові [483, с. 14–15]. О. Синчак позиціонує дискурс-аналіз як «провідний принцип комунікативного вивчення іноземної мови» [384]. З. Куньч на перший план висуває принцип фахоцентризму, тобто посиленої уваги до обраної студентом спеціальності [235]. Т. Ємельянова доводить системоутворювальне значення принципу наочності в навчанні студентів-іноземців у технічному університеті [152, с. 189].

3. Створення власної системи принципів, релевантних для певного сегмента навчання УМІ. Так, Г. Іванишин вибудовує систему принципів навчання діалогічного мовлення [181]; Н. Станкевич характеризує лінгводидактичні принципи навчання видів мовленнєвої діяльності [400];

С. Костюк у своєму дисертаційному дослідженні виокремлює загальнодидактичні (свідомості, системності і послідовності, творчого характеру навчання), методичні (комунікативності, урахування рідної мови, текстоцентризму) та специфічні (домінування проблемних культурознавчих завдань, культурної варіативності та культурної опозиції) принципи, що сприяють формуванню компетентностей міжкультурної комунікації [215] тощо.

Багаторічний досвід викладання УМІ, створення й апробація навчально-методичних матеріалів, вивчення наукових досліджень з означеної проблеми допомогли нам усвідомити **важливість текстоцентризму як одного з провідних принципів навчання мови: *текст виступає продуктом, засобом та об'єктом комунікації, тож оволодіння будь-якою іноземною мовою базується на роботі з текстом, що забезпечує вивчення мовних одиниць і явищ не ізольовано, а у зв'язках один з одним (семантичних, граматичних, синтаксичних, стилістичних)***. «Текст ... має особливу цінність як систематизований зразок функціонування мови в межах теми, контексту, ситуації, проблеми, сфери, жанру, певного соціального, діяльнісного тла, вираження соціальної, професійної, особистісної позиції» [299, с. 325]. Ось чому практично з перших занять з УМІ викладачу варто спрямовувати студентів на створення текстів (спочатку це мікродіалоги на кшталт «Він студент. – А вона? – Вона теж студентка», а з часом – більші й складніші монологічні та діалогічні висловлювання). Відповідно текстова основа навчання актуальна не лише для іноземних студентів середнього та високого рівнів володіння українською мовою (таку думку обстоюють окремі методисти), а і для інокомунікантів-початківців – **принцип текстоцентризму діє на всіх етапах навчання і є обов'язковим для всіх елементів системи навчання:**

- ***на рівні мети*** цей принцип скеровує на формування в іноземних студентів умінь та навичок ефективної іншомовної текстової діяльності як прояву комунікативної компетентності;

- *на рівні змісту* навчання текст виступає одним із його компонентів, через який і в якому виявляються інші компоненти змісту навчання: сфери, ситуації, теми й мовні засоби спілкування;
- *на рівні процесу навчання* УМІ саме текст є основним стимулом, матеріалом, засобом і продуктом навчальної комунікації;
- *на рівні результатів навчання* текст виступає і способом демонстрації навчальних здобутків студентів, і засобом контролю сформованої комунікативної компетентності [529].

У розвідках українських лінгводидактів натрапляємо на варіативне формулювання принципу текстоцентризму: «принцип опори на текст як основну одиницю навчання» (Н. Ушакова, О. Тростинська), «текст є основою будь-якого виду мовленнєвої діяльності» (Н. Станкевич). Іноді спостерігаємо інші назви, однак наповнення їхнього змісту відповідає принципу текстоцентризму. Так, О. Синчак, обґрунтовуючи принцип дискурс-аналізу в навчанні української мови іноземців, характеризує дискурсивну компетенцію як «майстерність створювати чи інтерпретувати тексти завдяки вибору належних лексико-граматичних засобів, когнітивних сценаріїв та комунікативних стратегій» [384, с. 204] і формулює головне завдання, на реалізацію якого спрямовано створений на основі дискурс-аналізу навчальний комплекс – «навчити іноземне студентство продукувати українською мовою зв'язні тексти різних мовленнєвих жанрів із певною мірою соціокультурної значущості» [384, с. 209]. Очевидно, що текстова основа навчання УМІ та головна мета навчання – формування ІКК, проявом якої є ефективна текстова діяльність, – є незаперечним фактом, тому лінгводидактичний принцип текстоцентризму виступає методично обґрунтованим. У методиці навчання української мови як рідної у вищій школі також упроваджуються текстоцентричні навчальні стратегії, згідно з якими «текст розглядається як носій актуальної екстралінгвістичної, соціокультурної інформації і є одночасно засобом навчання, метою навчання й одиницею виміру успішного навчання» [450, с. 4]. У цьому контексті можемо стверджувати про методичну доцільність виокремлення з-поміж принципів навчання УМІ

принципу текстоцентризму, який виявляє свою дію на всіх етапах навчання і є обов'язковим для всіх елементів системи навчання.

Досліджуючи проблему формування професійного мовлення, І. Дроздова обґрунтовує *принцип текстовідповідності – навчання української мови на основі професійно-орієнтованих текстів*, – який зумовлює необхідність міждисциплінарного зв'язку між предметами за фахом студента і курсом української мови [142, с. 164]. **Міжпредметна координація особливо важлива при навчанні УМІ на етапі доуніверситетської підготовки, оскільки забезпечує дотримання загальнодидактичного принципу доступності.** Йдеться не лише про тематичну кореляцію текстів, а і про відповідність лексико-граматичних засобів у спеціальних текстах (з основ наукового мовлення та профільних дисциплін) граматичним конструкціям, які студенти опановують в практичному курсі УМІ.

З огляду на необхідність високого рівня розвитку текстової компетентності для іноземних студентів-гуманітаріїв **принцип текстоцентризму визначаємо основним у навчанні УМІ майбутніх фахівців гуманітарної сфери.** Скерованість на формування ВМО зумовлює **важливість схарактеризованих раніше принципів культурологічної спрямованості навчання та особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії.**

Отже, методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей ґрунтується на загальнодидактичних принципах та методичних: передусім текстоцентризму, культурологічної спрямованості, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії. Останній принцип знаходить своє вираження в методах і технологіях навчання, скерованих на активізацію живого спілкування й створення клімату особистісної зацікавленості: групова робота, проєктна діяльність, ігрові технології, дискусія, творче письмо тощо.

Вивчення специфіки ІПКМ як сутнісної характеристики ВМО та передумов її становлення вмотивовує побудову факторно-компонентної структури МО іноземного студента-гуманітарія. У ній знаходять відображення ядерні компоненти ВПМО та чинники, які впливають на її формування в ЗВО.

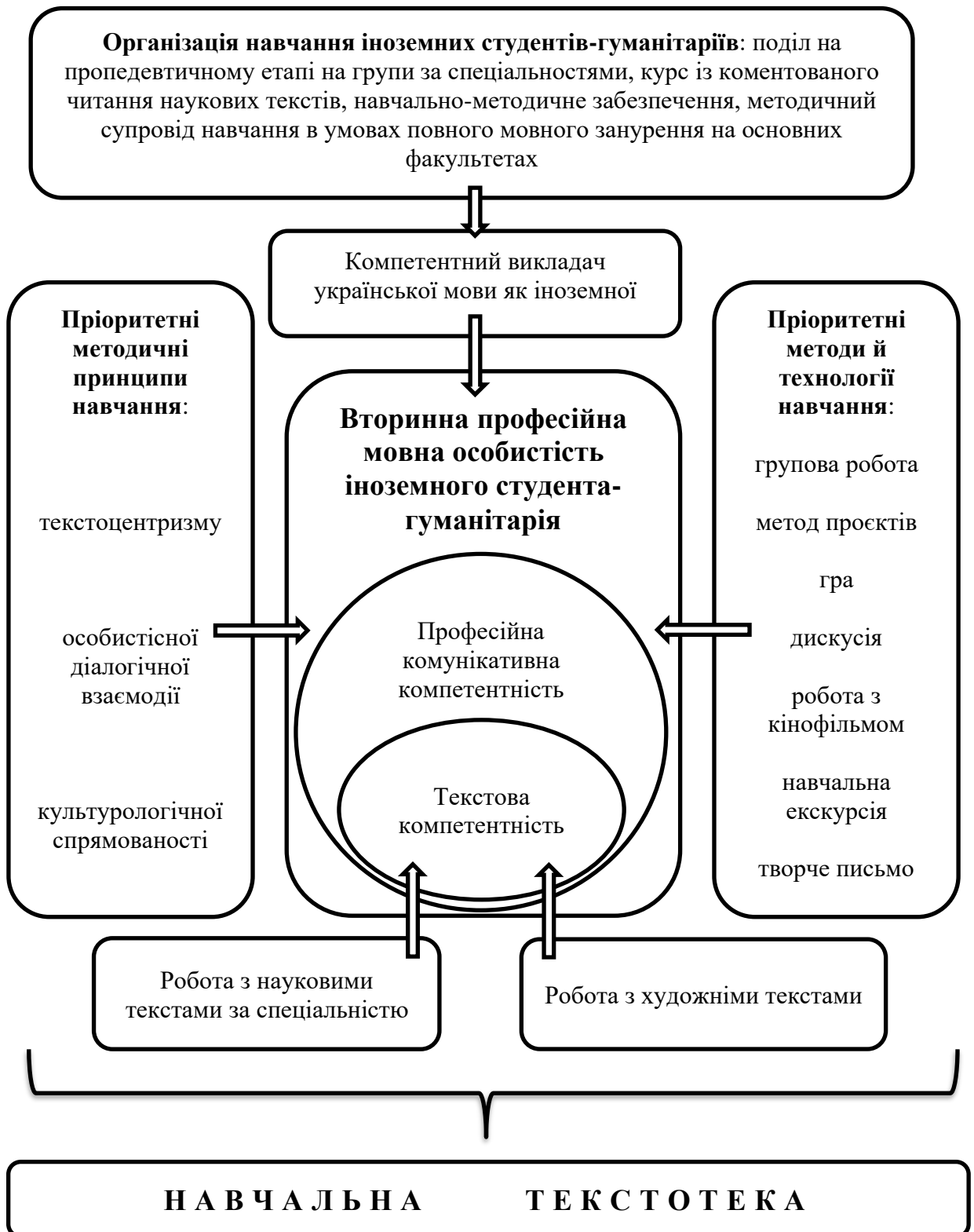


Рис. 2.4. Формування ВПМО іноземного студента-гумантарія

У наступному підрозділі детальніше розглянемо пріоритетні методи й технології навчання іноземних студентів-гумантаріїв української мови.

2.4. Сучасні освітні технології в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей

Проблема підвищення ефективності навчального процесу шляхом звернення до нових педагогічних технологій, залучення нетрадиційних форм навчальної діяльності, апеляції до емоційної сфери особистості студентів та активізації їхніх творчих можливостей є актуальною для педагогіки загалом та методики навчання мови зокрема. Для навчання УМІ важливим є пошук методів організації навчальної діяльності, суголосних сучасним освітнім реаліям, а також теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне втілення нових форм роботи і передових педагогічних технологій.

З огляду на важливість організації особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, обов'язковим елементом заняття з УМІ має стати **групова робота**, яка залучає всіх студентів до інтерактивного мовлення, стимулює розвиток загальнонавчальних і компенсаторних умінь та особистісно важливих рис (здатність працювати в команді, відповідальність, комунікабельність), створює емоційно позитивний мікроклімат у групі. У навчанні УМІ доцільними є такі методи групової роботи, як пошук ключового речення кожного абзацу тексту, обговорення проблеми, складання схеми / таблиці за темою чи текстом, складання розповіді за таблицею / схемою / малюнком, мозковий штурм та інші методи інтерактивного навчання.

Проектну технологію в навчанні УМІ застосовують переважно як вид групової роботи, спрямованої на підготовку кінцевого продукту українською мовою – презентації, альбому, інсценізації, колажу, журналу тощо. Проектні роботи особливо корисні для різнорівневих груп і, звісно, різномовних, адже у процесі проектної діяльності студенти перебувають у реальному (а не навчальному) спілкуванні українською мовою одне з одним і з навколишнім світом (у випадку позааудиторних проєктів – створення і проведення віртуальної екскурсії, робота над навчальним відео тощо).

Розглянемо детальніше окремі освітні технології та методи, звернення до яких забезпечує реалізацію принципів текстоцентризму, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, культурологічної спрямованості та скероване на формування ВПМО іноземного студента-гуманітарія.

Ігрові технології

Гра як метод і технологія є предметом вивчення багатьох зарубіжних та українських педагогів, психологів, лінгводидактів, які доводять ефективність формування з її допомогою як спеціальних (предметних) умінь та навичок, так і розвиток важливих загальноособистісних рис (творчого мислення, уяви, здатності до планування й організації власної діяльності, умінь колективної взаємодії, прийняття нестандартних рішень тощо). Популярність ігрових технологій в організації різноманітних тренінгів психологічної та професійної спрямованості свідчить про ефективність їхнього використання в роботі з усіма віковими категоріями й ілюструє істинність думки про гру як складник людської природи й основу культури [469].

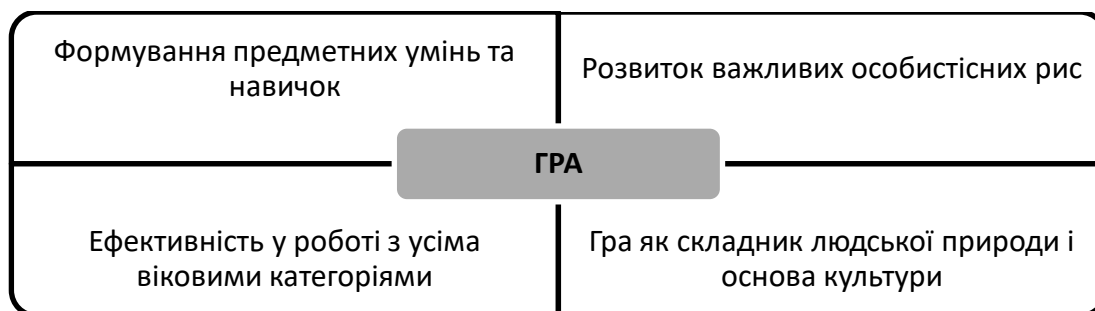


Рис. 2.5. Переваги навчальної гри

У педагогіці навчальну гру досліджують в аспекті розвитку особистості учня (Г. Коробська [211], Д. Щербина [558]); формування ІКК (Л. Волкова [94], Ю. Федусенко [460], К. Jones [574], С. Livingstone [578], G. Stuttridge [586]); педагогічної культури майбутніх учителів (П. Щербань [557]) тощо. У руслі останнього означеного напрямку було здійснене дослідження В. Коломієць можливостей дидактичних ігор у формуванні професійних мовленнєвих умінь

іноземних студентів педагогічних університетів, що навчаються українською чи російською мовою.

У царині викладання української мови іноземцям, як зауважила у 2012 р. О. Палінська, «ця ніша ще практично не заповнена» [326, с. 190]. Упродовж останніх п'яти років констатуємо появу низки публікацій, присвячених питанням ролі й організації ігор у процесі навчання УМІ [78; 79; 81; 173; 314; 317; 377; 416], які свідчать про актуальність проблеми й потребу в її поглибленому вивченні (у подальшому викладі покликаємося на нашу публікацію [507]).

У сучасній педагогіці побутує уявлення про гру, *по-перше, як універсальний прийом, що може бути використаний у різних технологіях навчання (розвивального, групової діяльності, використання комп'ютерних технологій тощо), і, по-друге, як цілісну технологію в межах інтерактивної методики.*

Психолого-педагогічна наука пропонує **різні класифікації навчальних ігор**. Так, *М. Чепіль і Н. Дудник виокремлюють*

- комп'ютерні ігри,
- сюжетні (умовне перенесення в історичні епохи, географічні місцевості, громадські місця),
- ігри-драматизації (розігрування в особах фрагментів літературних творів),
- рольові (спрямовані на соціальні аспекти розвитку особистості),
- ділові [477, с. 131–132].

У соціальній психології розроблена **класифікація ситуативно-рольових ігор за кількістю учасників і тривалістю в діяльності колективу:**

- мала рольова гра,
- велика рольова гра,
- гра-епопея [411, с. 93].

У зарубіжній дидактиці розрізняють

- рольову гру як таку (role play),
- симуляцію, або імітацію (simulation),

- виставу (drama),
- гру-змагання (game) [88, с. 182].

Застосування таких загальнопедагогічних чи психологічних класифікацій для дослідження специфіки лінгводидактичної гри не завжди є доцільним.

У методиці навчання іноземних мов традиційним є поділ ігор на мовні (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо) та мовленнєві (за іншою термінологією, комунікативні), представлений у колективній праці «Методика навчання іноземних мов і культур» [277, с. 125]. Якщо мовні ігри спрямовані на формування лінгвістичних умінь та навичок, засвоєння й відпрацювання правильних форм, одиниць, конструкцій, то мовленнєві сприяють розв’язанню таких завдань: «створення психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення» [277, с. 125]. До мовленнєвих ігор у цій класифікації зараховують ситуаційні та рольові ігри, які, у свою чергу, поділяють на соціально-побутові та ділові (професійно орієнтовані) [277, с. 125–126]. Інша позиція, згідно з якою рольові та ділові ігри є окремими видами (поруч з мовними і комунікативними) (див., наприклад: [101, с. 217]), видається непереконливою, оскільки стратегічна мета рольової гри – розвиток комунікативних умінь або в різних ситуаціях побутового спілкування, або у професійній сфері.



Рис. 2.5. Класифікація ігор у методиці навчання іноземних мов

У класифікації білоруських лінгводидактів [299, с. 191–269] до названих двох головних видів навчальних ігор додано «психотехнічні ігри для навчання навичок і вмінь лексико-граматичного оформлення мовленнєвих висловлювань», основною метою яких є «створення в учнів внутрішньої наочності, необхідної для представлення на навчальному занятті певної ситуації» [299, с. 212]. Ці ігри, на наш погляд, є своєрідним синтезом релаксопедагогічних, сугестивних, театралізованих і лінгводидактичних підходів, що стосується також і психодрами як різновиду гри [120].

Відповідно до традиційної типології вправ у методиці навчання іноземних мов, виокремлюють також ігрові некомунікативні завдання, ігрові передкомунікативні завдання та ігрові комунікативні завдання (до останньої групи входять ігри-конкурси, рольові, ділові ігри) [49, с. 65–66].

Відмінність у розумінні гри як навчального прийому та гри як педагогічної технології, вважаємо, можна окреслити так. *У першому випадку* (гра як прийом) йдеться про періодичне (несистемне) використання різних типів ігор на окремих заняттях для досягнення конкретної навчальної мети та створення дружньої атмосфери чи відпочинку. *У другому* (гра як технологія) – маємо справу з продуманою і логічно вибудованою системою навчальних ігор, які є обов'язковим елементом кожної теми і демонструють тенденцію до поступового ускладнення відповідно до збагачення знань та розвитку навичок і вмінь учнів чи студентів.

У цьому аспекті цікавим є досвід конструювання і проведення цілісної (безперервної) гри (continuous simulation), описаний українською дослідницею Л. Русалкіною [369]. Така ділова гра поєднує весь навчальний процес єдиним сюжетом і виступає основним засобом формування іншомовних комунікативних навичок. В експерименті Л. Русалкіної було проведено медичну ділову гру, яка охоплювала від 30 до 40 відсотків навчального часу. На початку навчального року студенти «створили» приватну медичну клініку, розподілили між собою ролі відповідно до власних уподобань (головного лікаря, старшої медсестри, терапевта, хірурга, кардіолога тощо) і протягом усього навчального курсу від

теми до теми конструювали уявний життєвий континуум, що моделював роботу різних відділень медичного закладу і відповідно реальну професійну комунікацію. Безумовно, така ділова гра виступає завершальним етапом навчання, якому передувала вся інша робота з формування вмінь іншомовного ділового спілкування [369, с. 123].

Цей підхід можна використовувати й на інших етапах навчання. Так, цілісну комунікативну гру (продуману систему ситуативних і рольових ігор) варто застосовувати в навчанні УМІ зі студентами початкового етапу, які повинні оволодіти нормами комунікативної поведінки в типових ситуаціях спілкування: в університеті, транспорті, магазинах, закладах харчування, аптеці, у лікаря, у місцях відпочинку тощо. У такому випадку персонажами цілісної гри виступають самі іноземні студенти (у ролі покупця, клієнта, пацієнта та інших можливих учасників уявної комунікативної взаємодії – продавця, офіціанта, лікаря тощо). За спостереженням В. Овдіюк, «коли студент грає самого себе, відбувається його стимуляція до активного спілкування. Реальні ситуації, які виникають у житті студентів, формують суб'єктивну мотивацію – у них з'являється впевненість у своїх силах і можливостях» [314, с. 115]. На цьому етапі формування комунікативних умінь та навичок, безперечно, методично доцільним буде постійне чергування ролей, а не закріплення їх за одним студентом, оскільки для засвоєння іноземцями різних моделей мовленнєвої поведінки необхідним є оволодіння способами вербалізації типових комунікативних інтенцій, які представлені в мові різних персонажів цілісної комунікативної гри.

Схарактеризуємо головні типи лінгводидактичних ігор більш детально й наведемо конкретні приклади.

Мовні ігри, як зазначено вище, **призначені для формування й розвитку фонетико-артикуляційних, лексичних і граматичних навичок, а також тренування використання мовних одиниць і мають імітаційно-репродуктивний характер.** Це ігри, які закріплюють знання алфавіту, розрізнення звуків, написання слів, уживання лексем певної тематичної групи,

використання граматичних форм, конструювання словосполучень та речень тощо (кросворди, кубики, ігри з картками, словами і т. п.). Такі ігри статичні, однозначні, часто мають змагальний характер. У роботі з іноземними студентами підготовчих відділень при вивченні української мови застосовують різні ігри цього типу, наприклад:

- **фонетичні:** «Чую – не чую» – викладач читає слова з приголосним *p* – піднімаємо праву руку, приголосним *л* – ліву руку (те саме з приголосними *d* – *t*, *ш* – *с*, твердими – м'якими тощо);
- **орфографічні:** скласти слово з букв; хто більше напише слів на певну букву; вставити букву (дві дошки – дві команди, яка швидше?);
- **лексичні:** записати п'ять слів із теми; відгадати назву малюнка; назвати чи записати слова з теми (хто більше?); розповідь за малюнком (парами); дібрати якомога більше прикметників до певного іменника;
- **граматичні:** назвати дії, які виконує інший студент; відгадати слово, яке показує жестами студент, утворити словосполучення зі слів (дві команди або парами, хто швидше?);
- **лексико-граматичні ігри** (виправити помилки в описі малюнка, хто швидше?); пояснити слово так, щоб інші його відгадали; відгадати, кого з групи описує студент.

Український лінгводидакт О. Палінська вважає, що мовні (лінгвістичні) ігри доцільно використовувати в навчанні мови як другої (з метою виправити помилки іноземців, які можуть спілкуватися українською мовою), у той час як комунікативні ігри, спрямовані на розв'язання завдання навчити інокомунікантів успішного спілкування, – у навчанні мови як іноземної [326, с. 186]. Однак, як показують вище наведені приклади, мовні ігри є також необхідним методом навчання іноземної мови на початковому етапі.

Комунікативні ігри завжди ситуативно обумовлені, тож вони повинні стати обов'язковим складником занять із практичного курсу української мови чи усного мовлення, особливо на етапі активного формування та розвитку вмінь успішного спілкування в різних соціокультурних ситуаціях, тобто на

початковому та середньому етапах навчання. **Комунікативні ігри наближають процес навчання до реального життя**, моделюючи типові комунікативні ситуації, і дати можливість студентам вправлятися у використанні необхідних етикетних конструкцій та вербалізації релевантних для певної ситуації інтенцій.

Переваги використання комунікативних ігор очевидні:

- збільшення часу для мовленнєвої практики в умовах, максимально наближених до реальної комунікації;
- створення сприятливої атмосфери зацікавленості, спільної творчості, невимушеності, що допомагає подолати комунікативний бар'єр;
- ефективне формування мовленнєвих навичок і вмій;
- гармонізація стосунків у колективі та взаємин викладача і студентів.

До комунікативних ігор, як зазначено вище, належать ситуативні й рольові. Якщо прикметною ознакою рольової гри є проблема, яку необхідно розв'язати, то **ситуативна гра просто моделює типовий фрагмент соціокультурної взаємодії.** Наприклад, під час вивчення теми «Транспорт» викладач пропонує студентам розіграти ситуацію «В автобусі». Студенти «стоять» у переповненій маршрутці, «водій» нагадує про необхідність сплатити за проїзд, заходять нові «пасажирки», просять передати гроші, просять вибачення і дозволу пройти, замовляють водієві зупинку тощо.

Рольові ігри (соціально-побутові та ділові) мають в основі проблему й героїв, які по-різному ставляться до неї, тож, крім загальних комунікативних навичок, розвивають уміння знаходити порозуміння іноземною мовою в конфліктній ситуації, доводити й обстоювати свою точку зору, змінювати тактику поведінки залежно від дій партнера, шукати компроміс. Для ефективно організації рольової гри викладач повинен визначити і сформулювати проблему, типову й потенційно можливу в житті студента, продумати сценарій гри, відібрати й повторити в групі (за потреби) необхідні мовленнєві засоби, підготувати атрибути гри (картки, умовні білети, грошові знаки, меню, оголошення тощо), розписати інструкції для учасників гри (більш детальні – для початкового та середнього етапів навчання, оскільки

матеріал інструкції стане у пригоді студентові при підготовці до виконання своєї ролі). Такі інструкції можна робити у вигляді рольових карток [381, с. 163]: на одному боці наведена інформація про рольову ситуацію, однакова для всіх учасників гри; написи на зворотному боці різні (містять інформацію про кожну дійову особу й зазначають можливу лінію поведінки). Інший варіант: один бік – рольовий припис для конкретного персонажа, другий – мовна підказка.



Рис. 2.6. Організація рольової гри

Наведемо приклад сценарію та рольових інструкцій рольової соціально-побутової гри.

Рольова гра «У м'ясному відділі»

Сценарій: двоє друзів вибирають м'ясо на вечерю; розмова з касиром на касі; хлопці вдома відкривають м'ясо, щоб готувати, і з'ясовують, що воно несвіже; наступного дня вони йдуть до магазину повернути м'ясо; розмова з касиром; розмова з менеджером; розв'язання проблеми (менеджер погоджується повернути кошти або відмовляється це зробити).

Інструкції. *Ви студент 1*, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите свинину і хочете приготувати тушковану картоплю з м'ясом. Ваш друг, як виявляється, не любить свинини. Він хоче купити яловичину. Ви пропонуєте купити курку, щоб задовольнити обох. Товариш погоджується. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Друг пропонує завтра піти в магазин і повернути несвіже м'ясо. Ви не згодні, тому що не впевнені, що вас послухають у магазині. Друг переконує, що треба це зробити. Ви погоджуєтесь. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може розв'язати проблему. Ви пропонуєте піти додому. Але ваш друг наполягає викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється

щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Ви намагаєтеся переконати його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу.

Ви студент 2, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите яловичину. Ваш друг, як виявляється, хоче купити свинину. Ви переконуєте його, що свинина – жирне м'ясо. Він пропонує купити курку, щоб задовольнити обох. Ви погоджуєтеся. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Ви пропонуєте завтра піти в магазин і повернути несвіже м'ясо. Друг не згодний, тому що не впевнений, що вас послухають у магазині. Ви переконуєте його, що треба це зробити. Він погоджується. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може розв'язати проблему. Ваш друг пропонує піти додому. Але ви наполягаєте викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Друг переконує його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу. Менеджер цікавиться, чи є у Вас чек.

Ви менеджер магазину. Вас викликає касир, щоб розв'язати проблему з м'ясом. Його принесли хлопці і стверджують, що м'ясо, яке вони вчора купили, було несвіже. Спочатку Ви відмовляєтеся щось зробити, тому що вони принесли м'ясо не відразу. Ви не знаєте, можливо, вони зберігали його не в холодильнику. Хлопці переконують Вас, що вчора було вже пізно, і вони не могли повернути м'ясо відразу. Ви цікавитеся, чи є у хлопців чек.

Ви касир магазину. Хлопці платять Вам гроші за м'ясо. Наступного дня вони приходять знову, щоб повернути несвіже м'ясо. Ви їх не впізнаєте: у Вас було дуже багато покупців. Ви не можете розв'язати проблему і викликаєте менеджера.

Розв'язання проблеми цієї гри (чи поверне менеджер хлопцям кошти, чи відмовить) залежить від наполегливості та мовної вправності її учасників.

Рольова ділова гра моделює типові ситуації професійного спілкування та ділової взаємодії. Її доцільно організовувати на етапі, коли іноземний студент готується до проходження виробничої практики або до працевлаштування в Україні (що передбачає ознайомлення з колом професійних проблем, які потребуватимуть розв'язання в співпраці з колегами, комунікативного тренінгу для вдосконалення навичок професійної комунікації).

У роботі зі студентами-гуманітаріями це може бути ділова гра, що моделює ситуацію педагогічної виробничої практики (проведення «заняття» у групі), науково-дослідної практики («виступ» на науковій конференції та його

«обговорення»), виробничої країнознавчої практики (проведення «екскурсії» в групі) тощо.

Наведемо матеріали для проведення ділової гри з іноземними студентами-філологами завершального етапу навчання.

Ділова гра «Співбесіда з прийому на роботу»

Сценарій: співбесіда начальника відділу кадрів фірми, яка розповсюджує китайські товари в Україні, з претендентом на посаду перекладача; з'ясовується, що його знання, уміння й навички влаштовують фірму; розмова із заступником директора про обов'язки, заробітну плату, можливості й пільги; претендент розуміє, що фірма зацікавлена в ньому і хоче отримати кращі умови роботи; два варіанти розв'язання проблеми: 1) він наполегливий і переконливий – його умови прийняті; 2) він занадто наполегливий – йому відмовляють у роботі.

Інструкції. Ви начальник відділу кадрів фірми, яка розповсюджує китайські товари в Україні. Фірмі терміново потрібен перекладач із китайської на українську. Ви проводите співбесіду з претендентом. Ваше завдання – дізнатися про його освіту, знання української мови, навички письмового та усного перекладу з української на китайську та навпаки, досвід роботи перекладачем, особисті якості (працьовитість, активність, контактність, інтелігентність) тощо. Відповіді претендента зацікавлюють Вас, і Ви пропонуєте невеликий тест: переклад інформації про товар. Претендент виконує його чудово. Ви висловлюєте своє задоволення і пропонуєте йому зачекати, щоб поговорити із заступником директора про умови праці. У короткій розмові із заступником директора ви повідомляєте, що перекладач чудовий і його потрібно обов'язково взяти на роботу, тому варто пропонувати хороші умови. Заступник директора вагається, чи не ризиковано це. Можливо, спочатку варто запропонувати випробувальний термін.

Ви претендент на посаду перекладача у фірмі, яка розповсюджує китайські товари на українському ринку. На співбесіді із начальником відділу кадрів Ви намагаєтеся справити хороше враження про себе: розповідаєте про свою освіту, знання української мови, перекладацькі вміння та навички тощо. Коли Вам пропонують тест (переклад інформації про товар) ви легко його виконуєте. Вас просять зачекати для розмови із заступником директора про Ваші обов'язки та умови роботи. У розмові із заступником директора ви з'ясовуєте, що буде входити у Ваші обов'язки. Потім цікавитеся, які умови праці Вам пропонують. Ви повинні дізнатися про розмір заробітної плати, умови Вашої зайнятості (час роботи, оплата понаднормового часу), можливості для підвищення кваліфікації, додаткові можливості (заняття спортом, відпочинок). Поцікавтеся щодо оплати за мобільний зв'язок, транспортні

витрати тощо. Ви розумієте, що Ви потрібні, тому намагаєтеся підвищити суму запропонованої Вам зарплати або домогтися виконання якихось додаткових умов.

Ви заступник директора фірми, яка розповсюджує китайські товари на українському ринку. Начальник відділу кадрів повідомляє Вам, що знайшов чудового претендента на посаду перекладача. Ви повинні пояснити йому його обов'язки і розповісти про умови роботи. Начальник відділу кадрів радить Вам запропонувати кращі умови, щоб не втратити цього перекладача. Ви вагаєтеся: можливо, варто запропонувати йому випробувальний термін. У розмові з претендентом ви розумієте, що він чудово володіє українською мовою і розповідає йому про його обов'язки: письмовий переклад супровідної інформації на товари, усний переклад на перемовинах між китайськими й українськими партнерами, переклад офісної документації тощо. Оголошуєте розмір заробітної плати. Відповідаєте на його запитання про умови зайнятості (час роботи, оплата понаднормового часу), можливості для підвищення кваліфікації, додаткові можливості (заняття спортом, відпочинок), оплату за мобільний зв'язок, транспортні витрати тощо. Претендент розуміє, що Ви зацікавлені в ньому, і просить кращих умов. Ви приймаєте рішення, чи йти на поступки, чи відмовити йому в роботі.

Цій діловій грі, безумовно, має передувати ознайомлення з вимогами до перекладача, його професійними обов'язками, аналіз студентами власних знань та вмінь і їх порівняння з характеристиками професіонала. Матеріалом для обговорення теми може слугувати, зокрема, такий текст.

Вимоги до перекладача

Фахівець будь-якої галузі повинен мати певні природні якості та спеціальні уміння й навички, необхідні для успішної професійної діяльності. Спеціалісти з перекладу підкреслюють важливість для перекладача й необхідність таких *природних якостей*:

- мовленнєва активність – здатність швидко сприймати чуже мовлення і швидко породжувати своє (особливо це важливо для усних перекладачів);
- здатність швидко переходити з однієї мови на іншу;
- хороша пам'ять;
- психічна стійкість – здатність витримувати складні психічні навантаження: довге говоріння, підвищена швидкість мовлення;
- контактність – прагнення до спілкування з іншими людьми;
- інтелігентність – хороша освіта, широке коло інтересів, самоосвіта, вихованість.

Професійні вимоги до перекладача:

- глибоке знання лексики, граматики і стилістики іноземної мови;
- знання культури народу та реалій країни, з мови якої робиться переклад;

- уміння користуватися словниками та іншими джерелами інформації;
- знання основ теорії перекладу;
- володіння технічними прийомами перекладу;
- блискуче знання рідної мови;
- знання тієї галузі, до якої належить текст перекладу.

Для усного перекладача необхідно назвати окремі вимоги:

- володіння професійно поставленим голосом;
- хороша дикція, відсутність дефектів мовлення;
- бажане володіння перекладацьким скорописом (скороченим записом).

У 1953 році була створена Міжнародна федерація перекладачів, на конгресі якої у вересні 1963 року була ухвалена *Хартія перекладача*. Вона містить такі *основні положення*:

- кожен переклад повинен бути правильним і точно передавати думку й форму оригіналу; дотримання такої правильності становить юридичний і моральний обов'язок перекладача;
- правильний переклад, однак, не варто плутати з перекладом буквальним, оскільки правильність не виключає необхідних змін;
- перекладач повинен добре знати мову, з якої перекладає, і, що важливіше, досконало володіти мовою, на яку перекладає;
- він має, крім того, бути широко освіченим, достатньо добре знати предмет, про який йдеться, та утримуватися від роботи в невідомій галузі.

Успішне проведення рольової гри (і соціально-побутової, і ділової) можливе за умови поєднання методичних і психологічних чинників: з одного боку – відповідність рівню володіння мовою іноземних студентів, правильна організація гри, активізація необхідного лексико-граматичного матеріалу, з іншого – дружня атмосфера у групі, психологічна готовність студента взяти на себе роль і виконати її (варто взяти до уваги психологічні особливості іноземних студентів різних країн та освітні традиції, до яких вони звикли [315, с. 20]), тактовність, коректність і творчі здібності викладача. У цьому аспекті погоджуємося з думкою дослідниць О. П'ятакової та Н. Заячківської про позицію учителя (викладача) під час рольової гри: він «балансує між ролями організатора, помічника і співучасника загальної дії» [360, с. 18]. Зазначимо, що, на відміну від шкільного навчання, де позицію вчителя методисти окреслюють

переважно як інструктора, судді-рефері, тренера і ведучого [477, с. 132], у роботі зі студентською та дорослою аудиторією викладач може брати на себе роль одного із персонажів, тобто виступати співучасником дії, а комусь зі студентів періодично пропонувати всі названі вище функції (інструктаж, пояснення, спостереження, допомога, оцінювання).

Необхідність упровадження в практику навчання УМІ ігрових технологій очевидна: вони сприяють більш ефективному досягненню навчальних цілей та гармонізують стосунки в студентському колективі.

Дискусія

Дискусія, як одна із форм інтерактивних технологій навчання, у методиці викладання іноземних мов визнана ефективним методом стимулювання мовленнєво-розумової активності студента, удосконалення мовленнєвих умінь та розвитку особистісних рис (критичного мислення, умінь розв'язувати проблемні ситуації). Засадничим для організації дискусії є проблема, навколо якої розгортатиметься обговорення: вона повинна бути справді цікавою, актуальною для конкретного контингенту, неоднозначною, живою – такою, що хвилює й викликає бажання висловитися, попри страх говорити іноземною мовою й припуститися помилок. Саме тому важливим є пошук текстів-поштовхів, текстів-провокацій, які б не залишали байдужими і стимулювали вираження власної позиції.

Дискусію як метод розвитку й удосконалення вмінь усного публічного мовлення аналізують багато вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Андронік, Ю. Біднова, О. Виноградова, С. Гапонова, А. Гордєєва, І. Зайцева, С. Зарівна, І. Морозова, З. Овчаренко, С. Сабат, В. Скалкін, Н. Топтигіна, Є. Шантарін, S. Veebe, K. Folse, F. Klippel, S. Thornbury та ін.). Вони вивчають уміння, необхідні для участі в дискусії, форми її проведення, завдання, спрямовані на підготовку до обговорення, тощо. В аспекті добору матеріалу, за яким можна організувати дискусію, варто згадати дисертаційні дослідження

Н. Топтигіної про художній текст [437] та Н. Андронік про поетичні твори [11] як основу для розвитку відповідних умінь при навчанні англійської мови.

У методиці навчання УМІ дискусію розглядають у контексті пошуку шляхів підвищення ефективності навчання [175], однак **бракує досліджень, присвячених технології організації цієї форми роботи, зокрема й питанню добору матеріалу, на основі якого можна вибудувати дискусію.** Ми вважаємо, що в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей таким матеріалом може бути есе як підкреслено суб'єктивний жанр (детальніше про використання есе в навчанні УМІ йтиметься в підрозділі 4.5).

Продемонструємо, як можна стимулювати обговорення тексту на матеріалі есе «Один проти всіх» [157, с. 95–96] відомого сучасного українського письменника і громадського активіста Сергія Жадана (у подальшому викладі покликаємося на нашу публікацію [499]).

Есе вміщено в збірці «Коли спаде спека», яку склали авторські колонки, опубліковані на сайті «ТСН» протягом 2010-2013 років. Твір має невеликий обсяг (2 сторінки), тому можна організувати роботу з ним на одному занятті – і читання тексту, і бесіду-дискусію.

Есе має п'ять абзаців. Перший становить собою короткий опис зовнішності героя – судді, який живе двадцять років під охороною (*«Високий, мовчазний. Дещо втомлений, проте спокійний вигляд, довге, колісь смоляне, волосся нині з відчутною сивиною»*), і пунктирний виклад його історії: виступав з колегами проти сицилійської мафії; двох інших суддів підірвали; з того часу живе один, без сім'ї, під охороною; давав інтерв'ю, писав книги; зараз приїхав до Франції презентувати свої книги; тут його охороняють п'ятеро в штатському. Другий абзац про поведінку охоронців і судді під час французького візиту написаний у такій самій лаконічній, репортажній манері: охоронець оглядає приміщення, заходить суддя, охорона розходиться кімнатою, суддя знімає на камеру виступ музикантів, ввечері їде в аеропорт.

Констатація фактів, викладених переважно простими лаконічними реченнями, створює ефект об'єктивності й інтригує. Якщо це есе, то де ж

вираження позиції автора? Чому він просто перераховує факти? Яка його думка? Про що, власне, він розмірковуватиме?

Ці питання ставимо студентам після прочитання двох абзаців. Просимо їх уважно вчитатися в текст: чи не вчувається в окремих місцях крізь неупереджений опис голос автора його оцінка героя і того, що відбувається? За необхідності допомагаємо знайти відповідні моменти й організувати їх осмислення-обговорення.

Це, по-перше, назва – *«Один проти всіх»*. Як її розуміти? *Один* – це, звичайно, суддя. А хто такі *всі*? Злочинці, які йому загрожують? Усі інші люди, вільне життя яких, у колі сім'ї, з очікуванням радісних змін і подій, разюче не схоже на життя судді-одинака, що живе під охороною у постійному очікуванні замаху на нього?

По-друге, два речення в першому абзаці, у яких автор намагається змоделювати внутрішній стан судді: *«Важко сказати, як при цьому всьому почувався, чи чекав на свою бомбу, чи просто не думав про це. Підозрюю, двадцять років очікування на смерть змінюють ставлення до багатьох речей, до смерті – передусім»*. Останнє речення, можливо, й буде темою есе? Ставлення до смерті і як її близькість змінює наше ставлення до життя? Тоді, можливо, назву слід розуміти інакше: один, що реально відчуває цінність життя, тому що абсолютно усвідомлює можливість його втрати, – і всі інші, які не відчують цього так гостро, оскільки не заглядали в очі смерті?

По-третє, другий абзац есе закінчується оцінними реченнями, у яких, безумовно, звучить голос автора: *«Для нього все справді обійшлося. Ще кілька виграних у смерті днів. Приємна музика, фантастичне життя»*. Здається, тема смерті і життя продовжується й тут. Тобто, можливо, вона справді й буде розкрита в есе? Усі звичайні люди переважно живуть, не замислюючись про смерть, але якщо ти кожен день фактично «виграєш» у смерті, то життя постає як щось чудове, фантастичне?

Такий уважний аналіз позначених авторською суб'єктивністю речень у перших двох абзацах, як правило, приводить до спільного висновку, що

проблема смерті й життя, очевидно, і стане предметом подальших роздумів у творі. Чим більш одностайна ця думка, тим яскравішим буде враження від наступних фрагментів, які демонструють інтерес автора до абсолютно іншого ракурсу проблеми. Цей ефект подиву створює сприятливі умови для розвитку мнемічних механізмів та мовленнєвих умінь: те, що викликало емоційну реакцію, легко запам'ятовується («врізається» в пам'ять), про це хочеться говорити.

У третьому абзаці бачимо низку запитань, які у зв'язку з історією судді схвилювали автора, і деякі думки з цього приводу. І цікавить автора, як виявляється, не проблема життя і смерті, а проблема вибору, сміливості в протистоянні злу: *«Наскільки усвідомленою була його позиція тоді, двадцять років тому? Наскільки усвідомленим щоразу є наше небажання йти на компроміси, наскільки щирим є наше обурення несправедливістю та неправдою?»* Попередня відповідь есеїста на поставлені запитання досить песимістична: більшість не готова виступити проти системи. *«Є тисячі причин залишати все таким, як є, відійти в сторону, промовчати, прогнутись. Боротьба потребує часу, не у всіх він є».*

Наступний абзац розвиває тему вибору, боротьби, протистояння. С. Жадан вдається в цьому моменті до свого улюбленого стилістичного прийому, який використовує багато есеїстів, – нагромадження однорідних членів речення й однотипних синтаксичних конструкцій, своєрідна каталогізація характеристик, фактів, явищ, які підтверджують головну думку есе. Численні людські риси, названі автором, вибудовуються в глобальну антитезу. З одного боку – упертість, терпіння, сміливість, послідовність, принциповість, упевненість, невміння домовлятися, тривале й безнадійне протистояння, плисти проти течії, виламуватися з обставин. З іншого – здоровий глузд, уміння домовлятися, здатність не сперечатися, врівноваженість, поміркованість, здорова меркантильність, дозований цинізм, шукати компроміс, підлаштовуватися під обставини, йти на поступки, *«завжди можна все здати і зберегти при цьому добре ім'я».* Принагідно зауважимо, що зазначена стилістична риса (велика

кількість однорідних членів речення й однотипних синтаксичних структур) важлива в методичному аспекті, тому що допомагає загострити увагу іноземців на певних синтаксичних моделях, сприяє повторенню й закріпленню лексичних одиниць і цілих фраз. Так, на матеріалі аналізованого есе іноземні студенти можуть повторити відому їм лексику тематичної групи «характер людини» і поповнити свій вокабуляр новими одиницями, що належать до цієї теми. Головне, що повторення відомого і засвоєння нового організовано в атмосфері особистісної зацікавленості й підвищеної емоційності – упевнені, ці фактори сприяють кращому запам'ятовуванню.

Есе «Один проти всіх» закінчується коротким абзацом, який максимально наближає героя твору до автора: *«Двадцять років тому мені було дев'ятнадцять. Життя видавалось прекрасним та безкінечним, воно варте було боротьби, про жодні компроміси не могло бути й мови. Суддя, схоже, думав так само»*. Головна антитеза есе, нарешті, сформульована у фіналі: боротьба – компроміс. Тепер і сенс назви твору, можливо, інший: один проти системи, один проти прийнятих більшістю зручних правил? Один, вірний собі, хоча це нестерпно важко, – проти всіх, хто готовий відмовитися від своїх принципів, тому що так буде легше?

Велика кількість питальних речень у наведеному аналізі есе має на меті показати, наскільки неоднозначна проблема, наскільки суб'єктивна авторська позиція і наскільки це продуктивно для організації обговорення та дискусії за темою. Запитання автора породжують відповіді студентів і масу нових запитань. Вони не набагато старші, ніж автор двадцять років тому і суддя, коли приймав доленосне для себе рішення, – як би вони вчинили на його місці? Безкомпромісність властива саме молодим і недосвідченим? Якби суддя в момент прийняття рішення усвідомлював його вплив на все своє життя, то він, можливо, вчинив би інакше? Чи справді безкомпромісність – позитивна якість? Можливо, вона властива романтикам та ідеалістам, але в житті набагато важливіше вміння домовлятися? Що легше: залишитися вірним своїм переконанням чи піти на компроміс?

Продемонстрований дискусійний потенціал есе можна ефективно використати за умови позитивного психологічного мікроклімату в групі й довіри студентів до викладача (це, зрозуміло, забезпечує можливість щирої зацікавленої розмови). Другий важливий складник організації продуктивної навчальної дискусії – продуманий план заняття. Він може виглядати так.

1. Презентація PowerPoint про С. Жадана та жанр есе.
 2. Читання перших двох абзаців тексту та їх обговорення, версії щодо подальшого розгортання думки.

3. Читання третього абзацу з низкою запитань про вибір, сміливість у протистоянні злу. Попереднє з'ясування позиції студентів.

4. Робота в парах: читання четвертого абзацу з пошуком слів, що репрезентують провідну антитезу: компроміс – боротьба.

5. Обговорення знайдених слів, їх пояснення.

6. Робота в малих групах (по 4 особи): гра «Риси характеру» (кожен по черзі тягне картку, читає назву риси (з тих, що звучали в есе) і пояснює, чи вона притаманна його характеру і як виявляється. (Перелік карток: *упертість, терпіння, меркантильність, цинізм, сміливість, послідовність, здатність домовитися, принциповість, упевненість у собі, здоровий глузд, урівноваженість, недалекоглядність, здатність до компромісу, поміркованість, тверезий погляд на життя*).

7. Актуалізація лексико-граматичних конструкцій, необхідних для висловлення й аргументації власної думки, вираження підтримки точки зору, її спростування. Для цього студентам роздаємо відповідні таблиці.

Згода	Я теж так вважаю. Я згоден з Вами. Я цілком поділяю думку автора. Я підтримую цю думку (це твердження). У мене не виникає жодних сумнівів у правильності цієї думки. Без сумніву, ці міркування слухні.
Часткова згода.	Не можу однозначно погодитися. Не можу сказати, що я абсолютно згоден із висловленими міркуваннями. Проблема, порушена в есе, викликає в мене суперечливі думки. Можу погодитися лише частково. З одного боку,, а з іншого боку,

Заперечення	Мені здається, позиція автора помилкова. Моя позиція з цього питання інакша. Я не підтримую цю точку зору. Я категорично проти такого пояснення. Я абсолютно не згоден з цією думкою. Думаю, автор помиляється.
Аргументація	Я так вважаю, тому що... Можу пояснити, чому я так думаю. На користь моєї думки можу навести такі аргументи: Моє переконання базується на тому, що

8. Дискусія про компроміс і боротьбу (з використанням наведених вище конструкцій, опертям на текст есе і крилаті вислови про сміливість, боротьбу, совість). Нижче пропонуємо можливий перелік крилатих висловів.

Мужність – це сила, щоб чинити опір і страждати.

Боягузтво майже завжди винагороджується: хоробрість же – чеснота, яка найчастіше карається смертю.

Лєвова хоробрість смішна, якщо немає лєвових пазурів.

Комфорт – це компроміс із свободою.

Найщасливіший спосіб життя той, який приносить нам більше можливості завоювати повагу до самого себе.

Щасливим вважаю я того, хто для задоволень життя не змушений творити неправду, а для дотримання правди не змушений терпіти нестатки.

Життя – діалог долі й совісті.

Апеляція до здорового глузду є нічим іншим, як посиленням на схвалення натовпу.

Погане те рішення, яке не можна змінити.

Велике мистецтво життя – грати багато, але ризикувати небагатьом.

Сила характеру в тому, щоб у будь-які зміни залишатися собою.

9. Підсумок дискусії. Ми впевнені, що і в світоглядному, і в методичному плані важливо, щоб підсумок був не остаточним рішенням, що знімає всі суперечності, а новим запитанням, що спонукатиме до роздумів і обговорень у позааудиторний час. Щодо есе «Один проти всіх», як показав наш досвід, це спрацьовує, коли викладач у кінці обговорення наводить факт про час написання твору: 29 листопада 2013 року – через тиждень після початку Євромайдану, коли молоді люди, переважно студентство, вийшли, аби заявити свій протест проти політики уряду. Тоді, 29 листопада, 39-річний Сергій Жадан, як ми розуміємо з есе, підкреслив юнацький максималізм учасників масових виступів, а вже через

день, після кривавого побиття студентів 30 листопада, закликав усіх харків'ян зібратися біля пам'ятника Т. Шевченку 1 грудня о 12.00 і виступити проти свавілля влади. Нове питання в кінці дискусії: «Життя варте боротьби не лише, коли тобі дев'ятнадцять років?» – вважаємо найкращим її завершенням.

10. Домашнє завдання (воно повинно передбачати можливість продовження дискусійної інтерпретації, розпочатої в колективному обговоренні) – написання власного есе з приводу есе С. Жадана. Пропонуємо варіанти: 1) у домашньому есе можна показати власне розуміння проблеми вибору; 2) поділитися роздумами з приводу означеної проблеми життя і смерті; 3) відповісти на нове запитання, яке не звучало в процесі обговорення історії судді; 4) подати міркування про абсолютно іншу рису людського характеру за схемою есе С. Жадана: коротка історія, факт, подія – роздуми про такий ракурс проблеми, який був не очевидний, не очікуваний (формулювання запитань, контраргументи, висновок-заперечення).

Ми мали досвід проведення заняття за есе С. Жадана «Один проти всіх» в об'єднаній групі польських стажерів, українців Вроцлавського університету, і філологів Київського національного університету, що обрали спеціалізацію «Українська мова як іноземна». Для українських студентів це була своєрідна практика: вони допомагали створювати матеріали до заняття (презентація PowerPoint про С. Жадана та жанр есе, картки з афоризмами), брали участь в обговоренні, надаючи необхідну підтримку польським студентам: за необхідності пояснювали незнайомі слова, допомагали сформулювати думку. Найкращим результатом проведеного заняття вважаємо свідчення українських і польських студентів, що і протягом наступного тижня вони думали над порушеною проблемою вибору і продовжували її обговорювати.

Так само плідно пройшла ця дискусія в аудиторії китайських магістрантів. Незважаючи на певні труднощі в доборі необхідних лексем, студенти брали активну участь у розмові, пояснювали своє розуміння проблеми. Цікаво було спостерігати, як під час гри «Риси характеру» учасники дискусії критично аналізували свій характер й аргументували, які риси їм притаманні, які необхідно

в собі розвивати тощо, – діалогічна взаємодія була справді «живою», особистісно орієнтованою. Проблеми вибору, боротьби і компромісу, життя і смерті зацікавили студентів, про що свідчать їхні есе з приводу есе С. Жадана. Пропонуємо для ознайомлення деякі з них.

Вибір важливий у нашому житті. І зусилля теж важливі. Без правильного вибору не можна отримати хороший результат. Але без зусиль, навіть якщо буде правильний вибір, гарного результату не буде. Жоден вибір не може бути успішним без зусиль.

Усе життя людини складається з життя і смерті. Життя означає початок. Смерть означає закінчення. Життя для всіх існує тільки один раз. Смерть також один раз. Коли ми молоді, то відчуваємо, що час плине повільно. Коли ми старі, то життя здається коротким. Майже кожен ненавидить смерть, але коли він зустрічає труднощі, то іноді думає, що краще вмерти. Коли ж люди зустрічаються зі смертю насправді, усі бояться.

Багато речей у світі несправедливі, але життя і смерть справедливі до всіх. Ми повинні плекати життя і поважати смерть.

Боротьба чи компроміс? У різних ситуаціях у мене різні варіанти.

У двох ситуаціях я вибираю боротьбу. По-перше, коли йдеться про країну. Наприклад, зараз у Гонконзі є чимало людей, які хочуть розколоти країну. Але я знаю, що частині із них потрібна допомога, а частина виходить на мітинги за гроші. Але мою країну не можна розколоти, тому багато китайців обрали боротьбу. Якщо хтось хоче знищити мою країну, ми будемо боротися з ним.

По-друге, коли мої права порушені. Одного разу ми з друзями їли в ресторані. Коли ми перевіряли рахунок, то побачили, що в чеку була помилка. Ми сказали про це, але у виправленому чеку знову була помилка. Лише після другого зауваження нам дали правильний чек. Звісно, я заплатив лише за їжу, без чайових.

А компроміс буває між мною та моєю родиною, друзями, тому що ми любимо і поважаємо одне одного. Іноді в нас різні думки, але ми можемо змінити свою точку зору. У такому випадку компроміс зробить наше життя приємним.

Отже, реалізацію дискусійного потенціалу тексту в роботі з іноземними студентами уможлиблюють психологічні фактори та відповідні особистісні риси викладача (вміння відчувати інтереси групи, створити позитивний психологічний

мікроклімат, зацікавити студентів, викликати на довірливу розмову) і ефективна методична організація навчальної дискусії (доцільне планування заняття, засоби наочності тощо).

Технологія роботи з кінофільмом

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

У дослідженнях 60-80-х років ХХ ст., присвячених популярній тоді темі технічних засобів навчання, було визначено місце кіно як аудіовізуального засобу передачі інформації; обґрунтовано його педагогічні й виражальні можливості; запропоновано класифікацію навчальних кінофільмів залежно від метражу, дидактичного призначення, кінематографічних рішень фільму, предмету навчання, віку учнів; розроблено загальну методику використання кінофільмів у навчальному процесі [146; 431]. Більшість методичних видань вказаного періоду стосувалася проблеми використання навчального кіно [143; 146; 177; 178; 363], а систему роботи з такими фільмами в методиці викладання іноземних мов було вибудовано на основі конкретних (і нечисленних) аудіовізуальних матеріалів, створених у спеціальних навчальних лабораторіях [143; 363].

Реалії сьогодення, як наукові (розвиток нових напрямків у лінгвістиці й педагогіці – теорія міжкультурної комунікації, культурологічний підхід до вивчення іноземної мови, впровадження інтерактивних методів навчання,

компетентнісний підхід в освіті тощо), так і технічні (стрімке поширення мультимедійних технологій та доступність практично будь-якого відеоматеріалу завдяки мережі Інтернет), розширюють парадигму наукових пошуків у межах заявленої проблеми. Так, сучасні дослідники звертають увагу на роль автентичних художніх фільмів у контексті навчання міжкультурного спілкування (І. Буханець), використання кінофільмів для навчання іноземної соціокультурної лексики (Т. Яхнюк [563], Т. Яхунов і Ю. Верисокін [564]), формування ІКК (Л. Котнюк та Т. Онопрієнко [218]), розвитку навичок діалогічного та монологічного мовлення (О. Конотоп [209], В. Пашук [337]), збільшення можливостей використання відеоматеріалів завдяки мультимедійним технологіям і необхідності формування ІТ-готовності викладачів іноземних мов (А. Гуржій, Л. Карташова та Лапінський [124]) та ін.

Науково-практичний досвід у використанні автентичних художніх фільмів у методиці навчання іноземних мов узагальнено в низці досліджень та навчальних посібників, що свідчить про формування методичних шкіл кінодидактики на базі Київського національного лінгвістичного університету [50; 209; 337], Житомирського державного університету імені Івана Франка [218; 587] та інших ЗВО України.

У методиці викладання УМІ спостерігаємо інтерес до проблем інтенсифікації навчання за допомогою мультимедійних технологій, створення програмного забезпечення для вивчення мови [229], упровадження відповідних відеокурсів [51], використання мультфільмів [372; 375; 561] тощо. У дисертаційному дослідженні Т. Кудіної розроблено систему роботи за художнім фільмом у навчанні УМІ [229].

З-поміж численних проблем сучасної кінодидактики (термін Г. Онкович [320]) важливими в аспекті навчання української мови іноземців постають такі: принципи добору автентичних художніх фільмів, провідна мета використання кіноматеріалу в навчанні іноземних мов та методика роботи з художнім фільмом.

Проблема добору художнього кіноматеріалу для вітчизняної методики викладання іноземних мов порівняно нова. У радянські часи використання

фільмів іноземними мовами в навчальному процесі було регламентовано відповідним переліком [556, с. 65] (радянських кінострічок, дубльованих іноземними мовами, що, безперечно, нівелювало одну із основних переваг використання автентичного кіно – демонстрацію історичних і соціальних реалій та специфіки комунікативної культури країни, мову якої вивчають). Зараз, коли обмежень для добору іншомовного кіноматеріалу немає, а сам процес його пошуку та демонстрації завдяки можливостям мережі Інтернет не становить великих труднощів, вказана проблема виявилася надзвичайно актуальною: **необхідні методично виважені орієнтири для опрацювання великої кількості фільмів й укладання переліку кінокартин для використання в навчальному процесі** (це, безперечно, значно полегшило б роботу викладача УМІ з організації кінозанять).

Дослідниця Ю. Трикашна, аналізуючи поширені в методиці принципи добору художніх фільмів (відповідність програмам навчання, наявність країнознавчої інформації, урахування інтересів студентів, відповідність вокабуляру фільму рівню володіння мовою студентів та ін.), пропонує виділяти **дві групи критеріїв:**

- урахування властивостей фільму як цілісного художнього твору (соціокультурний потенціал, естетична цінність, ступінь морально-етичного впливу на глядача, жанр),
- критерії, пов'язані з дидактичною цінністю фільму (відповідність змістовно-лінгвістичних характеристик фільму програмі та рівню володіння іноземною мовою студентів, мотиваційний потенціал, новизна та інформаційна цінність) [438].

На наш погляд, **навряд чи доцільно говорити про сталі принципи добору кіноматеріалу: сукупність певних конкретних критеріїв зумовлена провідною навчальною метою, на досягнення якої спрямована робота з фільмом.** Так, очевидно, що для формування міжкультурної компетенції та проведення крос-культурних зіставлень необхідні кінофільми, що яскраво репрезентують культуру країни, мову якої вивчають; для розвитку навичок

говоріння – картини, у яких зображено типові комунікативні ситуації в різних сферах щоденного життя; для формування вмінь на навичок, необхідних для участі в дискусії, – фільми, у яких конфлікт, його розв’язання, вчинки героїв, проблеми тощо можна витлумачити неоднозначно. Безперечно, завжди необхідно враховувати рівень мовної підготовки групи та інтереси й мотиви студентів – це своєрідний методичний фундамент добору будь-якого навчального матеріалу, зокрема й кінострічок. **Оскільки методична система, запропонована нами, скерована на формування ВМО і ґрунтується на важливості особистісної діалогічної взаємодії, головною вимогою до кінофільму стає його здатність захопити до спілкування: фільм повинен бути цікавим для молодого глядача, хвилювати його, а отже, мотивувати до роздумів, висловлення власної думки, обговорення, дискусії, виконання творчих завдань.**

Лінгводидакти пропонують **різні підходи до створення методики роботи з фільмом.**

Поширеним є переконання, що кіно виконує функції навчального тексту (звісно, більш яскравого й інформативного завдяки поєднанню зорової та слухової інформації, живим комунікативним ситуаціям, демонстрації паралінгвістичних компонентів та країнознавчої інформації) [116, с. 176]. У межах цього підходу спостерігаємо варіювання:

- *абсолютне ототожнення вербального тексту й кінотексту* (так, О. Кряхтунова стверджує, що «робота з відеотекстами схожа на роботу з книжковими чи газетними текстами», й виокремлює відповідно дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи роботи [228, с. 10]);
- *часткове уподібнення системи роботи з текстом та фільмом:*
 - ✓ підготовчі вправи,
 - ✓ перегляд,
 - ✓ запитання та завдання на перевірку розуміння відеоматеріалу (з можливим повторним переглядом фрагментів),

- ✓ заключний комплекс вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань (за іншою термінологією, завдання переддемонстраційного, демонстраційного та післядемонстраційного етапів) [7; 95; 105; 131; 194].

Інший підхід ґрунтується на специфіці мови художнього кіно як феномену, відмінного від вербального тексту. Так, І. Щербакова пропонує систему роботи з кінокадром, кіноепізодом, кінофільмом, засновану на розвитку вмінь «читати з екрану» значення обраних режисером засобів (плану, ракурсу, видів кіномонтажу, символічних кадрів, музики тощо) і вибудовану навколо конфліктності як стрижневої категорії художнього кіно [556, с. 64–82]. Така методика, очевидно, може бути ефективно застосована лише на високому рівні володіння іноземною мовою зі студентами, які «лінгвістично, психологічно й естетично (кінематографічно) готові до сприйняття фільму на рівні «творчого осмислення» [556, с. 76].

Певною мірою *поєднано два схарактеризовані підходи в посібнику «The World of Cinema», створеному викладачами Житомирського державного університету* [587]. Видання, як зазначають автори, є кіногідом для перегляду англomовного художнього фільму з урахуванням його жанрових особливостей, причому особливу увагу приділено таким важливим елементам кіномови, як жанр фільму, режисура, акторська гра, місце зйомки, спецефекти, музичний супровід. Ця спрямованість реалізована в низці завдань, згрупованих відповідно до етапів: передпереглядного, активного перегляду фільму, завершального (післяпереглядного). Окрім традиційних завдань (на формування необхідної фонові пресупозиції, перевірку розуміння переглянутого, активізацію мовного і мовленнєвого матеріалу, розвиток навичок усного й письмового мовлення за матеріалом фільму), запропоновано завдання, спрямовані на критичне оцінювання важливих елементів кінообразності та міжкультурний зіставний аналіз, що вмотивовує використання матеріалів кіногідів у викладанні лінгвокраїнознавчих, культурологічних та соціолінгвістичних курсів [218].

*Альтернативним щодо схарактеризованих підходів видається метод емоційного заглиблення в мовне середовище при перегляді кінофільмів англійською мовою, (обґрунтований О. Григор'євою та Л. Морозовою [121]), що базується на засадах прямого методу навчання іноземних мов. За такого підходу **основна робота над кінофільмом організована як самостійна, керована завданнями з методичної розробки, і передбачає такі етапи:***

- цілісний перегляд фільму без субтитрів,
- повторний перегляд з англійськими субтитрами і виконання відповідних завдань,
- перегляд окремих фрагментів для уточнення незрозумілого й виконання наступних завдань,
- підготовка запитань до дискусії та рецензії чи відгуку на фільм,
- пошук додаткової інформації за матеріалом фільму.
- дискусія в групі й виконання творчих завдань.

Робота, організована в такий спосіб, нагадує систему роботи за текстами для домашнього читання й виконує схожі завдання: при незначному використанні аудиторного часу ефективно організує самостійну роботу студентів, підвищує мотивацію та реальне удосконалення мовних та мовленнєвих умінь та навичок, стимулює до опрацювання додаткового матеріалу мовою, що вивчається (перегляду інших фільмів чи прочитання книги, за якою знято картину).

На наше переконання, **палітра методичних завдань до художнього фільму в навчанні УМІ залежить від різних факторів:**

- рівня володіння мовою конкретного контингенту іноземних студентів;
- провідної навчальної мети, для досягнення якої використано кіно (презентація чи закріплення нового лексико-граматичного матеріалу, увиразнення певної лексичної теми, розвиток навичок усного чи письмового мовлення, ознайомлення з країнознавчою інформацією, проведення крос-культурних зіставлень, організація самостійної роботи студентів тощо);

- спеціальності студентів (вочевидь, різними можуть бути завдання до одного й того ж фільму в групах майбутніх філологів, психологів, культурологів, художників, кінематографістів тощо);
- специфіки (тематичної, сюжетної, жанрової) самого кіноматеріалу;
- психологічного мікроклімату в навчальному колективі.

У пошуках автентичного художнього кіноматеріалу доцільно звертатися до короткометражних фільмів, обсяг яких (від кількох хвилин до 30) уможлиблює організацію на одному занятті цілісного перегляду й обговорення в атмосфері свіжих вражень від побаченого. Цей фактор надзвичайно важливий, оскільки емоційний ефект, викликаний кінематографічною образністю, активізує сприйняття, розуміння, увагу, пам'ять, загалом мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів, підвищує мотивацію навчання. Невеликий обсяг короткометражного кіно дає також можливість повторного перегляду (колективного чи самостійного), що необхідно для повторення мовного матеріалу чи виконання домашнього завдання за матеріалом фільму [508].

У доробку сучасного українського кінематографа є чимало короткометражних фільмів, частина з яких демонструється на Київському міжнародному фестивалі короткометражних фільмів. Цей фестиваль проходить в Україні з 2012 року і «націлений представляти новітні розробки, просувати якість, естетику і тематичність в кінематографі» [575]. Деякі з цих кінофільмів, а також окремі дипломні роботи молодих українських режисерів у жанрі короткометражного художнього кіно доступні в мережі Інтернет. З-поміж них нашу увагу привернули фільми морально-етичної проблематики: «Любов?» П. Левчука, «Дош» М. Вроди, «Ескімо» М. Пономарьової, «Сьогодні комусь пощастить» О. Вербика, «Дідусева книга» М. Вітковського. Їх можна використовувати для вираження розмовних тем «Стосунки в родині», «Людські почуття» та організації дискусії з відповідних проблем.

Проілюструємо деякі з можливих варіантів опрацювання короткометражного фільму на прикладі стрічки «Доторкнись і побач»

режисера Т. Дроня [141]. Історія сліпої дівчинки, яка завдяки старанням батька й допомозі небайдужих людей отримує дивовижний шанс на позбавлення від недуги, надзвичайно зворушує. Спостереження психологів та методистів про важливість позитивних емоцій для гармонізації стосунків у групі та ефективної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, як і враження автора дисертації від колективного перегляду цього фільму в групі та емоційного студентського обговорення, переконують: саме такий матеріал – кіно, що змушує хвилюватися за героя, обурюватися байдужістю тих, хто оточує його, дивуватися силі любові й глибині благородства, радіти до сліз за перемогу добра й справедливості, – є продуктивним матеріалом для використання в навчальному процесі.

Як і більшість фільмів морально-етичної проблематики, ця кінокартина може бути використана під час вивчення різних розмовних тем: «Родина», «Людські почуття та емоції», «Яким ти бачиш світ?», «Моральні орієнтири сучасного суспільства», «Благодійність», «Чи здатна людина кардинально змінитися?» тощо. *У групах високого рівня володіння українською мовою вона виконає роль потужного емоційного стимулу для обговорення порушених проблем, висловлення власного ставлення до життєвої позиції героїв твору, оцінки реальності щасливого фіналу зображеної історії в житті тощо.*

Зважаючи на те, що фільм містить надзвичайно багату палітру діалогічного спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях, можливим і навіть бажаним є його використання і на середніх рівнях володіння УМІ для розвитку навичок діалогічного мовлення. У такому разі перший перегляд фільму варто запропонувати студентам удома (зображальний ряд цієї картини повністю компенсує втрати у сприйнятті вербальної інформації, спричинені чи то браком знання певних лексичних одиниць, чи то недостатньою сформованістю аудитивних навичок), а роботу в аудиторії організувати шляхом

- повторного перегляду окремих епізодів,
- опанування нового лексичного матеріалу,
- спостереження над інтонаційно-емоційним контуром фрази,
- вправлення в побудові діалогів з використанням реплік із фільму,

- озвучування окремих діалогів фільму (при цьому студенти не лише тренують лексико-граматичні навички, а й навчаються правильного інтонаційного оформлення емоційної фрази, намагаються будувати репліки відповідно до певної соціально-статусної взаємодії комунікантів, синхронізуючи своє мовлення та міміку й жести героїв).

Для проведення такої роботи було створено своєрідний методичний сценарій фільму з виокремленням запланованих для опрацювання ситуацій (сварка через аварію, розмова чоловіка з дружиною, розмова батька з дочкою, знайомство дівчинки з сусідом, розмова батька з менеджером радіокомпанії та її директором, сварка сусіда з дружиною, розмова батька з лікарем та ін.) разом із важливими для кожної із них лексемами, конструкціями, окремими діалогічними єдностями.

Ще один цікавий напрямок роботи з цим фільмом, як, власне, і з будь-яким кіноматеріалом, – **використання евристичного потенціалу кінозображення, що ґрунтується на можливості вербалізації візуального ряду, заповнення певних сюжетних прогалів, створення власної історії розвитку сюжету, пошуку додаткової інформації за матеріалом фільму тощо.** Так, студенти із зацікавленням намагаються впізнати місце дії картини, марку машини одного з героїв, висловлюють припущення, про те, як живе і де працює власник такого дорогого авто, як проводить свій вільний час його дружина, про що думають герої в певні моменти тощо; із задоволенням шукають інформацію про музичний гурт «Дикі серцем», у виконанні якого звучить саундтрек до фільму (пісня «Я заплутався в думках»), та діляться враженнями від його інших композицій. **Атмосфера колективної творчості та зацікавленого спілкування – найцінніший методичний здобуток кінодидактики.**

Отже, короткометражний художній фільм має великий лінгводидактичний потенціал для розвитку умінь та навичок інокомунікантів у різних видах мовленнєвої діяльності при викладанні УМІ, а система роботи з кіноматеріалом варіюється залежно від провідної на даному етапі для конкретного студентського контингенту навчальної мети.

Навчальна екскурсія як лінгводидактична технологія

Екскурсію як метод виховної та культурно-просвітницької роботи давно й успішно використовують у системі освіти для різних вікових груп. У роботі з іноземними громадянами, що навчаються в Україні, безперечно, така форма знаходить своє використання як спосіб організації дозвілля студентів та ознайомлення з культурою нашої країни, пам'ятками, музеями, парками міста, де навчаються іноземці. На багатьох сайтах ЗВО, у яких здобувають освіту іноземні громадяни, є інформація чи фотографії, що розповідають про екскурсії, проведені для цього контингенту. **Екскурсії розглядають як один зі шляхів соціально-культурної адаптації іноземних слухачів підготовчих відділень до життя й навчання в нових для них умовах.** Так, Л. Богиня зазначає, що екскурсії сприяють «входженню» інокомунікантів у соціокультурний простір України, і презентує розроблену викладачами Української медичної стоматологічної академії (Полтава) систему екскурсій з урахуванням мовного, мовленнєвого та країнознавчого матеріалу посібника з української мови для іноземців підготовчого відділення [54, с. 113].

Вивчення теоретичних засад екскурсійної методики в процесі навчання УМІ лише розпочинається, зокрема можна назвати публікації з цієї теми С. Соколової [396; 397].

Визнаючи переваги екскурсійної форми роботи, констатуємо, що **екскурсії переважно проводять у позааудиторний час, а безпосередньо в навчальний процес включають досить обмежено, оскільки їх проведення, на думку багатьох, пов'язане з низкою складнощів: організаційних, матеріальних, локаційних.** Викладачі зазвичай обережно ставляться до проведення екскурсій у навчальний час і віддають перевагу традиційній аудиторній формі роботи, оскільки вважають, що тривалість екскурсії не відповідає розкладу чи темі й ставить під загрозу виконання навчального плану, або така форма менш ефективна, ніж традиційне навчання, через розпорошення уваги студентів й великі витрати часу, або вона складна організаційно й досить ризикована (погодні умови, безпека студентів) тощо.

Ми дотримуємося думки про доцільність широкого впровадження екскурсії як технології навчання в практику викладання УМІ [528].

У сучасних навчальних виданнях з екскурсознавства екскурсію визначають як «цілеспрямований наочний процес пізнання навколишнього середовища» [21, с. 23], «прогулянку з метою вивчення певної теми на матеріалі, що є доступним спостереженню (спогляданню), за допомогою розповіді компетентної особи (гіда, екскурсовода)» [395, с. 169–170]. Аналіз низки визначень терміна «екскурсія», дібраних авторами посібника «Екскурсознавство і музеєзнавство», свідчить про те, що лексичною домінантою практично в усіх є лексеми на означення руху: прогулянка, поїздка, пересування, відвідування, маршрут [21, с. 16–17, 26–27], що, власне, кореспондує зі значенням латинської лексеми «*excursiō*». Саме це **традиційне уявлення про екскурсію як прогулянку чи поїзду, досить тривалу в часі** (так, однією з ознак екскурсії визначають тривалість від 45 хвилин до доби [21, с. 28]), **сприяє тому, що екскурсія сприймається переважно як форма позааудиторної роботи.**

Безперечно, така «класична» екскурсія посідає важливе місце в роботі з іноземцями, однак скерованість на формування й розвиток комунікативних навичок та вмінь вимагає від викладача УМІ особливо ретельної підготовки. **Якщо в організації екскурсії рідною мовою обов'язкові етапи (підготовки, проведення, післяекскурсійної роботи, спрямованої на закріплення екскурсійного матеріалу [149]) передбачають передусім фокусування на власне екскурсійних об'єктах, то під час проведення екскурсії мовою навчання на перший план виходять мовні аспекти:**

- рівень володіння іноземцями мовою, зокрема розвиненість аудитивних умінь та навичок;
- ознайомленість інокомунікантів із базовою лексикою та головними лексико-граматичними конструкціями теми;
- відповідність мовного оформлення тексту екскурсії рівню розвитку лексичних і граматичних умінь та навичок студентів;

- уміння викладача фокусувати увагу не лише на власне екскурсійних об'єктах, а, що дуже важливо, на їх вербальному образі й комунікативній значимості;
- ефективна система завдань, спрямована на закріплення лексико-граматичних конструкцій, актуалізованих у процесі проведення екскурсії, та розвиток навичок ефективної комунікативної поведінки в типових ситуаціях, які були продемонстровані під час екскурсії, тощо.

З огляду на це вважаємо за можливе модифікувати відому схему екскурсійного процесу.

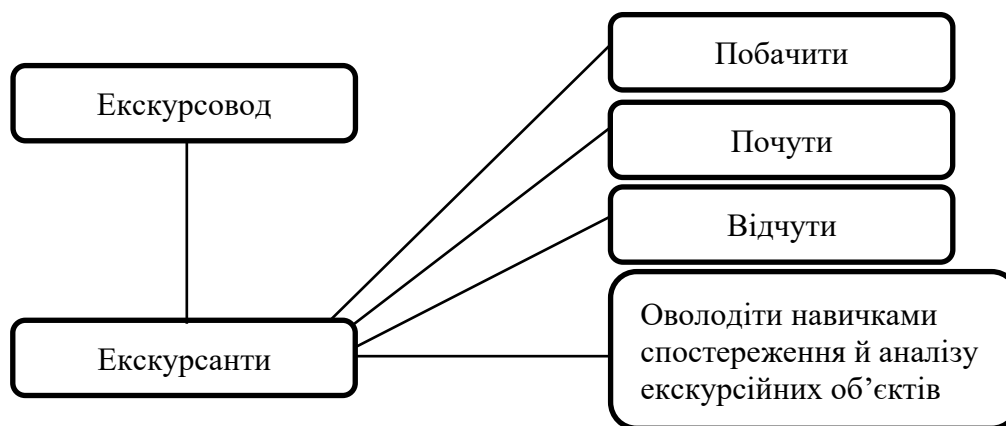


Рис. 2.6. Схема екскурсійного процесу Б. Ємельянова [149]

До компонентів цієї схеми відповідно до лінгводидактичної мети необхідно додати завдання, що стоять перед викладачем мови у процесі проведення навчальної екскурсії: звернути увагу студентів на певний лексико-граматичний матеріал і типові комунікативні ситуації, пов'язані з конкретними екскурсійними об'єктами; сприяти вправлянню студентів у відповідному лексико-граматичному матеріалі.

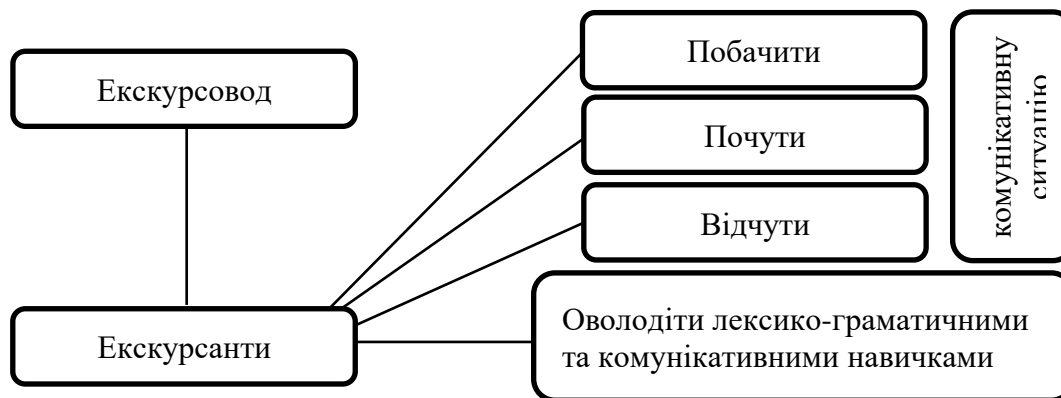


Рис. 2.7. Схема екскурсії в навчанні мови

У проведенні навчальної екскурсії, метою якої є формування рецептивних і продуктивних навичок та вмінь, С. Соколова виокремлює такі етапи [397]:

- 1) етап попереднього лінгво-змістового орієнтування (підготовка до проведення екскурсії),
- 2) етап цілісної адаптивної рецепції (проведення екскурсії),
- 3) етап синхронної рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній базі (завершення екскурсії відповідями на запитання),
- 4) етап репродуктивно-продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-фрагментарній базі (уточнення, систематизація, узагальнення одержаних під час екскурсії вражень),
- 5) етап продуктивної мовленнєвої діяльності на цілісно-змістовій базі (контроль розуміння екскурсійного тексту, обговорення його змісту).

Цей алгоритм організації екскурсії в навчанні української мови як іноземної знаходить різні варіації в конкретних методичних моделях. Наприклад, **Л. Богиня пропонує таку побудову навчальної екскурсії [54, с. 113]:**

- 1) введення країнознавчої інформації з урахуванням граматичної теми, яку вивчають на уроці, введення незнайомої лексики, читання коментарів до незнайомих понять, імен, реалій;
- 2) власне проведення екскурсії;
- 3) закріплення і розширення отриманої країнознавчої інформації (виконання вправ комунікативного та ситуативного спрямування з використанням наочності);
- 4) виявлення аналогічної інформації про батьківщину студента.

Останній момент як важливий у роботі з іноземними туристами підкреслено і в теорії екскурсійної справи: **можливість порівняння екскурсійних об'єктів зі схожими пам'ятками, що відбивають культуру та природні особливості країни іноземців, полегшує сприйняття матеріалу, активізує цікавість слухачів [21, с. 237].** Для навчання мови важливо, що такий прийом допомагає організувати вправління в типових лексико-граматичних

конструкціях теми у процесі розповіді про об'єкти національної культури і стимулювати розвиток усного монологічного мовлення студентів.

Екскурсія як схарактеризована форма позааудиторної роботи стає посправжньому ефективною, якщо вона «вписана» в навчальний матеріал, який опановують студенти, є своєрідним продовженням теми з практичного курсу української мови чи фахового предмету і виступає, завдяки комплексній активності всіх органів чуття людини, динамічною формою розвитку комунікативних навичок іноземних студентів. У нашому викладацькому досвіді намагаємося реалізувати цей принцип. Так, логічним завершенням тем «Історія Київського університету» й «Філологія в Київському університеті» (дисципліна «Вступ до університетських студій» для іноземних студентів-філологів першого курсу) є екскурсія до музею історії Київського університету. Відвідання музею Т. Шевченка з обговоренням вражень від його портретів доцільно проводити з іноземними студентами другого курсу під час вивчення лексико-граматичної теми «Зовнішність людини. Характер. Вираження означальних відношень у простому та складному реченні» (детальніше див.: [542]). Екскурсія до музею мікрмініатюр Києво-Печерської лаври доречна під час вивчення теми «Дієприкметник. Дієслівна форма на *-но*, *-то*» (текстовий коментар до мікрмініатюр насичений потрібними прикладами: *виготовлений(-но)*, *зроблений(-но)*, *вирізьблений(-но)*, *намальований(-но)*, *вставлений(-но)*, *інкрустований(-но)* тощо).

Проведення екскурсії поза аудиторією, як у наведених прикладах, є однією з головних рис більшості визначень навчальної екскурсії. Так, С. Соколова розуміє під навчальною екскурсією «форму організації педагогічного процесу, спрямовану на вивчення студентами поза межами навчального закладу і під керівництвом викладача явищ, процесів через безпосереднє їх сприймання» [397, с. 60]. А. Дзекунов, розглядаючи екскурсію як одну з форм організації навчального процесу, пропонує таке визначення: «... особлива форма навчальної й позанавчальної роботи, за якої здійснюється спільна діяльність учителя-екскурсовода й школярів під час вивчення явищ дійсності в природних умовах

(завод, пам'ятники історії й культури, пам'ятні місця, природа тощо)» [134, с. 116]. **Однак під час навчання мови варто мати на увазі, що метою «вивчення явищ дійсності в природних умовах» може бути (власне, повинно бути) спостереження за комунікацією в природних умовах, яке цілком можна організувати і в стінах навчального закладу.**

Саме тому екскурсія повинна стати повноцінною формою організації навчання іноземних студентів. Для цього передусім потрібно відійти від стереотипу: екскурсія – це поїздка чи досить далека піша прогулянка до певних історико-культурних місць, яка потребує великих організаційних зусиль і часових витрат. **Екскурсія в навчанні іноземних студентів – це насамперед спосіб унаочнення реалій і комунікативних ситуацій, які є об'єктом вивчення за певною темою, і, що надзвичайно важливо, це досвід практичного використання вивченого матеріалу в реальному спілкуванні.** Так, під час вивчення теми «Їжа, заклади харчування» варто піти разом зі студентами до буфету чи їдальні, розглянути меню, дати можливість їм запитати щось, замовити, разом поїсти й поділитися своїми враженнями про смак страв. Корисним додатком до традиційної форми роботи за іншими темами можуть стати екскурсії до бібліотеки, читального залу, деканату, скверу чи парку біля університету, окремих кафедр університету, кабінету медсестри, кабінету методистів, студентського парламенту тощо.

Оскільки метою екскурсії мовою навчання є передусім спостереження за комунікацією в природних умовах, важливим є лінгводидактичний аналіз тексту екскурсії і створення реєстру типових комунікативних інтенцій та лексико-граматичних структур, релевантних для екскурсійної форми роботи загалом та для тексту конкретної екскурсії зокрема. Попередня робота над введенням таких структур сприятиме більш ефективному їх засвоєнню: студенти легше впізнаватимуть відповідні конструкції в мовленні екскурсовода, активніше реагуватимуть, братимуть участь у діалозі тощо [519].

Змоделюємо структурно-логічну схему типової навчальної екскурсії та каталогізуємо її лексико-граматичні конструкції.

Структурно-логічна схема типової навчальної екскурсії має такі компоненти:

- знайомство екскурсовода з групою,
- його короткий анонс теми й мети екскурсії,
- власне розповідь про екскурсійний об'єкт (об'єкти),
- запитання екскурсантів наприкінці розповіді,
- прощання з групою.

Для наведених комунікативних ситуацій актуальними можуть бути такі типові інтенції й лексико-граматичні конструкції.

Етикетні формули: привітання (*доброго дня, радий вітати вас, приємно бачити вас у нашому музеї тощо*), знайомство (*будьмо знайомі, мене звати...*), прощання (*на все добре, до побачення, до нових зустрічей, приходьте ще*), прохання (*будь ласка, будьте ласкаві, прошу вас*), подяка (*дякую за увагу, спасибі за цікаву розповідь, ми вам дуже вдячні, щиро дякуємо тощо*).

Анонс теми й мети розповіді: *сьогодні ми побачимо; ми ознайомимося; ви подивитесь; ви дізнаєтесь; я розповім вам; ми побуваємо; ми поїдемо; ви зможете побачити тощо*.

Привернення уваги: *зверніть увагу на...; хочу звернути вашу увагу на...; подивіться; погляньте; послухайте*.

Керування рухом у просторі: *підійдіть ближче; відійдіть далі; станьте півколом; зупиніться тут; ідіть за мною; зараз переходимо через дорогу; переходимо в наступну залу; рухайтесь обережно; тут треба йти по одному тощо*.

Управління часом: *зачекайте; не поспішайте; наша екскурсія триватиме...; у нас залишилося ще 10 хвилин; нам варто пришвидшити темп; нам потрібно встигнути закінчити до обіду тощо*.

Перевірка ефективності контакту: *ви мене добре чуєте?; добре чути?; вам добре видно?; усі зрозуміли?*

Ініціювання запитання: *у кого є запитання?; якщо є запитання, я можу відповісти; я готовий вислухати ваші запитання; які у вас є запитання?; буду радий відповісти на ваші запитання.*

Дозвіл на запитання: *вибачте, можна запитати?; дозвольте запитати?; можна поставити запитання?; я хотів би запитати.*

Прохання про повторення інформації: *повторіть, будь ласка; ви не могли б повторити?*

Вираження захоплення: *це дуже цікаво; неймовірна історія; прекрасна екскурсія; нам дуже сподобалося.*

Запит інформації: *скажіть, будь ласка; поясніть; чи не могли б ви розповісти?; мені цікаво, чому...; я хотів би дізнатися.*

Уточнення інформації: *я хотів би уточнити; я правильно зрозумів, що...; я не зовсім точно зрозумів.*

Заборона певних дій: *не можна чіпати експонати; не чіпайте; не розмовляйте голосно; не підходьте дуже близько; не заходьте всі одразу; не заважайте; торкатися експонатів заборонено; фотографувати не можна; фотографувати зі спалахом не можна.*

Головний фрагмент екскурсії – розповідь – може мати багато варіацій відповідно до теми й мети екскурсії, власне екскурсійних об’єктів. Тож лексико-граматичне наповнення цього елемента є різноманітним і потребує відповідного лінгводидактичного опрацювання в кожному конкретному випадку. Однак є конструкції, типові для основної частини багатьох екскурсій (наведені нижче й інші структури систематизовано й подано в навчальному посібнику «Знайомтеся: Київ» [1038]).

Позначення часу події, факту: *у ... році; у ... роках; на початку ... років; у першому (другому, третьому, останньому) десятилітті ... століття; у першій (останній) третині ... століття; у ... столітті; на межі ... століть; у кінці (наприкінці, на початку) ... століття; у період появи (розквіту, розвитку, занепаду) тощо.*

Місце розташування об'єкта: біля чого (поряд з чим, поруч з чим, поблизу чого; недалеко від чого; з цього (того) боку вулиці; на початку (в кінці) вулиці; у центрі (на околиці) міста; на перетині чого з чим; праворуч (ліворуч) від чого; перед чим; попереду (позаду, навпроти, навколо, посеред) чого; між чим.

Наявність об'єкта: розташований (будь-який об'єкт); стоїть, збудований, споруджений, зведений (будь-яка споруда); встановлений, відкритий (пам'ятник, монумент, знак); відкритий, утворений, заснований (будь-яка установа, організація).

Важливе значення чогось: що стало (було) центром, ядром, осередком чого; що відіграло важливу (визначну, велику, значну, знаменну) роль у чому; що мало велике (важливе) значення для чого; що сприяло (допомагало, слугувало) розвитку (поширенню, розповсюдженню) чого; що здійснювало (проводило) велику роботу з чого.

Музейна експозиція: у музеї (на виставці, в галереї) демонструються (експонуються, представлені, зібрані) що; у музеї можна побачити що; експонат (експозиція) захоплює (вражає, зацікавлює, привертає увагу) кого; експонати розповідають про кого, про що; музейну експозицію (збірку) утворюють що.

Розмір об'єкта: довжина (ширина, висота) чого становить скільки метрів; що має скільки метрів у довжину (у висоту, у ширину); що довжиною (шириною, висотою) скільки метрів; що завдовжки (завшишки, заввишки) скільки метрів.

Походження назви об'єкта: носить назву чого; носить ім'я кого; називається на честь кого/чого; отримало (здобуло, дістало) назву на честь кого/чого; отримало (здобуло, дістало) назву від чого; називається так, тому що ...; назва чого походить (утворилася, виникла) від чого; що дало назву (ім'я) чому.

Види музеїв: історичний, археологічний, краєзнавчий, природничий, літературний, мистецький, етнографічний, технічний, галузевий, музей-

квартира, музей-заповідник, музей просто неба, меморіальний музей-садиба, музей-майстерня, історико-культурний заповідник.

Значення пам'ятника: *пам'ятник (монумент, меморіал, скульптура, статуя, фігура, погруддя, пам'ятний знак, скульптурна група, скульптурна композиція) увічнює (вшановує, зображує) кого; пам'ятник присвячений кому.*

Виготовлення об'єкта: *що виготовлене (зроблене, змайстроване, вирізьблене) з чого; що прикрашене (декороване, оздоблене, інкрустоване, намальоване) чим; що прикрашає (оздоблює) що.*

Зрозуміло, що наведений реєстр не є вичерпним, він охоплює переважно так звані класичні екскурсії поза межами навчального закладу. Якщо ж ідеться про екскурсію в стінах ЗВО, що увиразнює певну лексичну тему з практичного курсу української мови, то й реєстр типових комунікативних інтенцій та лексико-граматичних структур буде відповідним. Так, наприклад, мета навчальної екскурсії до студентської їдальні – унаочнити різноманітні комунікативні ситуації, актуальні для теми «Їжа, заклади громадського харчування»: ознайомлення з меню, замовлення страв, уточнення інформації про склад страв, розрахунок на касі, обмін враженнями про смак страв тощо. Відповідним буде й перелік типових лексико-граматичних конструкцій, які необхідно активізувати під час проведення такої навчальної екскурсії.

Запропонований реєстр передбачає поступове засвоєння. Спочатку інокомунікант повинен оволодіти елементарними базовими структурами етикетного характеру та основними фразами, що регулюють різні комунікативні інтенції. Із розвитком комунікативних умінь та навичок і збільшенням екскурсійного досвіду, відповідно до методичного принципу концентричного подання матеріалу, студенти поповнюють свій репертуар лексико-граматичних конструкцій і типових моделей комунікативної поведінки, релевантних для навчальної екскурсії. Завдання викладача – акцентувати на використанні певних комунікативних формул під час проведення екскурсії, стимулювати студентів до їх активного сприймання й використання, організувати роботу над введенням і

закріпленням відповідного лексико-граматичного матеріалу та розвитком комунікативних умінь і навичок.

Створення реєстру типових лексико-граматичних структур та комунікативних інтенцій, важливих для проведення екскурсії, є необхідною умовою ефективного використання лінгводидактичного потенціалу екскурсійної форми роботи в навчанні іноземних студентів.

Важливим моментом для вивчення мови є можливість вербалізувати досвід, отриманий під час екскурсії, на наступному занятті. Це може бути *розповідь-враження студента* або (на початковому етапі вивчення мови) *текст викладача з описом того, що відбувалося під час екскурсії*. Так студенти отримують зразок вербального оформлення події, навчаються складати подібні розповіді за зразком і самостійно. У тексті семантизація незнайомої лексики відбувається через особистий досвід іноземця: студенти пригадують, що було вчора, що вони бачили, як почувалися – у такий спосіб усвідомлюють значення окремих слів чи фраз. Ось, наприклад, текст, складений після проведення екскурсії зі студентами підготовчого відділення і запропонований для роботи на наступному занятті.

Екскурсія до музею народної архітектури та побуту України

Минулого тижня, у вівторок, наша група ходила в Національний музей народної архітектури та побуту України. Він розташований на околиці Києва – поруч із селищем Пирогів.

Ми домовилися зустрітися з викладачем на першому поверсі геологічного корпусу, у вестибюлі, о 9:30. Першими прийшли Дасом і Єзі. Потім викладач Ганна й Етері. А хлопців чомусь не було. Дасом зателефонувала їм і дізналася, що вони трохи запізнюються. Коли Дейон і Ѓонте прийшли, ми вирушили до метро «Виставковий центр» на зупинку тролейбуса. Там довелося трохи почекати. І ось нарешті ми поїхали. У тролейбусі було багато людей. Ми купили квитки і закомпостували їх. А Дасом навіть сфотографувала цей процес: вона, мабуть, готує фоторепортаж про життя в Києві.

Ми доїхали до кінцевої зупинки і пішли до музею. Треба було йти хвилин 10-15. Був досить сильний вітер, і Дасом жалілася, що в Україні холодно. Викладач заспокоїла її та пояснила, що скоро почнеться бабине літо. Ѓонте дуже сподобався краєвид. Він розповів, що

в Кореї не можна бачити горизонт, а тут ми стояли на пагорбі й бачили попереду далеко-далеко, аж до обрію.

На вході в музей нас чекала Марія: вона приїхала сюди машиною. Ми купили квитки й увійшли на територію музею. Одразу побачили вітряки, яких у Пироговому дуже багато. А потім ми потрапили в старовинне українське село: вулички, хати, тини, квіти. Хати переважно ХІХ століття. Стіни – із глини, дах – із соломи, на підлозі – суха трава, від якої йде дивовижний запах. Усередині старовинний посуд, одяг, рушники, ікони, інструменти. Ми побачили, як виглядають традиційна українська піч, прядка (інструмент для виготовлення ниток і тканини), вулики і багато інших цікавих речей.

Народна майстриня розповіла нам про українську народну ляльку та її символіку. Вона говорила російською, а викладач перекладала українською. Цікаво, що ця жінка прожила все життя на Донбасі, а зараз через трагічні події на Сході переїхала до Києва.

Також ми бачили старовинні дерев'яні церкви, сільську школу, водяний млин. Музей дуже великий – ми не могли обійти його весь. Подивилися хати центральної України, Західної, Південної. Карпатські хати мають високий-високий дах, щоб сніг не збирався. Деякі хати яскраво-синього кольору. Деякі розмальовані квітами й птахами. Дуже цікаво.

Протягом екскурсії ми зустрічали багато тварин: кішку з кошенятами, коней, веселого песика. Марія годувала котів, і вони, як у цирку, махали лапками. А песик постійно стрибав на Дасом, грався, біг уперед і показував нам дорогу. Гьонте пожартував, що це наш гід, а Ганна сказала, що сьогодні день спілкування з тваринами.

Ми ходили майже три години, тому під кінець екскурсії студенти дуже втомилися. До того ж на вулиці потеплішало, стало навіть жарко. Вирішили, що Марія підвезе дівчат і викладача до зупинки на машині. А хлопці підуть до тролейбуса пішки. Ми були втомлені, але задоволені.

Ось так пройшла наша екскурсія.

На основному й завершальному етапах навчання самі студенти можуть проводити екскурсії (за опанованим в аудиторії матеріалом) до історико-культурних пам'яток, що розташовані неподалік. Така форма роботи актуальна передусім для студентів-філологів, істориків, культурологів, журналістів. Маємо досвід проведення екскурсій іноземними студентами Київського національного університету імені Тараса Шевченка – до парку Тараса Шевченка, Національної опери України, Золотих воріт, Софійського собору, Києво-Печерської лаври тощо. Проведення екскурсій паралельно з

опрацюванням певного краєзнавчого тексту чи після цього сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу.

Більшість текстів навчального посібника «Знайомтеся: Київ» [1038] передбачають можливість екскурсійного ознайомлення з відповідними історичними пам'ятками, культурними об'єктами, музеями, монументами, парками тощо (детальніше див. у підрозділі 3.5). Один із текстів посібника, «Прогулянка вулицею Володимирською», закінчується так: «Якщо ви тут ще не були, ви не бачили Києва. Нашої уявної екскурсії, повірте, недостатньо. Прогуляйтеся вулицею Володимирською – не пошкодуєте» [1038, с. 20]. Студенти отримують домашнє завдання – підготуватися до проведення екскурсії. Як свідчить наш досвід, інокомуніканти охоче виконують роль екскурсовода під час справжньої прогулянки цією історичною вулицею (кожен проводить певний фрагмент екскурсії), вправляючись у монологічному й діалогічному мовленні, практикуючи вивчений в аудиторії матеріал і співвідносячи його з реальними історико-культурними об'єктами та комунікативними інтенціями (запитати, надати інформацію, звернутися, привернути увагу групи, попередити про перехід дороги, попросити пришвидшити крок чи зупинитися тощо).

Сучасні мультимедійні засоби дають можливість проведення різноманітних віртуальних екскурсій. Якщо традиційна екскурсія визначається поєднанням трьох головних чинників (показ, розповідь, рух [21, с. 38; 395, с. 171]), то віртуальна екскурсія як «відвідування визначних місць, змодельоване за допомогою комп'ютера» [283, с. 381] обмежується першими двома факторами і може бути проведена в аудиторній кімнаті чи переглянута студентом удома. За визначенням О. Подобєд, віртуальна екскурсія – це «умовне відвідування за допомогою Інтернету інтерактивних веб-сайтів визначних місць, музейних установ, мистецьких галерей світу з метою активного засвоєння екскурсантом нових знань, цільової зацікавленості студентів музейною спадщиною і мотивування бажання безпосередньо відвідати те чи інше визначне місце або музей» [350, с. 207]. Віртуальну екскурсію в навчанні української мови

як іноземної О. Криницька вважає оптимальним способом опрацювання краєзнавчого матеріалу, оскільки під час аудиторного заняття-екскурсії рівноцінно представлені основні види комунікативної діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), на відміну від традиційної екскурсії, де переважає аудіювання та говоріння [227].

Дослідники специфіки віртуальної екскурсії підкреслюють переваги технології віртуальних турів, яка створює певну ілюзію присутності (можна детальніше оглядати експонати, наближаючи їх, вільно переходити із зали до зали тощо), і тому протиставляють її менш інтерактивним формам, таким як слайд-шоу, фотографії з інформативними текстами [283, с. 382].

Розглядаємо всі форми наочної презентації певних історичних, культурних, краєзнавчих об'єктів (власне віртуальна екскурсія, слайд-шоу, фотодобірка, мультимедійна презентація тощо) варіантами віртуальної екскурсії, які урізноманітнюють розповідь викладача, допомагають семантизувати фонову й безеквівалентну лексику, сприяють підвищенню уваги студентів і кращому запам'ятовуванню завдяки залученню зорового каналу сприйняття. Тому практикуємо активне використання мультимедійних презентацій до тем історико-культурного та краєзнавчого спрямування: «Світ музеїв Києва», «Райони Києва», «Мозаїки і фрески Софії Київської», «Життя Тараса Шевченка», «Пам'ятники Тарасові Шевченку у світі» тощо. Під час вивчення теми «Місто» іноземним студентам-першокурсникам, крім уміщеного в підручнику тексту про столицю України Київ, для аудіювання і читання було запропоновано текст про Харків, створений на основі реальної поїздки до цього міста, і відповідну добірку фотографій, знятих викладачем.

Харків

Кілька тижнів тому я їздила до Харкова. Раніше я ніколи не була в цьому місті. Загалом Харків мені сподобався. У Києві, моєму рідному місті, дуже багато людей, напружений рух машин, багато висотних новобудов. А в Харкові мені здалося значно спокійніше й тихіше: на центральній вулиці людей і машин стільки, як у Києві на околиці. Це приємно. Харківське метро теж має три лінії, як і київське, але вони коротші. Станції метро красиві, чисті. Інтервал

руху поїздів значно довший, ніж у Києві, а пасажирів – значно менше. Це теж мене приємно здивувало, адже вагони в київському метро майже завжди переповнені.

Звичайно, я побувала в найвідомішому місці Харкова – на площі Свободи, яка є найбільшою площею в Європі. Вона, справді, дуже велика. Коли стоїш у сквері в її центрі, з усіх боків бачиш красиві будівлі: корпуси Харківського університету, відому споруду 20-их років ХХ століття Держпром. Неподалік від площі Свободи – пам'ятник Тарасу Шевченку. Він досить незвичайний: навколо фігури Шевченка – постаті його героїв. Центр Харкова красивий, урочистий, трохи суворий. Мабуть, тому, що він будувався, коли Харків був столицею України.

Я дуже хотіла побачити будинок «Слово», у якому раніше жило багато відомих письменників. Але ніхто з перехожих не знав, де він розташований. Я запитувала молодих харків'ян, людей середнього віку, старших – жоден не міг пояснити. Тоді зателефонувала чоловікові в Київ і попросила подивитися в Інтернеті. Він задав «Пошук» і через кілька хвилин у Google знайшов карту Харкова й місце будинку. По телефону пояснив мені, як туди дійти. Здорово! І як раніше люди жили без Інтернету?

За два дні в Харкові я зробила 150 фотографій: вулиці, площі, пам'ятники, будинки, парки, станції метро... Вдома провела для сім'ї заочну екскурсію. Було дуже цікаво.

Сприйняття «живого» тексту, що описує реальні події, у супроводі відповідних фотографій, проходить із цікавістю, жваво. Студенти перепитують, уточнюють деталі, діляться своїми враженнями від фотографій. І домашнє завдання – провести віртуальну екскурсію чи своїм рідним містом, чи іншим містом України, у якому вони побували, – виконують із задоволенням. Таке завдання може бути виконане і в парах чи малих групах – особливо це доцільно в різномовних студентських колективах. Тому **презентація як унаочнення і вербалізація власного екскурсійного досвіду – корисна форма екскурсійної роботи при вивченні УМІ**. Вона ефективно може бути застосована в лекційних курсах як вид самостійної роботи. Так, під час читання дисципліни «Вступ до університетських студій» ми пропонуємо студентам, об'єднавшись у групи, здійснити екскурсії різними поверхами будівлі інституту і презентувати їх на наступному занятті. Студенти-першокурсники, що лише розпочинають навчання в Інституті філології, уважно «обстежують» відповідний поверх, читають назви

кафедр та лабораторій, роблять фотографії і створюють презентацію (слайд-шоу і розповідь) для всього потоку.

Зі студентами основного етапу навчання, які відвідують різні міста України, домовляємося, що вони обов'язково після поїздки готують розповідь із фотографіями для своїх однокласників. Після канікул теж традиційно проводимо заняття з кількома віртуальними турами – іноземні студенти діляться своїми екскурсійними враженнями. **Зазвичай цікавість стимулює мовленнєву активність студентів – відбувається процес особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії – реальної, а не модельованої комунікації, що є надзвичайно важливим для успішного формування ІКК.**

Означити ефективність навчальної екскурсії як лінгводидактичної технології можна модифікованим афористичним гаслом: «Прийшов, побачив, вивчив», що має досить багато варіантів:

- **прийшов** – *сходив / з'їздив* (вербалізується досвід, отриманий самостійно); *послухав, як сходив / з'їздив хтось інший, або уявив, що прийшов / приїхав* (віртуальна екскурсія);
- **побачив** (в усіх названих формах екскурсійної роботи), а також *почув, відчув, спробував, уявив*;
- **вивчив** – *зрозумів, запам'ятав, заговорив, поспілкувався* [528, с. 302].

Отже, екскурсія в навчанні УМІ є одним із важливих і ефективних способів організації діяльності студентів, який, крім соціально-культурної адаптації та задоволення культурних потреб інокомунікантів, допомагає урізноманітнити навчальний процес, поглиблює професійні знання студентів-гуманітаріїв, слугує способом унаочнення реалій і комунікативних ситуацій, дає можливість практичного використання опанованого матеріалу в реальному спілкуванні, завдяки активізації всіх органів чуття людини стимулює мовно-мисленнєві та мнемічні процеси, створює сприятливу для навчання дружню атмосферу.

Творче письмо

У системі підготовки іноземних фахівців різних спеціальностей важливість навчання письмового мовлення безсумнівна: написання доповідей, рефератів, курсових і дипломних робіт, звітів із практик, різноманітних заяв, пояснювальних записок, конспектів, планів тощо є обов'язковим елементом навчання у вищій школі, тож іноземцеві, який здобуває освіту українською мовою, звісно, потрібні відповідні вміння й навички. Також зрозуміло, що необхідним для інокомуніканта є письмо і в інших сферах спілкування (професійній, суспільній, побутовій): резюме, листування, письмове привітання, подяка, скарга, заява – ці та інші форми письмової комунікації є ваговою частиною сучасного життя. Але **значущість письмового мовлення в процесі навчання інокомунікантів вимірюється не так кількістю конкретних письмових жанрів, знання яких є необхідним для успішного навчання й комфортного проживання в Україні, як його інтеграційною роллю, оскільки в процесі письма поєднуються всі види мовленнєвої діяльності** [428, с. 14–16]. Пишучи, ми обов'язково проговорюємо (подумки чи вголос) створюваний текст, відповідно і прослуховуємо його, перечитуємо речення за реченням, повертаючись до написаного раніше. У цьому зв'язку погоджуємося із позицією О. Тарнопольського та С. Кожушко: «...письмо може розглядатися як центральний вид мовленнєвої діяльності, оскільки він у рівній мірі залежить від усіх інших, у рівній мірі концентрує їх усіх у собі, а написаний текст може вважатися продуктом усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності» [428, с. 15].

Науковці в галузі методики навчання УМІ досліджують письмове мовлення в різних аспектах: роль письма у взаємопов'язаному навчанні видів мовленнєвої діяльності [475], формування й розвиток навичок письмового наукового мовлення (зокрема навчання запису зі слуху тексту лекцій, конспектування, реферування, анотування) [55; 132], формування компетентності в техніці письма [174], навчання практичного письма (на прикладі низки актуальних для інокомуніканта жанрів: заява, резюме, візитна картка, біографія, діловий лист) [402]. Ми вважаємо продуктивним звернення до

технології творчого письма для розвитку текстової компетентності іноземних студентів-гуманитаріїв та досягнення її високого рівня.

Творче письмо у викладанні української мови в іноземній аудиторії вивчала Н. Станкевич, зокрема організацію роботи з написання твору [404; 405]. Дослідниця розглядає творче письмо як «спосіб вільно інтегрувати мовні знання, дати змогу студентові продемонструвати кількість та якість знань, спосіб його особистісного самовираження» [404, с. 229] і наголошує на методично важливих аспектах написання твору: цікава, актуальна і звернена до особистості студента тема, продумана підготовча робота, послідовна й ефективна система перевірки та оцінювання творів.

Перш ніж аналізувати технологію творчого письма, зупинимося на термінологічному аспекті. **Терміносполука «творче письмо» функціонує у двох різних значеннях: 1) освітня програма або окрема дисципліна з письменницької майстерності та 2) вид письмового мовлення в навчанні мови.**

Проблемі становлення й розвитку творчого письма (creative writing) як системи професійної освіти літераторів присвячено чимало праць зарубіжних дослідників (G. Harper, G. Garrett, T. Grimes, A. Levy, D. G. Myers та ін.), які вивчають досить довгу (майже столітню) його історію в Сполучених Штатах Америки та інших англомовних країнах, узагальнюють досвід з навчання творчого письма, розбудовують систему відповідних методів та прийомів. Натомість в українській вищій освіті програми з навчання письменницької майстерності працюють не так давно, близько двадцяти років, і робіт вітчизняних науковців з аналізом досвіду викладання творчого письма практично немає.

Курс «Creative writing» у системі професійної освіти літераторів, журналістів, філологів загалом, а також у системі середньої та неформальної освіти має велику популярність у світі, зокрема в англомовних країнах. Офіційною точкою відліку історії творчого письма вважають відкриття письменницької програми в університеті Айови в 1936 р., однак дослідники питання наголошують, що задовго до цього в багатьох освітніх осередках

Америци була поширена практика створення студентами художніх творів (поезій, новел) та їх колективне обговорення в межах курсів класичної літератури, поезики та композиції [572, с. 17]. Так само британські науковці прослідковують витoki навчання творчого письма в історії університетів, зокрема Оксфорда й Кембриджа, ще у XVIII-XIX ст. [571], притому що перша письменницька програма була відкрита в Англії лише в 1970 р.

Сьогодні в трьох англомовних країнах (США, Великобританії, Австралії) створено організації, що допомагають письменникам, які викладають творче письмо. Так, у США з 1967 р. діє Асоціація письменників і письменницьких програм (AWP – Association of Writers & Writing Programs), яка «сприяє розвитку мистецтва письма як важливого складника якісної освіти і допомагає митцям, викладачам, студентам і читачам сучасних текстів» (*переклад наш – Г.Ш.*) [565]. На офіційному сайті організації зазначено, що вона підтримує 550 коледжів та університетів, 150 письменницьких конференцій і центрів, а також майже 50 000 письменників, які є її членами. Очевидно, що з часу заснування організації, коли в її складі було 12 університетів і 15 письменників, які репрезентували 13 програм творчого письма, відбувся колосальний поступ у сприйнятті креативного письма як складника освіти загалом та як напрямку мистецької освіти зокрема.

Британська Національна асоціація письменників у сфері освіти (NAVE – National Association of Writers in Education), заснована в 1987 р., підтримує розвиток творчого письма в навчанні на всіх рівнях освіти. У 2008 р. NAVE оприлюднила стандарти предмету «Creative writing» у вищій школі та наукових досліджень у цій галузі [569]. У документі визначено creative writing як «вивчення письменницької майстерності (зокрема поезії, художньої прози, драми та нехудожньої прози) і суміжних контекстів у процесі безпосереднього створення текстів і рефлексії над творчим процесом» (*переклад наш – Г.Ш.*) [569, с. 2], причому «writing» охоплює не лише написані твори, але й перфоменси, усні й записані виступи, створені з допомогою різноманітних електронних, цифрових та інших нових медіа. Укладачі стандартів не обмежують коло жанрів у курсі

творчого письма – важливо, щоб текст був не інформаційним повідомленням, а образною інтерпретацією світу, яка залучає до дискусії аудиторію або читача. У стандартах зазначені переваги вивчення творчого письма як академічної дисципліни: розвиває низку когнітивних здібностей, пов'язаних з естетичними, моральними, етичними та соціальними контекстами людського досвіду, формує здатність бачити світ із різних точок зору, що є важливою особистісною компетенцією, заохочує до нестандартного мислення, навчає прагнути вдосконалення якості створеного [569, с. 4]. Із 2015 р. NAVE започаткувала видання збірника наукових досліджень у галузі творчого письма та методики його навчання «Writing in Practice: The Journal of Creative Writing Research» [584].

Поступово творче письмо як практичний курс навчання письменницької майстерності набув популярності і в інших, не англомовних, країнах (детальніше див.: [193; 541; 562; 585]).

В Україні 1998 р. в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка була відкрита спеціальність «Літературна творчість» (пізніше – в інших навчальних закладах на філологічних та гуманітарних факультетах). Хоча курсу з назвою «Творче письмо» чи «Creative writing» у програмі підготовки майбутніх літераторів довгий час не було, без сумніву, саме його зміст і мета реалізувалися в дисциплінах «Теорія і практика віршування», «Теорія і практика прози», «Теорія і практика драми», «Теорія і практика літературної творчості». У сучасній освітній програмі «Літературна творчість і українська мова та література» (бакалаврський рівень) Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка назви цих предметів сформульовані трохи інакше: «Майстерня прози», «Майстерня поезії» і т. д., що відповідає усталеному в західній методиці терміну «workshop» та суті предмету: студенти працюють у «класах» / «майстернях» відомих письменників і критиків. В одному з вибірових блоків освітньої програми («Організація літературної діяльності») запропоновано предмет «Практичний курс з написання текстів (creative writing)» – бачимо, що популярний у західній методиці термін і курс входять у систему вищої освіти України, але поки що

лише в межах програм з письменницької майстерності (так, предмет «Творче письмо» є з-поміж дисциплін освітньої програми «Літературна творчість» (магістерський рівень) Львівського національного університету імені Івана Франка). Наскільки нам відомо, *в Україні в системі підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, на відміну від практики західних університетів, такого предмета немає*, хоча, підтримуємо думку Р. Семківа [447], ця дисципліна мала б бути принаймні на всіх філологічних факультетах. Зрушення в цьому аспекті знаменує авторський вибіркового курс «Креативне письмо», запропонований Марією Титаренко для майбутніх журналістів, які навчаються в Українському католицькому університеті [435].

Також творче письмо поступово розвивається в системі української неформальної освіти. З 2010 р., коли літературний клуб «Маруся» організував проведення Першої літературної школи в Карпатах, в Україні сформувалася мережа літературних шкіл та авторських курсів з творчого письма для дорослих і дітей (детальніше див. у нашій публікації [541]). На жаль, у сучасній вітчизняній системі середньої освіти творче письмо не представлено окремим цілісним предметом (як у навчальних закладах Сполучених Штатів Америки та багатьох європейських країн, де цю дисципліну викладають переважно письменники), хоча його окремі елементи входять до шкільного курсу української мови в межах уроків розвитку зв'язного мовлення.

Огляд історії становлення творчого письма показує, що за кордоном цей предмет і вид роботи практикували довгий час для навчання стратегій і тактик створення оригінальних текстів рідною мовою. І лише відносно нещодавно західні методисти почали розглядати творче письмо як один із видів письмового мовлення в методиці навчання іноземних мов [428, с. 94]. **Сучасні вітчизняні дослідження засвідчують зворотню тенденцію: творче письмо активно вивчають і застосовують саме в дидактиці іноземних мов, у той час як у галузі навчання української мови як рідної такий вид письма зазвичай не виокремлюють** (показовим є той факт, що в сучасному словнику-довіднику з лінгводидактики української мови як рідної такого поняття немає [223], а в

дослідженні з термінології української мови як іноземної виокремлено поняття «творче письмо» й «креативне письмо» як синонімічні [445]).

З'ясуємо, що саме в методиці навчання іноземних мов називають творчим письмом і як визначають його місце з-поміж інших видів письма. У фундаментальній праці О. Тарнопольського та С. Кожушко з навчання англomовного письмового мовлення цілком слушно зазначено, що письмо загалом є творчим видом діяльності (крім випадків механічного переписування) [428, с. 93], тож автори монографії не виокремлюють такий вид, а пропонують поділ англomовного письма, якого навчають у ЗВО, на дві основні групи: *практичне* та *академічне* [428, с. 99–100].

До практичного письма зараховують тексти, які необхідні для професійної діяльності чи приватного життя і загалом мають високий ступінь стандартизованості: різноманітні документи, приватні й ділові листи, контракти й угоди, конспекти, анотації, реферати, інструкції. *До академічного письма належить корпус текстів, які не є в життєвій практиці необхідними, але слугують академічним цілям* (навчання, підготовці до наукової роботи тощо): академічні есе, статті, звіти, доповіді, тексти презентацій – цим формам регламентованість та клішованість притаманна меншою мірою. Окремо виділено форми (письмо для розваги, ведення щоденника про себе, креативне письмо як створення художніх текстів – поезій, оповідань, п'єс, нарисів), які, на думку науковців, входять до академічного письма в ролі допоміжних засобів, підвищують процесуальну мотивацію і прискорюють розвиток навичок та вмінь іншомовного письма [428, с. 100].

Т. Хедж залежно від призначення та сфери функціонування розрізняє *академічне письмо* – study/academic writing (конспекти, рецензії, короткі виклади, есе), *професійне* – professional/business writing (ділові листи, контракти, оголошення, статті, ділові записки, протоколи), *соціальне* – social writing (приватні листи, листівки, електронні та телефонні повідомлення), *особисте* – personal writing (записи в щоденниках, помітки, рецепти, адреси) і *творче* –

creative writing (творчі письмові роботи: вірші, оповідання, сценарії) [203, с. 204–206].

Відповідно до традицій лінгводидактики німецької мови, протиставляють функціональне, чи комунікативне, письмо (біографія, приватний і діловий лист тощо) і **творче (креативне) письмо** (твори, розповіді, оповідання, вірші) [193, с. 28]. Німецька дослідниця Г. Поммерін визначає креативне письмо як «такий вид довільного письма, яке здійснюється під впливом асоціацій до певного предметного, образного чи мовного імпульсу та сприяє прояву та розвитку «креативності», тобто оригінальності, винахідливості, дару відкриття, відкритості та гнучкості» [193, с. 29].

Подеколи творче письмо як специфічний вид виокремлюють в абсолютно іншій системі, разом із контрольованим та супроводжувальним [102, с. 85]. У цьому випадку в межах творчого письма опиняються такі різні види робіт, як складання діалогів, переказ, реферат, твір, написання віршів тощо. Вочевидь, головний критерій тут – ступінь самостійності роботи учнів у процесі письма. Відповідно саме цей термін – самостійне письмо – був би більш доречним на означення виділеного виду в запропонованій системі.

Бачимо, що, крім останнього випадку, **критерії виокремлення творчого письма загалом збігаються: цей вид роботи позначає написання оригінальних текстів, створення яких вимагає уяви, образного мислення, творчого ставлення до мови. Дискусійним, однак, залишається перелік жанрів творчого письма, зокрема це стосується есе:** в одних дослідженнях його зараховують до видів творчого письма [193], а в інших протиставляють їм [10; 203; 428].

На нашу думку, причина цього криється в **різному розумінні есе в зарубіжній та вітчизняній лінгводидактиці.** Так, **відповідно до англomовної традиції, навчальне есе – це твір регламентованої структури,** за суворими правилами якої будують як окремі абзаци, так і текст загалом [429; 570]. Типовість композиції есе та клішованість головних структур говорить не про творчий характер роботи над ним, а скоріше технологічний: чітко визначені

структура й логіка розвитку змісту, обов'язкові конструкції для зв'язку думок, навіть рекомендації про кількість абзаців і речень у кожному з них [303, с. 205]. *А в українській лінгводидактиці структура навчального твору не така жорстка й допускає різні варіанти та асоціативні відхилення від головної думки, що притаманне українськомовній культурі висловлення думки в письмовому мовленні*, на відміну від підкреслено логічного, послідовного, без будь-яких відхилень англomовного письма [428, с. 34–35]. Із уведенням ЗНО українській лінгводидактиці довелося звернутися до традицій англomовного есе (зрозуміло, що саме вимога суворого дотримання типової структури й використання відповідних конструкцій уможлиблює об'єктивну оцінку твору-роздуму – третьої частини всеукраїнського іспиту [109; 547]), але це певною мірою стимулювало розвиток альтернативної концепції есе як вільної форми, протиставленої традиційному шкільному твору [104]. Розуміння есе як виразно особистісного тексту-розмірковування довільної форми, що не претендує на завершеність (виснуване з літературознавчої концепції есе як жанру, позначеного оригінальним стилем і підпорядкованого суб'єктивній логіці), відбито в оновлених програмах з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів. У такому тлумаченні, звісно, есе постає формою саме творчого письма (детальніше про есе в лінгводидактиці, зокрема і в навчанні УМІ, див. наші розвідки: [498; 499; 504]).

Питання жанрів творчого письма як виду роботи в навчанні мови усе ж таки, на нашу думку, є другорядним – головним виступає організація цієї роботи у вигляді безпосередньої творчості на занятті. Індивідуальне чи групове створення тексту або його фрагмента (оповідання, казки, статті до газети, есе, вірша), колективне обговорення, удосконалення й редагування написаного, обмін враженнями, самостійна домашня робота над створенням остаточного варіанта, індивідуальні консультації-поради викладача, презентація завершеного тексту – ці моменти є засадничими для творчого письма, на відміну від традиційного заняття з вивчення іноземної мови, де після читання й обговорення тексту (фільму, певної проблеми тощо) запропоновано домашнє завдання

написати твір. Звісно, у необхідності й користі завдання написати твір немає сумнівів, і воно, безперечно, слугує розвитку вмінь письмового мовлення, але у випадку творчого письма більшою мірою задіяні емоційні чинники, що позитивно впливає на мотивацію вивчення мови й результативність цього процесу. Створення дружньої творчої атмосфери у групі, подолання страху висловлюватися іноземною мовою, задоволення від презентації свого тексту, зростання віри у власні мовні здібності – ці переваги творчого письма переконують у його важливості для навчання іноземної мови і загалом для розвитку особистості студента.

Наведемо за приклад есе студента з Тайваню, написане на занятті з творчого письма.

У 2016 році я дивився фільм «Книга джунглів» (у китайському перекладі «Танці в джунглях»). Мауглі – хлопець, якого виховали вовки, а не люди. Він навчився виживати в джунглях. Коли агресивний тигр погрожував убити Мауглі, той задумався, чи він повинен залишитися з вовками, чи повернутися до людей.

Більшість американських фільмів розповідають про подорож – герой повинен впоратися із завданнями, складнощами і викликами, і, зрештою, розуміє, ким насправді є. Мауглі у своїх подорожах усвідомлює, що йому притаманні одночасно людські і тваринні риси (не фізично). Він був спантеличений. Він сумнівався в тому, хто він насправді. Потім, нарешті, зрозумів, що він людина і те, як прожити щасливе життя в джунглях з тваринами.

Чому мене зацікавив фільм? На уроці української мови моя викладачка Ганна навела приклад Мауглі – без мови люди не можуть спілкуватися і не можуть навчатися. Більше того, Мауглі балансує між двома світами – людським і тваринним. Але як я пов'язаний з Мауглі і його подорожжю? Моя подорож Україною – це подорож у пошуках себе.

Наголосимо на особливій ролі творчого письма для іноземних студентів-гуманітаріїв: систематична робота над створенням власних оригінальних текстів та їхнім удосконаленням за результатами колективного обговорення й консультацій викладача сприяє формуванню в інокомунікантів комплексного відчуття українськомовного тексту.

Отже, звернення до схарактеризованих технологій (інтерактивних, ігрових, екскурсійної, кінодидактичної, творчого письма) сприяє організації особистісної діалогічної взаємодії, забезпечує культурологічну спрямованість

навчання і розвиток текстової компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

Висновки до розділу 2

У II розділі розглянуто теоретичні засади проблеми ВМО студента-гуманітарія та окреслено шляхи її формування. Проаналізовано базові поняття дослідження.

Окреслено процес утвердження в лінгвістиці й педагогіці концепції МО та ВМО, схарактеризовано різні позиції науковців щодо цього. З'ясовано, що МО витлумачують як теоретичний конструкт і як конкретну особистість, що здатна створювати і сприймати тексти різного рівня складності. Також МО розуміють як узагальнений національний мовний портрет (українська МО), або сукупність мовних характеристик певної групи (МО вчителя, студента, політика тощо), або особу, виражену в текстах і реконструйовану на їхній основі. У педагогіці МО визначена стратегічною метою навчання та виховання – комунікативно компетентна особистість, що досконало володіє рідною мовою, усвідомлює її цінність, дбає про збереження української мови та культури.

У потрактуванні ВМО поєднано абстрактне й конкретне: з одного боку, це сукупність здібностей, знань, умінь, комунікативного досвіду, що дають змогу повноцінно спілкуватися з представниками іншої культури засобами іноземної (другої) мови; з іншого, це індивід, що володіє ІКК, розуміє концептуальну картину світу носіїв іноземної мови і здійснює міжкультурну комунікацію.

Запропоновано таке розуміння мовної особистості – поняття, що характеризує одну з граней особистості; складний комплекс психічних, психолінгвістичних, психологічних, емоційних властивостей особистості, інтелектуальних і лінгвістичних здібностей, соціальних, національних і культурних настанов, моральних орієнтирів, прагнень, які в сукупності визначають мовленнєву поведінку людини й обумовлюють специфіку породжуваних нею текстів. Установлено кореляцію термінів «вторинна мовна особистість» та «іншомовна комунікативна компетентність»: перший позначає

індивіда, що здатний здійснювати міжкультурну комунікацію, другий – сукупність компетентностей, ціннісних настанов, комунікативного досвіду, які становлять цю здатність.

Становлення МО фахівця в ЗВО забезпечує єдність трьох компонентів: предметного (фахові знання), комунікативного (професійне мовлення) та психологічного (особистісні риси, важливі для спеціаліста певної галузі).

Формування ВПМО – суб'єкта, здатного компетентно брати участь у професійній комунікації засобами іноземної мови, – обумовлене специфікою механізмів засвоєння другої мови та організацією навчання у ЗВО.

Проаналізовано рівнево-компетентнісну модель ВМО і зроблено висновок про її певну обмеженість: вона краще надається для аналізу МО за створеними текстами, а не для відображення лінгводидактичного процесу формування МО.

Запропоновано модель ВМО іноземного студента-гуманітарія, яка враховує її ядерний компонент і водночас мету навчання – текстову компетентність – та фактори, що забезпечують досягнення цієї мети: доцільна організація навчання на пропедевтичному та основному етапах; компетентний викладач УМІ, пріоритетні методичні принципи навчання (текстоцентризм, особистісно орієнтована діалогічна взаємодія, культурологічна спрямованість), методи й технології навчання, що забезпечують формування ПКК іноземного студента-гуманітарія (групова робота, проектна діяльність, дискусія, ігрові технології, робота з кінофільмом, навчальна екскурсія, творче письмо). Фундаментом методики, спрямованої на формування ВМО іноземного студента-гуманітарія, визначена навчальна текстотека.

В умовах неповноцінного українськомовного середовища питання структури й моделювання навчальної текстотеки з УМІ набувають особливого значення. Цій проблемі присвячено наступний розділ.

РОЗДІЛ 3. НАВЧАЛЬНА ТЕКСТОТЕКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ МОДЕЛЮВАННЯ

Навчання мови базується на текстах. Методично обґрунтований добір і створення оптимальних навчальних текстів (а також розроблення системи доцільних завдань до них) – один із головних факторів, що визначає ефективність мовного навчального процесу. У розділі запропоновано розв'язання низки теоретичних і практичних проблем моделювання навчальної текстотеки з УМІ.

3.1. Навчальний текст: визначення і типологія

Навчальний текст (НТ), як основний елемент, навколо якого організовано процес навчання і розгортається педагогічна взаємодія, перебуває у фокусі лінгвістичних і педагогічних досліджень. У лінгвістиці він став окремим об'єктом вивчення в 70-80-их рр. ХХ ст. (у руслі активізації інтересу до феномену тексту взагалі та розвитку лінгвістики тексту як самостійної філологічної галузі). У педагогіці, а саме в дидактиці, проблема створення та добору НТ, належала до галузі переважно практичних напрацювань, а не теоретичного обґрунтування, хоча, безумовно, завжди була вкрай важливою. Сьогодні питання теорії НТ викликають великий інтерес. У центрі уваги вчених – онтологічний статус НТ; його специфічні характеристики; чинники, що формують його доступність і читабельність; алгоритм моделювання ефективного НТ; стратегії розуміння НТ і система роботи, спрямована на розвиток навичок та вмій, необхідних для його осмислення [4; 5; 9; 29; 30; 117; 138; 260; 476]. Особливе місце НТ посідає в мовному навчанні, оскільки головним проявом комунікативної компетентності є здатність адекватно сприймати, опрацювати і продукувати тексти в процесі спілкування. Від НТ – до природного, включеного в живу комунікацію: так схематично можна

визначити головний вектор навчання мови, зокрема й УМІ [494, с. 361]. Продуктивність цього шляху залежить великою мірою від усвідомлення сутності НТ і методичних вимог до нього. Отож визначимо конституційні риси НТ.

Як свідчить аналіз сучасного стану проблеми, науковці пропонують різні тлумачення статусу НТ: від вузького розуміння (основний елемент друкованих та електронних навчальних матеріалів [241]) до досить широкого («текст, із яким здійснюють навчальні дії, або який сам є результатом навчальних дій і взаємодій» [5]).

У вузькому розумінні навчальним виступає науковий текст, що відповідає програмі навчання, містить ті чи інші предметні знання, призначений для навчальної діяльності (у визначенні О. Лаврова – «класичний навчальний текст»). Тобто до *навчальних зараховують тільки письмові тексти науково-навчального підстилю наукового стилю, створені автором підручника* (посібника, довідника, освітнього сайту і т. п.) для певного контингенту учнів. Згідно з іншим підходом, навчальні тексти охоплюють **весь матеріал навчальних книг (безпосередньо тексти, вправи, запитання для перевірки, тести), **а також тексти, створені учнями в процесі опрацювання матеріалу підручника** (конспекти, плани, схеми, шпаргалки). Як бачимо, *і в цьому випадку навчальним визнають лише письмовий текст.***

У широкому розумінні розглядає НТ Є. Александров: навчальними є всі тексти, які використовують і створюють учасники навчального процесу, а саме:

- 1) письмові та усні;**
- 2) навчальні наукові, спрямовані на організацію пізнавальної діяльності, і ті, що набувають статусу навчальних із певною дидактичною метою, хоча в початковому вигляді вони не мали педагогічної спрямованості;**
- 3) підготовлені тексти (з одного боку, методично опрацьовані стороною, що організує педагогічний процес із дидактичною, розвивальною, виховною чи діагностичною метою, а з іншого – створені учнями в результаті**

опрацювання первинних навчальних текстів), і створювані як учителем, так і учнями без попередньої підготовки під час педагогічної взаємодії [4; 5].

Розвиваючи цю концепцію, Н. Баландіна розмежовує **власне навчальні тексти** як об'єкти навчальної діяльності (константні, статичні, створені чи дібрані вчителем, автором підручника) і **тексти навчального дискурсу**, породжувані учнями в процесі осмислення чи інтерпретації НТ (т. зв. вторинні, зустрічні тексти) [29; 30, с. 90–91].

Наголосимо, що саме за дискурсивного підходу об'єктом наукового вивчення став увесь багатоманітний письмовий та усний текстовий матеріал, створений як для організації навчання, так і в процесі навчання, його аналізі, описі, обговоренні тощо. Однак, як зауважує А. Габідулліна, трактування терміна «навчально-педагогічний дискурс» варіативне. Це спричинено, з одного боку, специфікою мети й завдань дослідників і, з іншого боку, неоднозначним і розмитим розумінням дискурсу в лінгвістиці й педагогічній риторичі [98, с. 17].

Сучасні дослідження дискурсу демонструють паралельне функціонування низки термінів (навчальний дискурс, педагогічний дискурс, освітній дискурс) на позначення як ідентичних понять, так і різних утворень. У дисертації В. Чемпоси, *наприклад, зроблена спроба розмежувати навчальний, освітній і педагогічний дискурси та відповідні групи текстів* [476, с. 35–38]. Освітній дискурс потрактовано як комунікацію закладів освіти зі своїми споживачами – відповідно до освітніх належать тексти реклами для абітурієнтів, інформаційні брошури про навчання, статті в університетських та інших періодичних виданнях, інтерв'ю з керівництвом закладу тощо. Педагогічний дискурс схарактеризовано як сукупність різноманітних педагогічних текстів: шкільні підручники та хрестоматії, правила поведінки учнів, дитячі книги, популярні художні й мультиплікаційні фільми, пісні, прислів'я, приказки та афоризми про навчання та знання, тексти організаторів педагогічного процесу, спрямовані на пояснення, оцінку, контроль, організацію педагогічної взаємодії, тощо. Навчальні тексти, за такого підходу,

становлять навчальний дискурс, а саме «комунікативно-пізнавальний процес, спрямований на формування думки і свідомості учнів» [476, с. 38].

На наш погляд, чітке розмежування названих дискурсів і текстів навряд чи можливе (пор. термін «навчально-педагогічний дискурс»). Тож, не претендуючи на повноту аналізу проблеми, зауважимо, що перспективним видається не т. зв. горизонтальний погляд (названі дискурси виступають суміжними утвореннями), а вертикальний (вони певною мірою становлять ієрархію). Можна запропонувати гіпотезу, що педагогічний дискурс є найширшим утворенням, оскільки охоплює сферу педагогіки – «науки про виховання, освіту й навчання» [392] (пор. означення проблематики сучасного наукового журналу «Педагогічний дискурс»: теорія та історія педагогіки, школознавство, методика навчання, виховання і профорієнтація учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорія та методика управління освітою, професійне становлення студентів, педагогічна практика, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, неперервна педагогічна освіта тощо [338]). Отже, *освітній та навчальний дискурси входять до складу педагогічного.*

У дослідженнях навчально-педагогічного дискурсу, який розуміють як «семіотичний процес створення й інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання» [98, с. 10], йдеться про поділ текстів на три групи:

- 1) науково-навчальні (подають теоретичну інформацію з предмету і відповідають логіці програми навчання за дисципліною),
- 2) дидактичні (художні, публіцистичні, офіційно-ділові та інші тексти лінгвокультури, яку вивчають),
- 3) конversaційні (породжуються в процесі інтеракції учасників навчально-педагогічної взаємодії та мають форму контактовстановлювальних, оцінних, емотивних, директивних та інших жанрів мовлення) [98, с. 31–33].

Авторитетним, як свідчить аналіз педагогічних та лінгвістичних досліджень, є потрактування феномену НТ А. Бабайловою: «Навчальний текст – це одиниця навчання текстової діяльності, навчальної текстової комунікації. Це

текст, організований з дидактичною метою у смисло-змістовому, мовному і композиційному плані в єдину систему, частина сукупної інформації підручника, призначеної для керованого становлення текстової діяльності, на основі якої дається система знань із певної дисципліни, прищеплюються вміння й навички людям певної групи (вікової, національної тощо) на певному етапі навчання» [20, с. 12]. Це визначення також актуалізує уявлення про текст як завершений письмовий твір (йдеться про «частину сукупної інформації підручника»).

Розуміння тексту лише як письмового твору дотримуються багато лінгвістів, які спираються на дефініцію І. Гальперіна: «...текстом є завершений витвір мовленнєво-творчого процесу, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [100, с. 18].

Ми розвиваємо у своїй роботі інший підхід, вважаючи текстом письмову чи усну послідовність речень, які поєднані логічними і лексико-граматичними зв'язками в завершену змістову цілісність. Текст виступає результатом «мовленнєво-мисленнєвого процесу, що реалізується мовцем як конкретний письмовий чи усний твір відповідно до мотиву, мети, обраної теми, задуму та ідеї й характеризується певною структурною організацією, композиційною, логічною і стилістичною єдністю» [340, с. 38].

Наведені вище дефініції і характеристика різних поглядів на класифікацію НТ свідчать про варіативні підходи до проблеми. Усвідомлюємо, що типологія не самоціль, тому вважаємо за необхідне не стільки каталогізувати всі тексти педагогічного дискурсу, скільки чітко визначити специфіку навчальних. Саме до таких текстів можемо висувати певні лінгвістичні та методичні вимоги.

Статусу навчального набуває текст, підпорядкований навчальній меті: організатор педагогічного процесу (викладач, учитель, автор підручника) використовує такий текст для розв'язання певного

навчального завдання. Отже, навчальним є текст, який спеціально створив або відібрав для використання в навчальному процесі компетентний автор. Ці три ключові моменти (навчальна мета, автор тексту, що її визначає, продуманість створення / використання тексту) виступають, на нашу думку, тими факторами, за якими досить легко можна відмежувати НТ, по-перше, від текстів педагогічного дискурсу іншої функціональної спрямованості, по-друге, від текстів, які продукують учні / студенти для розв'язання навчального завдання, по-третє, від текстів, створених педагогом безпосередньо в процесі навчання, без попереднього осмислення і підготовки [494].

Навчальна мета – домінанта у визначенні НТ. З-поміж текстів педагогічного дискурсу є безліч, що спрямовані на розв'язання не власне навчальних, а інших завдань: регулятивних (тексти офіційних документів, що регламентують освітню діяльність і навчальний процес: накази Міністерства освіти і науки, стандарти освіти, навчальні програми тощо); **інформаційних** (тексти сайтів закладів освіти чи рекламних буклетів про них, публічні виступи очільників Міністерства освіти і т. п.); **виховних** (тексти виховних бесід в установах середньої освіти, правила поведінки учнів тощо); **наукових** (статті, монографії, дисертації в галузі педагогіки) та ін. **Поліфункціональність текстів педагогічного дискурсу** в дослідженні Н. Остражкової, наприклад, утілена в парадигмі його підвидів: **дидактичний, академічний, публіцистичний, спеціалізований, спеціальний.** При цьому дидактичний педагогічний дискурс охоплює усну форму комунікації між викладачем та учнями у процесі навчання; академічний – наукові праці, підручники, навчальні посібники з педагогіки та методики, монографії, лекції з педагогіки чи методики; публіцистичний – статті в періодичних виданнях на педагогічну тему; спеціалізований – спілкування з батьками учнів; спеціальний – педагогічний дискурс, що функціонує в межах окремих галузей знань [322, с. 8]. З-поміж різноманітних текстів, які утворюють педагогічний дискурс, лише навчальні спрямовані на досягнення саме навчальної мети – сформулювати певні знання, уміння й навички у процесі навчальної текстової діяльності.

Критерій автора – організатора навчального процесу – визначає специфіку навчальних текстів порівняно зі вторинними, створеними учнями / студентами на основі навчальних або з метою їх осмислення. Такими є конспекти, реферати, перекази, твори, відповіді на запитання викладача, коментування певних навчальних дій, відгук про прочитану книгу, рецензія на відповідь, підказка на уроці, врешті-решт. Ці та багато інших текстів, які учні / студенти створюють у процесі навчальної діяльності, теж, як і власне НТ, підпорядковані розв'язанню навчального завдання, проте через свій вторинний характер не мають властивих НТ рис: вони становлять собою реакцію на НТ і не є еталонними.

По-перше, НТ завжди виступає об'єктом навчальних дій (читання, переказу, вивчення, спостереження, дискусії, виконання вправ і т. д.), стимулює різні форми навчальної діяльності і появу різноманітних текстів-реакцій учнів.

По-друге, НТ в основному орієнтований на сприйняття всіма учнями / студентами, у той час як вторинний, створений на основі навчального, текст не завжди є таким (відповідь на запитання викладача може бути об'єктом уваги всіх інших студентів, але може навіть і не сприйматися, якщо в цей момент вони, наприклад, виконують самостійне завдання). Безумовно, у навчанні використовують тексти для самостійної роботи, які також не передбачають сприйняття всім колективом, проте ці тексти так чи інакше розраховані на певну групу за рівнем знань, тому мають не індивідуальну, а колективну адресованість.

По-третє, говорячи про еталонний характер НТ, зважаємо не лише на його лексико-граматичну та стилістичну нормативність (це, без сумніву, є рисою більшості навчальних текстів, крім тих випадків, коли викладач свідомо пропонує учням текст із помилками для їх аналізу), а функціональну оптимальність: створений або відібраний організатором навчального процесу текст найкраще відповідає визначеній навчальній меті, є найбільш доцільним для її досягнення. Очевидно, що створений учнем текст, у свою

чергу, може бути неправильним з огляду на зміст, структуру, граматику або невдалим, таким, що не сприяє розв'язанню навчального завдання. Зауважимо, що вторинний текст учня може стати навчальним, якщо викладач пропонує його для колективного аналізу й обговорення: мета, визначена організатором навчального процесу (розвиток навичок уважного читання чи аудіювання, уміння помічати, аналізувати і виправляти помилки, аналізувати структуру твору або усної відповіді тощо), перетворює вторинний текст учня / студента на об'єкт навчальних дій і взаємодій.

Ще однією **характерною рисою НТ є його продуманість, попередня підготовленість**. Саме ця обставина дає змогу створити або відібрати найбільш ефективний текст, у якому враховано всі вимоги до такого матеріалу (про них детальніше нижче). Тому не можемо назвати навчальними тексти, породжувані викладачем у процесі роботи зі студентами: пояснення, коментар, відповіді на запитання, уточнення і т. п. Безумовно, можна й потрібно говорити в цих ситуаціях про вимоги до усного мовлення педагога (доступність, логічність, нормативність і т. д.), проте необхідно взяти до уваги фактор непередготовленості таких висловлювань, їхню ситуативну обумовленість, можливі комунікативні перешкоди, що спричинюють певні порушення в структурі тексту, його модальності тощо. НТ, створений або відібраний заздалегідь, продуманий, відшліфований, вивірених, вказаних недоліків не має. Крім того, текст, який продукує вчитель / викладач у процесі навчальної взаємодії, часто адресований не всім учням / студентам, а окремим особам, що визначає персоналізованість, особистісний характер такого матеріалу, у той час як створений заздалегідь НТ орієнтований на певну групу і враховує її умовно загальні характеристики: психологічні, інтелектуальні, національні. А. Габідулліна визначає в цьому зв'язку такі **відмінності навчальних і конversaційних текстів**: НТ функціонує в усній і письмовій формі як відчужуваний продукт мовлення, адресований реальному й віртуальному реципієнтові, характеризується продуманістю та організованістю, спрямований переважно на передавання когнітивної інформації та реалізацію стратегій керування пізнавальною діяльністю – натомість

конверсаційний текст, породжений у певній комунікативній ситуації, існує лише в межах цієї ситуації в усній формі, спрямований на реального адресата, має реактивний і часто спонтанний характер (тому не може бути повторений), скерований на передавання зазвичай індексальної та регулювальної інформації і реалізацію конверсаційних стратегій [98, с. 32–33].

Отже, ми називаємо навчальним письмовий або усний текст, створений або відібраний, орієнтований на певний контингент учнів, попередньо продуманий, спроектований і методично опрацьований організатором навчального процесу (автором підручника, викладачем, учителем) відповідно до навчальної мети.

Визначивши специфіку НТ з-поміж інших текстів педагогічного дискурсу, звернемося до проблеми його типології. Звісно ж, **найбільш повно зможе показати різноманітність видів НТ класифікація, що враховує декілька критеріїв.** Пропонуємо за основу типології такі параметри: походження текстів, форма мовлення, стилістична належність. Далі поетапно схарактеризуємо види навчальних текстів, враховуючи вказані критерії.

За походженням виокремлюємо, як уже зазначали раніше, *створені* (у методиці навчання мови ми вживаємо щодо них термін «модельовані» – про це детальніше в підрозділі 3.3) й *відібрані* тексти. До першої групи зараховуємо авторські тексти підручників, посібників, лекцій та інших навчальних матеріалів. До другої – відібрані з певною навчальною метою тексти, початково не орієнтовані на навчальний процес і їх сприйняття учнями / студентами. Маємо на увазі як тексти наукового дискурсу (статті, монографії, рецензії та ін.), які залучає вчитель / викладач до навчального процесу, так і будь-якої іншої сфери людського спілкування. Це особливо актуально для методики навчання іноземних мов: саме тут центральне місце посідає НТ, який є фрагментом реальної комунікації. *Відібрані тексти можуть бути адаптованими й неадаптованими.*

За формою мовлення НТ розподіляємо на *усні* та *письмові*. Говорячи про усний текст, маємо на увазі не форму презентації (письмовий текст також можна

прочитати вголос, і учні сприйматимуть його як матеріал для аудіювання), а форму існування. Очевидно, що саме в навчанні іноземних мов усний НТ є разом із письмовим основним навчальним матеріалом. Оскільки навчання аудіювання й говоріння, зрозуміло, повинно відбуватися на відповідній основі [386, с. 18], важливе місце в цьому аспекті посідають аудіо- та відеозаписи реальних фрагментів комунікації, матеріали телебачення, радіо, кіно. Безумовно, й у викладанні інших предметів можливе використання усних НТ (у тих спеціальностях, які орієнтовані головним чином на соціальну взаємодію: психологія, соціологія, юриспруденція, міжнародне право, журналістика та ін. – це може бути запис розмови психолога з пацієнтом, репортаж про соціологічне опитування, фрагмент реального судового засідання, виступ політичного лідера, усне інтерв'ю з відомою особистістю тощо), проте їх залучають як додатковий, а не основний матеріал.

Стилістична належність визначає виокремлення, перш за все, текстів наукового стилю, оскільки саме вони становлять основу навчання переважної більшості предметів. *Науково-навчальний* текст – це «писемне або усне висловлювання науково-навчального стилю, що містить пізнавальну наукову інформацію загальнонаукового та фахового характеру» [9, с. 9]. Однак *тексти інших стилів* використовують як навчальний матеріал у тих галузях, де це необхідно. Очевидно, що об'єктом вивчення можуть бути відібрані викладачем документи, які стосуються певних історичних подій, або юридичних моментів, або економічної діяльності тощо. Художні тексти набувають статусу навчальних у курсі літератури, тексти інтерв'ю і бесід можуть бути запропоновані для опрацювання на заняттях із соціологічних і психологічних дисциплін, ораторські виступи, репортажі та інші публіцистичні матеріали важливі для навчання майбутніх журналістів тощо. Нарешті, тексти всіх стилів і жанрів (причому й ті, які виходять за поле нормативних) залучають до процесу навчання лінгвістів. Але тільки *в методиці навчання іноземних мов, зокрема й УМІ, типові тексти всіх стилів мовлення не є додатковим навчальним матеріалом, який використовують час від часу, а основним об'єктом для рецепції, відтворення,*

обговорення, продукування власних висловлень. Діапазон текстів різних стилів, релевантних для навчання іноземної мови, визначає їх частотність у реальній мовній практиці носіїв мови. Відповідно наукові тексти як особливий компонент доцільно виокремлювати лише у випадку навчання іноземною мовою здобувачів вищої освіти. Предмет нашого дослідження – навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв – обумовлює обов'язкове виділення такої групи текстів.

Дискусійним є питання зарахування до НТ вправ і завдань до них. Існує точка зору, що текст, як лінійна послідовність мовних знаків, яка становить собою цілісне повідомлення (монолог) чи відповідає певній ситуації (діалог), є *комунікативним НТ*, а ряд мовних знаків (слів, словосполучень, речень) без загальної комунікативної функції і без зв'язку з певною ситуацією є *некомунікативним НТ*, який виконує специфічні навчальні, дидактичні функції [161]. Некомунікативність суперечить розумінню тексту як змістового мовленнєвого повідомлення, комунікативної одиниці вищого рівня, якій притаманна смислова завершеність і яка утворює інформаційну і структурну цілісність [73]. «Текст – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною тематичною і сюжетною заданістю» [274, с. 32], а отже, послідовність слів, які не утворюють такого зв'язку, не може вважатися текстом. Однак у теорії підручника поширене широке розуміння тексту (весь текстовий матеріал підручника – тексти, вправи, презентація), що дає «можливість розв'язувати проблему ролі й місця навчального тексту в загальній концепції підручника, охопити (зарєєструвати) весь процес становлення навчальної мовленнєвої діяльності» [161]. У своїй роботі ми дотримуємося розуміння НТ як комунікативної одиниці, яка є матеріалом для навчання текстової діяльності. Саме тому погоджуємося з позицією Н. Ушакової: вправи, як і формулювання завдань до них, інструкції виконання, алгоритми навчальних дій, виступають частиною метамови підручника [454, с. 161–183] і є методичним супроводом до НТ, який «визначає межі, зміст і

специфіку взаємодії комунікантів» [98, с. 33] у структурі навчально-педагогічного дискурсу.

Отже, за походженням виокремлюємо створені й відібрані тексти (останні бувають адаптованими й неадаптованими), за формою мовлення – письмові та усні, за стилем – наукові навчальні й тексти всіх інших стилів мовлення.

Запропонована типологія актуальна для будь-якого навчального предмета. **Щодо методики навчання мови необхідно виокремити ще один критерій – автентичність. Автентичним називають «реальний продукт мовленнєвої діяльності носіїв мови»** [3, С. 25–26], тобто текст, створений носієм мови для носіїв мови з певною соціально-комунікативною метою (газетні матеріали, тексти оголошень, реклама, інструкції з використання товарів, художні тексти, наукові публікації і т. п.) і не орієнтований на тих, хто вивчає цю мову як іноземну.

Неавтентичний текст, відповідно, створений спеціально для тих, хто вивчає іноземну мову, з метою введення і закріплення певної лексико-граматичної теми або вивчення профільної дисципліни (літератури, історії, математики, фізики, хімії тощо) інокомунікантами, які володіють мовою на рівні, не достатньому для роботи з автентичними матеріалами. Бачимо, що названий критерій корелює з першим (походження), згідно з яким було виокремлено створені й відібрані навчальні тексти. Однак при навчанні будь-якого іншого предмету створений текст є автентичним, оскільки орієнтований на носіїв цієї ж мови, а у викладанні іноземних мов автор тексту обов'язково враховує рівень володіння мовою потенційного адресата, тож моделює НТ, зважаючи на те, які лексичні одиниці та граматичні структури доцільно використовувати. Тому в методиці викладання іноземних мов термін «модельовані тексти» на означення створених вважаємо оптимальним.

Щодо походження існує більш детальна класифікація, запропонована L. Trimble: істинні (genuine), адаптовані (adapted), створені (created) і синтезовані (synthesized) навчальні тексти [426, с. 243]. Істинні (неадаптовані),

адаптовані та синтезовані (створені з кількох автентичних джерел) виступають, за нашою класифікацією, підвидами відібраних текстів.

Модельовані тексти поділяють на тексти-демонстратори (демонструють використання мовних одиниць різних рівнів) **і тексти-зразки** (служать еталоном реальних мовленнєвих творів [230, с. 8]). У першому випадку лінгвістичні характеристики навчальних текстів можуть значно відрізнятися від реальних (інакше такі тексти можна назвати лексикалізованими та граматицізованими), у другому – НТ має ті ж квантитативно-лінгвістичні характеристики, що й реальний текст, еталоном якого є модельований.

Підсумовуючи, зобразимо класифікацію навчальних текстів у методиці навчання УМІ студентів-гуманітаріїв у вигляді таблиці.

Таблиця 3.1

КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ УМІ

За походженням	модельовані	тексти-демонстратори
		тексти-зразки (еталони реальних)
	відібрані	автентичні адаптовані
		автентичні синтезовані
автентичні неадаптовані		
За формою мовлення	усні	
	письмові	
За стилем мовлення	навчально-наукові	
	навчальні тексти інших стилів мовлення	

Наголосимо: НТ, створений або відібраний для певного контингенту учнів з метою розв’язання навчального завдання, є в методиці першою, основною ланкою в тріаді «текст – учень/студент – учитель/викладач», яка становить ядро навчального процесу, особливо в навчанні іноземних мов. Сукупність навчальних текстів із певного предмету позначають терміном «текстотека», багатство, різноаспектність та функціональність якої створюють підґрунтя

ефективної організації навчання. Саме тому структура навчальної текстотеки з УМІ та її наповнення стануть предметом розгляду наступного підрозділу.

3.2. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної

Навчальну текстотеку з УМІ визначаємо як ранжований за рівнями володіння мовою масив методично опрацьованих текстів різних стилів і жанрів, усних/письмових, діалогічних/монологічних, що слугують матеріалом для формування й розвитку навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності та аспектних мовних навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) [514, с. 178].

Термін «текстотека» загалом зрозумілий: його прозора внутрішня форма – *текст + тека* (від грецького *thēkē* – «сховище») – і функціонування в мові низки лексем схожої структури (*бібліотека, ігротека, картотека, фільмотека, фонотека* і т. п.) із загальним значенням «зібрання чогось» (книг, карток, ігор, фільмів, фонограм) досить чітко вказує на значення: **зібрання (колекція, сукупність, масив) текстів**. У методиці, безперечно, йдеться про навчальні тексти. Відмінності в розумінні терміна, за нашими спостереженнями, викликані або різним потрактуванням поняття «текст», або різним об'ємом досліджуваної сукупності текстів.

Бачимо, що в методиці термін «текстотека» використовують у кількох значеннях. **По-перше, це сукупність методично опрацьованих текстів певної спрямованості.** Так, на сайті з вивчення російської мови як іноземної «Learn Russian With Interest» з-поміж рубрик представлена «Текстотека» – «колекція методичних розробок, яка допомагає забезпечити навчальний процес цікавими текстами різного рівня» [576]; до цієї колекції включено модельовані та автентичні художні тексти (до деяких із них запропоновано систему завдань), які створено чи дібрано й адаптовано з метою поживити навчальний процес, зробити його цікавішим – їм притаманні гумор, нестандартні сюжетні рішення, незвичайні герої тощо.

По-друге, це сукупність текстів підручника чи навчального курсу. На думку А. Арутюнова, текстотеку підручника формують усі матеріали, задіяні для навчальної комунікації, які мотивують і стимулюють навчальне спілкування і містять фактичний чи мовленнєвий матеріал для розв'язання комунікативних завдань [19, с. 75]:

- *вербальні* (усні чи письмові) тексти різних стилів, жанрів, манер спілкування,
- *вербально-знакові* (схеми й креслення з підписами, графіки з коментарями, формули з поясненнями тощо),
- *невербальні знакові* повідомлення (формули, таблиці, схеми, моделі)
- *невербальні незнакові* матеріали (ілюстрації, реалії).

Тобто «текстом є будь-який факт культури іноземної мови, що має знакову функцію і доцільний для навчальної комунікації» [19, с. 76].

По-третє, текстотекою в лінгводидактиці називають масив вербальних текстів, що становлять матеріал мовного навчального процесу [403].

Саме в такому розумінні ми й розглядаємо навчальну текстотеку з УМІ – як усю сукупність методично опрацьованих вербальних текстів, які використовують у навчанні й вивченні мови. Це різножанрові й різностильові тексти, які є основою комплексних підручників, посібників з окремих аспектів вивчення мови, збірок для читання інокомунікантами (текстів художніх, наукових, публіцистичних, краєзнавчих), дистанційних курсів, навчальних інтернет-сайтів, аудіокурсів тощо. Зрозуміло, що формування навчальної текстотеки – постійний процес: одні тексти втрачають свою актуальність, натомість з'являються нові, з огляду на сучасні реалії, появу нових методичних підходів, урахування специфічних завдань навчання для певного контингенту. Змінюються життя, студенти, викладачі, література – змінюється, збагачується, урізноманітнюється навчальна текстотека. Очевидно, що чим більше напрацьовано різноаспектних текстових матеріалів для інокомунікантів усіх рівнів володіння мовою, тим більш ефективним і комфортним буде процес навчання. Наявність різнорівневих текстових посібників, з одного боку,

полегшує підготовку викладача до проведення заняття, а з іншого, оптимізує самотійну роботу іноземців, які прагнуть вивчити мову й удосконалити свої вміння та навички [506, с. 220].

Для доцільного добору й ефективного використання текстів під час навчання мови важливим є усвідомлення цілісної композиції навчальної текстотеки та місця й ролі текстів різних типів у ній.

Першим етапом дослідження моделі навчальної текстотеки є виокремлення сфер спілкування, релевантних для вивчення, навчання та використання УМІ.

Сфера спілкування – взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлений потребами учнів / студентів [3, с. 299], сукупність однорідних комунікативних ситуацій, для яких характерна однотипність мовленнєвого спонукання індивіда, стосунків між комунікантами та обставин спілкування [386, с. 61].

Відповідно до головних секторів суспільного життя у Загальноєвропейських рекомендаціях визначено чотири основні сфери спілкування: освітню, професійну, суспільну та особистісну (у порядку їх важливості для вивчення, викладання й використання іноземної мови) [164, с. 10]. У колективній праці «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» як основний компонент змісту навчання названо соціально-побутову, громадсько-політичну, соціально-культурну і професійно-трудова сфери [276, с. 48]). Н. Гальскова та Н. Гез, спираючись на тлумачення І. Халеєвою категорії «сфера спілкування» [467, с. 89], виокремлюють чотири «макросфери спілкування, що виступають вихідним фактором для визначення сфер практичного використання мови» [101, с. 125], кожній із яких відповідає певний тип мовлення: виробнича (матеріально-практична) діяльність людини – спеціальне мовлення; побутові стосунки – розмовне (побутове) мовлення; культурологічне спілкування, що базується на процесах художньої та наукової творчості, – художнє та наукове мовлення; суспільно-політична (соціальна) діяльність – публіцистичне мовлення, зокрема й мовлення різних засобів масової

комунікації [101, с. 125]. У «Новому словнику методичних термінів і понять» названо п'ять сфер спілкування: професійно-виробничу, навчально-професійну (навчально-наукову, сферу профілюючих дисциплін), повсякденно-побутову (соціально-побутову), соціально-культурну, суспільно-політичну (сферу соціально-політичних дисциплін, адміністративно-правову) [3, с. 299–300].

Значно більше сфер спілкування виокремлено в праці В. Скалкіна [386]. Зазначимо, що автор, досліджуючи феномен усного мовлення і специфіку навчання говоріння іноземною мовою, зосереджує свою увагу саме на сферах усномовного спілкування і визначає такі: соціально-побутову, сімейну, професійно-трудова, соціально-культурну, суспільної діяльності, адміністративно-правову, ігор і захоплень, видовищно-масову [386, с. 61–67]. Такий детальний поділ викликаний бажанням науковця каталогізувати ситуації усномовного спілкування відповідно до визначених ним видів (індивідуальне / групове / публічне, офіційне / неофіційне, діалогічне / монологічне) й згрупувати їх тематично, стилістично та за роллю учасників спілкування (виокремлення видовищно-масової сфери, зокрема, продиктовано тим, що комунікант у ній виступає у специфічній ролі глядача / слухача театральної вистави, кінофільму, теле- чи радіопередачі тощо). Вважаємо, деякі з названих сегментів є насправді частиною інших (наприклад, адміністративно-правова сфера є складником сфери суспільної діяльності, а видовищно-масова – соціально-культурної).

Хоча в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» актуалізовано тематичний підхід до виокремлення сфер спілкування, у той час як в інших дослідженнях – домінують певного типу мовлення, однак це не заважає нам прослідкувати накладання сфер, виокремлених за різними ознаками, одна на одну. Тож спробуємо встановити кореляцію між сферами спілкування, визначеними різними авторами, у вигляді таблиці.

СФЕРИ СПІЛКУВАННЯ

Загально-європейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання	Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої)	Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез)	Новый словарь методических терминов и понятий (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).	Обучение устной иноязычной речи (В. Л. Скалкин)
особистісна				сімейна ігор і захоплень
освітня			навчально-професійна	
професійна	професійно-трудова	виробнича	професійно-виробнича	професійно-трудова
суспільна	соціально-побутова	побутова	повсякденно-побутова	соціально-побутова
	громадсько-політична	суспільно-політична	суспільно-політична	суспільної діяльності адміністративно-правова
	соціально-культурна	культурологічна	соціально-культурна	соціально-культурна
				видовищно-масова

Таблиця наочно демонструє збіги й відмінності у виокремленні сфер спілкування. Поділ, запропонований у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», виглядає логічним, якщо виходити з місця людини в соціумі, адже той, хто вивчає мову, обов'язково виступає членом, по-перше, вузької групи близьких людей (родина, друзі), по-друге, навчального колективу, по-третє, професійного колективу (у випадку навчання школярів та студентів – майбутнього), по-четверте, суспільства загалом. Тому важливо навчити студентів моделей мовленнєвої поведінки, необхідних для реалізації основних комунікативних потреб під час виконання відповідних соціальних ролей іноземною мовою. Однак бачимо, що в інших системах представлені не всі ці сфери.

Перша, особистісна, сфера, яка «охоплює родинні стосунки та індивідуальні соціальні види діяльності» [164, с. 15], знаходить відповідник лише у В. Скалкіна. Автор зазначає, що іноземець обмежено включений у цю сферу [386, с. 62], оскільки, зрозуміло, із членами родини він спілкується рідною мовою, хіба що хтось із рідних періодично «підіграє» йому, допомагаючи вправлятися в іноземній мові на сімейні теми, або він живе в іноземній родині за системою обміну.

Так само й освітня сфера виокремлена лише в одному дослідженні, зважаючи на те, що вона актуальна тільки для тих, хто навчається в закладі освіти іноземною мовою (а таких порівняно небагато, бо школярі й студенти переважно вивчають іноземну мову у своїй країні, отже, навчальна комунікація поза межами уроку відбувається рідною мовою, а дорослі зазвичай опановують іноземну мову не в закладі освіти – на курсах, індивідуально з викладачем, самотужки). Власне, саме для іноземців, які здобувають вищу освіту в нашій державі, ця сфера спілкування є дуже важливою, адже студент, безперечно, повинен володіти необхідним комунікативним репертуаром для комфортного навчання в закладі освіти упродовж кількох років.

Абсолютний збіг спостерігаємо у виокремленні лише одного сегмента – професійної сфери. Безумовно, саме тексти за майбутньою спеціальністю формують основну частину текстотеки для інокомунікантів, які навчаються в українських ЗВО.

Суспільна сфера, як надзвичайно широка (вона «стосується усього, що пов'язане із звичайними соціальними видами взаємодії, такими як: ділові та адміністративні установи, сервіс, культура та дозвілля суспільного характеру, засоби зв'язку тощо» [164, с. 15]), у більшості концепціях поділена на кілька підсфер, які охоплюють ситуації соціально-побутового, суспільно-політичного та соціально-культурного характеру.

Огляд та порівняння різних підходів до виокремлення сфер спілкування дали можливість узагальнити напрацювання попередників та

запропонувати перелік, актуальний для навчання УМІ в ЗВО, урахувавши комунікативні потреби іноземного студента.

Очевидно, що *інокомунікантові необхідно вміти порозумітися в щоденних побутових ситуаціях*: познайомитися, запитати дорогу, купити квиток, викликати майстра, домовитися з орендодавцем чи розв'язати проблему з комендантом гуртожитку, запросити гостей, запропонувати допомогу чи звернутися за нею, зробити замовлення в ресторані, поговорити з друзями, попросити в них поради, прочитати і зрозуміти інструкцію на певному товарі, купити необхідні ліки в аптеці, привітати друга з днем народження, написати листа тощо.

Іншою важливою сферою спілкування для іноземного студента, як ми зазначали вище, є навчальна. Дізнатися про розклад, домовитися про перескладання заліку, замовити книгу в бібліотеці, написати заяву на дострокове складання сесії, поговорити з деканом чи директором про зміну спеціальності або освітньої програми, отримати консультацію з приводу вибіркових дисциплін – успішне розв'язання цих та багатьох інших навчальних ситуацій вимагає знання відповідних комунікативних тактик та мовленнєвих моделей.

Головна мета навчання іноземного студента в українському ЗВО – формування фахівця, що володіє необхідними професійними знаннями й навичками, – визначає важливість професійної сфери спілкування. Саме на основі наукових текстів за спеціальністю студенти опановують фахову термінологію і типові конструкції наукового стилю мовлення; навчаються працювати з науковою літературою, сприймати лекції і брати участь у семінарах та практичних заняттях, писати і захищати дипломну роботу; готуються до успішного проходження виробничої практики.

Комунікативні потреби іноземця, що навчається в Україні, крім щоденного побутового, навчального та професійного компонентів, багато в чому визначаються залученням до нашого суспільного життя. Бажання переглянути випуск новин, прочитати цікаву політичну чи культурологічну статтю, зорієнтуватися в політичній ситуації в Україні, зрозуміти текст екскурсії,

подивитися театральну виставу чи кінофільм тощо іноземцеві буде легше реалізувати за умови достатнього досвіду роботи з відповідним текстовим матеріалом.

Отже, для навчання УМІ в системі вищої освіти України як ключові виокремлюємо побутову, освітню, професійну та суспільну сфери спілкування, відтак переходимо до другого етапу дослідження навчальної текстотеки – окреслення текстів, репрезентативних для кожної зі сфер. У подальшому викладі покликаємося на нашу публікацію про структуру навчальної текстотеки з УМІ [539].

Побутова сфера охоплює навчальні тексти трьох типів.

По-перше, це *модельовані монологічні й діалогічні тексти на побутові теми*: «Моя сім'я», «Мій день», «У магазині», «У лікаря», «В аптеці», «Моє місто», «У ресторані», «Подорож», тощо. Саме такі монологічні та діалогічні тексти представлені в сучасних підручниках з УМІ для рівнів А1-В2, посібниках із розвитку усного мовлення, збірниках текстів для читання, навчальних матеріалах онлайн.

По-друге, *автентичні усні та письмові тексти, що обслуговують побутову сферу в реальному житті*: оголошення, квитки, меню, знаки та написи у громадських місцях, рекламні матеріали, написи на етикетках товарів, рецепти, розклад роботи транспорту, певних установ, побутові діалоги, особисті листи, записки, вітальні листівки, жарти тощо. У цих текстах виявляються елементи розмовного стилю, публіцистичного та офіційно-ділового. Якщо в підручниках з УМІ кінця ХХ – початку ХХІ ст. такий матеріал був практично відсутній, то сучасні видання демонструють розуміння їх авторів важливості автентичних текстів. Так, у посібнику М. Шевченко «Будьмо разом» (Київ, 2017 р.) [1040], адресованому іноземцям, які лише розпочинають вивчення української мови, для ознайомлення й роботи запропоновано такі автентичні матеріали: анкета при заповненні дисконтної картки (с. 53), оголошення про навчальні курси (с. 139), ресторанне меню (с. 142), Інтернет-сторінка закладу харчування (с. 143), вітальна листівка (с. 147), концертний квиток (с. 156),

сторінка сайту подарунків (с. 157), жарт (с. 113). Останній із названих мовленнєвих жанрів, на нашу думку, потребує уваги авторів підручників та посібників як матеріал, що сприяє створенню на занятті позитивної емоційної атмосфери та зменшенню психологічного напруження.

По-третє, до побутової сфери включаємо *твори художньої літератури (оригінальні й адаптовані)*, актуальні як із погляду відображення в них різних життєвих ситуацій, зокрема й побутових, так і для задоволення комунікативних потреб, пов'язаних із темою спілкування «Улюблене заняття, інтереси, дозвілля, розваги».

Навчальна сфера охоплює ситуації спілкування в закладі освіти загалом та на занятті зокрема. *Модельовані тексти* важливі для ілюстрації різноманітних комунікативних ситуацій цієї сфери, як і попередньої, а відповідні теми («На занятті», «Наш університет», «У бібліотеці», «У деканаті», «Сесія» і под.) репрезентовано в навчальних матеріалах для іноземних слухачів підготовчих відділень та перших курсів університетів. У цьому контексті привертає увагу видання «Українська мова: підручник для іноземних студентів І курсу нефілологічних спеціальностей» за ред. Н. Ушакової (Харків, 2017 р.) [999], тексти якого практично всуціль присвячені навчальній тематиці: це діалоги між студентами про навчання чи канікули, розмова в деканаті (про розклад, аудиторії, отримання студентського квитка чи залікової книжки, складання сесії, відрахування тощо), монологічні тексти про студентську групу, навчання в університеті, систему освіти в Україні тощо.

Другий складник текстотеки навчальної сфери спілкування – *автентичні тексти переважно офіційно-ділового стилю, які регламентують певні навчальні ситуації*: заява (про дострокове складання сесії, вибір спеціалізації, переведення на іншу освітню програму тощо), пояснювальна записка, наказ, довідка, студентський квиток, бібліотечний формуляр, розклад занять тощо. Такі матеріали загалом мало представлені в навчальній текстотечі. Можна виокремити збірник текстів «Знайомтесь: Україна» І. Ушакової та І. Петрова (Харків, 2012 р.) [1015], у якому презентовано зразки оформлення документів,

актуальних для іноземного студента, а також навчальні матеріали для іноземців з аспекту «Ділова українська мова» (розділ у посібнику «Українська мова для російськомовних іноземних студентів» О. Тростинської (Харків, 2011) [971]).

Окремі сегменти навчальної сфери становлять *наукові тексти з гуманітарних дисциплін, які вивчають студенти практично за всіма освітніми програмами*: філософія, економіка, етика, українська та зарубіжна культура та ін. (на жаль, такі матеріали в сучасній текстотечі з УМІ практично відсутні), – і *художні тексти*, що слугують ілюстративним матеріалом з дисциплін культурознавчого циклу.

Навчитися спілкування іноземною мовою у **професійній сфері** неможливо без звернення до спеціальних текстів. Необхідно зазначити, що частка науково-методичних досліджень, присвячених вивченню особливостей роботи зі спеціальними текстами, чи не найбільша в масиві праць, дотичних до проблеми навчальної текстотеки з УМІ. Це закономірно, з огляду на те, що іноземні студенти здобувають вищу освіту в Україні за різними спеціальностями. Методисти досліджують систему організації навчального фахового матеріалу та вивчення в іноземній аудиторії терміносистем різних галузей (медицини, психології, кіномистецтва, міжнародних відносин, видавничої справи, юриспруденції, економіки тощо) і створюють посібники відповідного спрямування. Раніше було зауважено, що підручників для оволодіння науковим стилем української мови іноземними студентами-гуманітаріями підготовчих відділень університетів на сьогодні немає.

Що ж охоплює поняття «спеціальні (фахові) тексти»? Вважаємо, що *це модельовані (на початковому етапі навчання) та автентичні монологічні тексти з обраної студентом галузі знань* (у різних підстилях наукового стилю: наукові статті з підручників та монографій, рецензії, виступи на конференціях, науково-популярні та науково-публіцистичні статті тощо) і, як наголошує Л. Куліш, *діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування* [275, с. 43–47], тобто це обговорення виступу на конференції, наукові дискусії, інтерв'ю з прийому на

роботу, діалоги на професійні теми тощо. У текстотечі з УМІ можна говорити про фрагментарне наповнення цього сегмента: власне, діалоги, що відбивають реалії професійного спілкування, представлені лише в підручниках та посібниках для майбутніх медиків.

Крім спеціальних текстів, до навчальних матеріалів, що ілюструють комунікативні ситуації професійної сфери, потрібно залучати **тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для майбутньої науково-професійної діяльності студента**: резюме, план роботи, звіт, протокол, ділове листування тощо.

Якщо йдеться про навчання студентів гуманітарних спеціальностей, зокрема філологів, журналістів, культурологів, то, безперечно, до переліку текстів професійної сфери необхідно додати тексти художньої літератури.

Найширшою тематично, як ми зазначали вище, є **суспільна сфера спілкування**. Виокремлюємо в ній передусім суспільно-політичний, соціально-культурний та краєзнавчий складники.

Для **суспільно-політичного сегмента** актуальні такі види текстів: новини, політичний коментар, виступи політичних лідерів та громадських діячів чи інтерв'ю з ними, аналітичні публіцистичні статті, політична реклама та ін.

Комунікативні ситуації соціально-культурного характеру можуть презентувати новини про культурні події, публіцистичні статті про діячів культури та мистецтва, інтерв'ю з відомими письменниками, співаками, художниками, культурознавчі статті, обговорення важливих культурних подій, акцій, творів мистецтва, документальні та художні фільми тощо.

Стильовий характер більшості суспільно-політичних та соціально-культурних текстів означений домінантою публіцистичного стилю, матеріал якого широко використовують у методиці викладання іноземних мов. Переважно це тексти засобів масової інформації, які висвітлюють сучасні політичні події, соціальні процеси, суспільні проблеми, культурні явища. Як було зазначено в підрозділі 1.1.2, Г. Онкович у своїй докторській дисертації дослідила теоретичні засади використання ЗМІ в навчанні української мови, розробила типологію і структуру жанрово-тематичних занять за матеріалами ЗМІ зі студентами різного

рівня володіння мовою та окреслила поняття пресолінгводидактики як окремої галузі лінгводидактики [321]. Тексти ЗМІ стали основою низки навчальних книг з УМІ, згаданих раніше.

Як важливі для реалізації культурних потреб іноземних студентів виокремлюємо **науково-популярні, науково-публіцистичні, історико-довідкові тексти краєзнавчої тематики** (альманахи, туристичні путівники, краєзнавчі статті з періодики, історичних чи мистецтвознавчих довідників, розповідь екскурсовода, написи на історичних пам'ятках, документальні фільми про пам'ятки природи та культури, видатних осіб тощо). Необхідність залучення до навчальної текстотеки з УМІ краєзнавчих текстів зумовлена комплексним характером завдань, що розв'язують на їх основі: розвиток комунікативної компетентності студентів-іноземців, збагачення знань про місто, у якому вони живуть і навчаються, підготовка й заохочення до самостійного пошуку додаткової краєзнавчої та країнознавчої інформації, стимулювання інтересу до ознайомлення з історичними й культурними реаліями нашої країни. З такою метою створено посібники з УМІ про міста України. Краєзнавчий текст – оптимальний навчальний матеріал для студентів-гуманітаріїв, оскільки його тематика концентрується в руслі їхніх професійних зацікавлень: історичні події, постаті діячів культури, мистецькі здобутки, пам'ятки архітектури тощо.

З-поміж текстів, релевантних для суспільної сфери спілкування, повинні бути представлені, як і в попередніх випадках, **тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для іноземця**: офіційне запрошення, скарга, закон, декларація тощо.

Ще один важливий елемент текстотеки суспільної сфери – **художня література**, у процесі читання якої інокомунікант залучається до діалогу не лише з автором, а і з певною системою естетичних та суспільних поглядів, актуалізованих у художньому творі.

Підсумуємо у вигляді таблиці міркування про склад навчальної текстотеки.

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ТЕКСТОТЕКИ З УМІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Побутова сфера	<ul style="list-style-type: none"> • модельовані тексти на побутові теми, • автентичні усні та письмові тексти розмовного, офіційно-ділового та публіцистичного стилів, що обслуговують побутову сферу в реальному житті, • художня література.
Навчальна сфера	<ul style="list-style-type: none"> • модельовані тексти про організацію навчання в закладі освіти та на занятті зокрема, • автентичні тексти офіційно-ділового стилю, які регламентують типові навчальні ситуації, • наукові тексти з обов'язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу (філософія, економіка, етика, українська та зарубіжна культура та ін.), • художні тексти, що слугують ілюстративним матеріалом з дисциплін культурознавчого циклу.
Професійна сфера	<ul style="list-style-type: none"> • модельовані й автентичні наукові тексти з фаху студентів, • модельовані й автентичні діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування, • автентичні тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для науково-професійної діяльності за фахом студента.
Суспільна сфера	<ul style="list-style-type: none"> • суспільно-політичні тексти, • соціально-культурні тексти, • краєзнавчі тексти, • автентичні тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для сфери суспільних відносин, • художня література.

У результаті аналізу структури навчальної текстотеки та зробленого в підрозділі 1.1.2 огляду сучасних навчальних матеріалів з УМІ можемо зробити висновки щодо того, наскільки текстовий матеріал навчальних видань та комплексів охоплює тематично-стильовий спектр текстів, репрезентативних для

комунікативних ситуацій різних сфер спілкування, і наскільки заповненою є текстотека для навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

По-перше, привертає увагу вагома частка модельованих навчальних текстів – тому вважаємо за необхідне проаналізувати методичні засади їх створення, про що йтиметься в підрозділі 3.3.1.

По-друге, бракує посібників із наукового стилю мовлення для навчання іноземних студентів гуманітарного профілю на етапі доуніверситетської підготовки – принципи створення навчальних наукових текстів для цього контингенту та специфіку системи завдань до них буде схарактеризовано в підрозділі 3.3.2.

По-третє, важливість позитивної невимушеної атмосфери для подолання психологічних бар'єрів у вивченні іноземної мови обумовлює дослідження лінгводидактичного потенціалу текстів, здатних зняти психологічне напруження. Тож у підрозділі 3.4 покажемо можливості залучення жарту до навчальної текстотеки з УМІ.

По-четверте, у навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв важливе місце посідають тексти краєзнавчої тематики, що умотивовує необхідність обґрунтування ефективної системи роботи з ними. Цьому питанню присвячено підрозділ 3.5.

З-поміж інших навчальних матеріалів для інокомунікантів значно ширше й різноманітніше повинні бути представлені твори красного письменства. Художні тексти входять до побутової, навчальної та суспільної сфер, а для іноземних студентів-гуманітаріїв – майбутніх філологів, культурологів, журналістів – становлять також вагому частку текстів професійної сфери. Головне, як було наголошено раніше, робота з художнім текстом (ХТ) сприяє розвитку професійної комунікативної компетентності гуманітарія. Саме тому актуальними є питання ролі ХТ на різних етапах навчання іноземних студентів, принципів добору творів художньої літератури, їх адаптації та організації роботи з навчальним ХТ в іноземній аудиторії, про що піде мова в останньому розділі дисертації.

Також можемо визначити моменти, які потребують теоретичних обґрунтувань і практичних напрацювань: тексти офіційно-ділового стилю, які є релевантними для кожної сфери, недостатньо представлені в навчальній текстотечі, як і лінгводидактичні дослідження такого текстового матеріалу; бракує збірників із науковими текстами з обов'язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Сподіваємося, ці питання стануть об'єктом вдумливого вивчення сучасної лінгводидактики й педагогіки.

У 2011 р. Н. Станкевич зазначала: «Попри наявність різноманітних текстів у багатьох підручниках і посібниках з української мови як іноземної, бракує тих самих текстів, але зібраних і відповідно опрацьованих в окремій книзі» [403, с. 166], об'єднаних тематично чи за жанрово-стильовими характеристиками. З того часу, безумовно, було створено й видано чимало навчальних книг, однак порушена проблема залишається актуальною: текстотеку з УМІ потрібно збагачувати збірками навчальних текстів різної спрямованості, і проведений аналіз визначає напрямки подальшої роботи.

3.3. Модельовані тексти в навчанні української мови як іноземної

Поняття «модельовання тексту» в сучасній педагогіці трактують по-різному. Так, у дисертації С. Вишнякової обґрунтовано метод модельовання як створення зображально-знакової моделі тексту, що є дієвим засобом розвитку текстової компетентності іноземних студентів, зокрема вмінь сприйняття й розуміння інформації наукового тексту [92]. У цьому дослідженні модель тексту розглядається як відображення ядерних структурно-сміслових внутрішньотекстових зв'язків, зафіксованих у схемі. На думку автора, модельовання наукового тексту з навчальною метою полягає у виявленні «текстоутворювальних категорій» [92, с. 6] (теми тексту, його комунікативного завдання, мікротем, композиційних текстоутворювальних функцій речення, способів розвитку інформації тексту) та схематичному зображенні їхніх зв'язків.

Навчання іноземних студентів моделювання наукового тексту, як доводить дослідження, сприяє розвитку комунікативних умінь розуміння.

С. Коломієць і О. Лубянова головну мету моделювання наукового тексту вбачають у вивченні особливостей об'єкта за допомогою моделі [205]. При цьому модель постає не як зображально-знакова схема конкретного тексту, а як узагальнений опис типової послідовності композиційно-мовленнєвих форм текстів однієї функціональної спрямованості. Дослідники з методичною метою окреслюють типову послідовність композиційно-мовленнєвих форм технічної документації (керівництва до експлуатації програмного продукту) – знання такої послідовності важливе для навчання студентів професійно орієнтованого писемного мовлення.

Бачимо, що **моделювання навчального тексту розглядають як створення його моделі:**

- *зображально-знакової*, у процесі аналізу конкретного тексту з метою кращого розуміння його інформації і зв'язків смислових частин;
- *описової*, у процесі аналізу багатьох однотипних текстів з метою вивчення специфіки їхньої побудови й навчання створення схожих текстів [516, с. 172].

Інше потрактування терміна «моделювання тексту» (яке і становить інтерес у контексті нашого дослідження) спирається на розуміння моделі як «взірцевого примірника чогось» [392]. *Йдеться про створення зразкового тексту, що є еталонним репрезентантом текстів певного жанру і стилю.* На думку С. Тер-Мінасової, моделювання навчального наукового тексту відбувається шляхом послідовного переходу від аналізу до синтезу. Вибраний оригінальний текст аналізують на різних рівнях (морфологічному, лексичному, синтаксичному, лінгвостилістичному), далі синтезують результати проведеного аналізу в модельованому тексті, аналізують утворений текст і синтезують його покращений варіант і т. д. – до створення досконалої моделі, яка може слугувати зразком, оскільки презентує мову в найбільш чистій і правильній відповідно до сучасних норм формі [432, с. 141–142]. Під моделюванням іншомовних навчальних текстів також розуміють «раціональний відбір і формування

навчального матеріалу в текст, покликаний розв'язувати певні лінгводидактичні, точніше, лінгво-психолого-методичні завдання» [20, с. 137]. Текст-модель (текст-еталон, типовий текст) відбиває спільні, представницькі характеристики реальних текстів, репрезентує риси типологічного ядра [20, с. 137–138].

На початковому етапі навчання УМІ тексти, що репрезентують типові комунікативні ситуації, демонструють уживання певних лексико-граматичних форм, слугують матеріалом для розвитку навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, є переважно модельованими (в інших термінах – створеними, укладеними, сконструйованими, текстоїдами). Умовно поділяємо такі тексти на чотири групи [516; 517]:

- 1) модельовані тексти на побутові й навчальні теми («Мій день», «Моя кімната», «У магазині», «У ресторані», «Наш університет», «У бібліотеці», «Як ми провели канікули» тощо),**
- 2) тексти краєзнавчого спрямування («Музеї Києва», «Софійський собор», «Міста України» тощо),**
- 3) наукові тексти за спеціальністю студента,**
- 4) художні тексти, що було піддано сильній адаптації (фактично перекази оригінальних творів).**

Розглянемо першу групу – модельовані тексти на побутові й навчальні теми.

Модельовані тексти на побутові й навчальні теми (їх ще називають тематичними текстами) є основою підручника для початкового етапу вивчення іноземної мови. Зазвичай це «фреймоподібні» тексти (термін Л. Тьорьочик [433]): фактично вони становлять собою вербалізацію того чи іншого фрейму (структури, яка репрезентує у свідомості стереотипну ситуацію [280], певного «сценарію», який організує нашу поведінку й допомагає правильно інтерпретувати поведінку інших людей [129, с. 17]). *Текст, побудований на базі групи «лексичних представників» певного фрейму, є оптимальним способом презентації вербального матеріалу, оскільки*

відповідає способам організації і збереження знань у когнітивній базі людини» [433, с. 15]. *Водночас педагоги й методисти зауважують «штучність», «неприродність» таких текстів.* Справді, у реальній комунікації важко уявити ситуацію, коли звучатиме монологічний текст про студента, який умивається, снідає, йде на пари, там уважно слухає викладачів, потім повертається, перевдягається, обідає і т. д. З одного боку, ми розуміємо нежиттєвість подібного зразка – з іншого, усвідомлюємо необхідність тексту, на матеріалі якого відбувається оволодіння лексикою тематичної групи «розпорядок дня» і відповідними лексико-граматичними конструкціями. **Для подолання цієї дилеми необхідно обов'язково враховувати принцип цікавості й природності навчальних матеріалів.** Його можна реалізувати з допомогою низки способів.

Дослідники проблеми стверджують, що *тексти, створені на базі «відхилення від фрейму»* [433], *викликають ефект здивування, який допомагає кращому запам'ятовуванню* (наприклад, про студентку, у якої джинси лежать на столі, підручники – на холодильнику, а косметика стоїть у холодильнику (див. у Додатку В); про стареньку бабусю, яка бігає крос і ходить на танці; про будівельника, який після вечері не лягає спати, а йде працювати в нічну зміну тощо).

Простий і дієвий спосіб «оживити» навчальний тематичний текст – викласти інформацію в діалогічній формі: розмова завжди сприймається природно, на відміну від довгого монологу. Пропонуємо фрагмент тексту про розпорядок дня у вигляді розмови двох подруг.

– Піду спати, бо завтра рано вставати.

– Ти завжди встаєш рано?

– Так, зазвичай я прокидаюся о шостій годині, потім півгодини бігаю в парку, готую сніданок, одягаюся, роблю зачіску, макіяж... Мені потрібно багато часу, щоб зібратися в університет.

– О Боже! Я не така. Я люблю спати, тому встаю о восьмій, за десять хвилин збираюся і біжу на заняття.

– Так ти не снідаєш? Невже сидиш в університеті голодна?

– Снідати не встигаю. Але на першій перерві йду в кафе. Там купую собі каву, гамбургер, іноді булочки.

У наведеному фрагменті використано *ще один засіб, який надає тексту природності, – емоційність*. За нашим спостереженням, будь-яке відхилення від нейтральної емоційності студенти сприймають із зацікавленістю, що викликає увагу й сприяє активізації мнемічних механізмів. Той самий текст про розпорядок дня можна запропонувати як монолог роздратованого сусіда, якому набридла неорганізованість приятеля (*він постійно запізнюється, не прибирає, слухає голосно музику*) чи, навпаки, його нудна організованість (*встає завжди рано і заважає спати, скаржиться на голосну музику, бо виконує домашні завдання, відмовляється від вечірок, тому що ввечері займається спортом*), або як монолог, сповнений захоплення й подиву (*ну, як йому вдається все встигати: рано встає, робить зарядку, не запізнюється, виконує всі домашні завдання, прибирає, грає у футбол і баскетбол, самостійно вивчає, крім української, російську мову*) тощо.

Ще одна стратегія моделювання природного навчального тексту полягає в його персоналізації – маємо на увазі тексти, які описують реальну життєву ситуацію, що відбулася із самим читачем. Наш досвід роботи з іноземцями доводить, що студенти з особливою цікавістю читають і обговорюють тексти, героями яких є вони самі, а темою – пережита ситуація, тому на початковому етапі навчання часто пропонуємо для роботи тексти про подію, яка нещодавно відбулася в житті групи, як, наприклад, такий.

У Ганни в гостях

Цього року в Україні святкували Великдень 15 квітня. Було три дні вихідних. Викладач Ганна запросила нас у гості. Ганна живе в Броварах – невеликому місті недалеко від Києва.

Ми їхали спочатку на метро, до станції «Лісова». Там ми зустрілися з Мюге, стажеркою з Туреччини, і разом сіли в маршрутку № 403. Через півгодини ми були на місці. Викладач зустріла нас і запросила до квартири.

Потім Ганна розповіла нам про свято Великодня – День воскресіння Ісуса Христа. У цей день українці вітають одне одного словами: «Христос воскрес!» – «Воістину воскрес». Викладач показала крашанки й писанки. Крашанка – це зафарбоване в один колір яйце.

Більшість крашанок були червоного кольору. Цей колір дає цибулиння. Також Ганна показала крашанки блакитного кольору, які зробила її сестра. Виявляється, цей колір дає синя капуста. Дуже цікаво. Також ми побачили писанки – розписані (розмальовані) яйця. Ганна показала писачок (спеціальний інструмент) і пояснила, як ним малювати.

А потім ми їли паску, яку спекли Ганна з дочкою. Паска – це солодкий святковий хліб. Вона дуже смачна. Мюге навіть записала рецепт!

Повторення вивченої лексики з теми «Великдень», як і семантизація нових лексем на матеріалі цього тексту, особливо ефективно, оскільки підкріплене особистим чуттєвим досвідом студентів.

Ми переконалася, як жваво, легко й продуктивно проходить робота з текстами, в основі яких – реальна життєва ситуація. Доцільно після певної події в житті групи (концерту, екскурсії, тематичного вечора, конкурсу, просто цікавої ситуації) пропонувати відповідний текст. Студенти отримують зразок вербального оформлення події, вчать скласти схожі розповіді за зразком і самостійно. У цих текстах семантизація незнайомої лексики відбувається через особистий досвід іноземців: студенти пригадують, що було вчора, що вони бачили, як почувалися, – так усвідомлюють значення окремих слів чи фраз [532].

Персоналізованого характеру набувають також навчальні тексти, змодельовані у формі психологічних тестів або психологічних характеристик, наприклад, «Що риси обличчя говорять про Вас», «Яка Ви людина», «Чи можна Вам довірити серйозну роботу». Читаючи запитання таких тестів або опис певного типу людини, іноземець краще засвоює і запам'ятовує матеріал, адже, розв'язуючи екстралінгвістичне завдання, замислюється, наскільки та чи інша характеристика, те чи інше слово стосується його особисто [433, с. 23; 713]. Приклади персоналізованих текстів у формі психологічних характеристик наведено в Додатку В.

Отже, принцип цікавості й природності навчальних матеріалів пропонуємо реалізовувати через створення текстів

- 1) на базі «відхилення від фрейму»,**
- 2) у формі діалогу;**
- 3) наснажених емоційністю,**

4) персоналізованих, звернених до особистого досвіду студентів [537].

Засадничим при моделюванні текстів для інокомунікантів початкового рівня володіння мовою, зрозуміло, виступає принцип доступності – НТ повинен базуватися на відомих студентам лексемах та засвоєному граматичному матеріалі. На початковому етапі навчання якомога раніше необхідно вдаватися до моделювання з мінімального набору вивчених лексико-граматичних структур текстів, наближених до реальних життєвих і мовленнєвих ситуацій. Так, наприклад, уже через 2-3 тижні вивчення української мови, коли студенти засвоюють деякі випадки вживання родового (з *Китаю*, з *Америку*), місцевого (в *університеті*, в *магазині*), знахідного (вивчати *українську мову*), орудного (*говорити українською мовою*) відмінків, дієвідмінювання окремих дієслів (*читати*, *розмовляти*, *запитувати*, *відповідати*, *говорити*, *вивчати*, *розуміти*), можна пропонувати для роботи на уроці такий текст.

Розмова в магазині

Я студент. Мене звати Амін. Я з Ірану. Зараз я живу в гуртожитку. Ось він. Там наш деканат. А це магазин. Ось продавець. Я запитую українською мовою: «Скільки коштує кава?» Але продавець відповідає російською мовою. Шкода. Я не розумію, що він говорить. Добре, що тут мій друг з Китаю Сюй Кай. Він вивчає в університеті російську мову. Він говорить російською: «Мій друг розмовляє українською». Продавець розуміє і запитує: «А Ви звідки?» Я відповідаю: «З Ірану». – «А чому Ви вивчаєте українську мову?» – «Я хочу навчатися в університеті імені Тараса Шевченка». – «Дуже добре», – говорить продавець. Я купую каву.

Текст не містить незнайомого для іноземців матеріалу. Він є зразком функціонування одиниць, що вивчалися. Студенти пересвідчуються, що навіть із невеликим запасом знань, які вони мають, можна скласти розповідь, не боятися вступати в контакт. Завдання за текстом: читання, робота в парах (запитання – відповідь за кожним реченням тексту), переказ, рольова гра (продавець – покупець), переказ зі зміною особи (не «я», а «він») – спрямовані на розвиток навичок правильного використання вивчених конструкцій у зв'язному мовленні.

Від таких елементарних текстів необхідно переходити до більших нескладних, що багаторазово варіюють лексико-граматичний матеріал перших місяців навчання, допомагаючи студентам закріпити його, «вжитися» в нього, –

це забезпечить дотримання **принципу поступового зростання труднощів**. Так, за темою «Моя сім'я», «Мій друг», «Навчання» для додаткової роботи варто пропонувати низку текстів, які в різноманітних модифікаціях і зв'язках надають приклади використання знайомого матеріалу, як, наприклад, такий.

Нові знайомства

Ян Ян – студент-іноземець. Він приїхав до Києва з Китаю, з міста Сянган. Це велике місто розташоване на півночі Китаю. Там, у Сянгані, Ян Ян закінчив школу і вирішив продовжити навчання в Україні. Звісно, це важко – вчитися далеко від дому, від сім'ї, але й цікаво – побачити нову країну, познайомитися з іншою культурою.

Ян Ян приїхав до України у вересні і почав навчання на підготовчому факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Тут він вивчає українську мову і готується до навчання на економічному факультеті. Майбутня спеціальність Ян Яна – «менеджмент». Щоб навчатися на економічному факультеті, потрібно добре знати математику. Тому в другому семестрі Ян Ян почне вивчати українською мовою спеціальні предмети: математику, економіку, географію. Це допоможе йому в наступному році навчатися на економіста.

Спочатку Ян Янові не дуже подобалося в Києві: він сумував за батьківщиною і батьками, не мав друзів. Але нові знайомства допомогли хлопцеві зрозуміти, що він у Києві не самотній.

По-перше, він ближче познайомився зі своєю групою. Це десять китайців. Дуже приємно, що в Київському університеті навчається так багато співвітчизників Ян Яна: він може спілкуватися своєю рідною мовою, бачити китайські обличчя, зустрічати національні свята, як удома.

По-друге, хлопець познайомився зі своїми сусідами на шостому поверсі. Тут мешкають китайці, іранці та українці. Вони приязні люди. Ян Ян намагається говорити українською мовою з ними – це важко, але цікаво і, головне, дуже потрібно. Щоб оволодіти українською мовою, треба не лише читати, писати, виконувати домашні завдання, а й обов'язково спілкуватися.

По-третє, нещодавно Ян Ян познайомився з чудовою дівчиною-китайкою. Її звать Гао Сіхань. Вона теж живе в гуртожитку, але на іншому поверсі, а навчається в іншому корпусі університету, тому довго вони і не знали одне про одного. Та якось випадково зустрілися в кафе. Гао Сіхань приїхала до Києва пізніше і ще не могла нічого сказати українською. Ян Ян помітив, як симпатична китайка щось намагається пояснити продавцеві, але не може. Він

підійшов, дізнався, що вона хоче купити і допоміг дівчині. Так вони познайомилися. І згодом почали зустрічатися.

Тепер Ян Ян і Гао Сіхань разом проводять багато часу: розмовляють, допомагають одне одному виконувати домашні завдання, іноді ходять у кафе, гуляють у парку. Хлопець щасливий. Звичайно, він часто думає про батьків, але вже не так сумує, як раніше.

Працюючи з такими текстами на занятті (робота в парах, складання плану, діалогів, переказ прослуханого або прочитаного тексту) і вдома (читання, переказ, запитання до тексту, складання аналогічного, але про себе чи про свого друга, відповіді на запитання тощо), студенти закріплюють лексико-граматичний матеріал, вивчають різні моделі вираження однакової чи схожої інформації, розвивають навички монологічного й діалогічного мовлення. Від проміжних за складністю модельованих текстів можна переходити до складніших адаптованих і неадаптованих автентичних. Таку думку ми висловили в публікації 2008 р. [532] – сьогодні нарешті можемо констатувати появу книжок для читання (наприклад, укладених С. Карпенко (Біла Церква, 2018, 2019 рр.) [1009; 1010]), де запропоновано низку текстів до кожної з розмовних тем практичного курсу УМІ («Я і моя родина», «Мої друзі», «Моя кімната», «Мое хобі», «Покупки», «Їжа», «Розпорядок дня» тощо).

На початковому етапі навчання УМІ використання схарактеризованих текстів-варіацій однієї теми (перехідних від елементарних текстів до більш складних) створює умови для багаторазового повторення нових лексем і вивчених синтаксичних конструкцій, що сприяє їх запам'ятовуванню і формуванню навичок правильного вільного вживання.

Ефективне спілкування інокомуніканта з носіями мови неможливе без знання моделей мовленнєвої поведінки, оптимальних у конкретних ситуаціях, і вміння використовувати відповідні типізовані структури, усталені в українській мовленнєвій культурі. Маємо на увазі володіння основними мовленнєвими жанрами, які організують спілкування. НТ, змодельований із урахуванням цього фактора, вважаємо комунікативно репрезентативним.

За спостереженням М. Бахтіна, «ми говоримо лише певними мовленнєвими жанрами, тобто всі наші висловлювання мають певні й відносно сталі типові форми побудови цілого» (*говоримо* не варто сприймати як характеристику лише усного мовлення: йдеться про «багатий репертуар усних (і письмових) мовленнєвих жанрів» [41, с. 271]. Носій мови з дитинства вибирає різноманітні стереотипні форми висловлювань, «вживається» в них, вибудовує своє мовлення, автоматично «допасовуючись» до вимог певного мовленнєвого жанру. І навіть за таких умов психологи та лінгводидакти констатують подеколи недостатнє володіння мовцем палітрою мовленнєвих жанрів, що призводить до комунікативних невдач. Тому науковці звертають увагу на важливість цього аспекту в навчанні українських школярів рідної мови. Наприклад, Н. Голуб констатує низьку культуру діалогу сучасних школярів і наголошує: «Знання мовленнєвих жанрів додасть упевненості у різних ситуаціях. Так, під час діалогу етикетного змісту актуальні жанри привітання, представлення, самопрезентація, прощання, поздоровлення, побажання, подяка, згода/незгода, висловлення радості/співчуття тощо. Важливо знати, як відреагувати на привітання, комплімент, приховану чи явну образу; коли почати, як підтримувати й закінчити розмову. У спонукальних діалогах актуальні прохання, пропозиція, запрошення, згода/незгода і т. ін.» [110, с. 132].

Очевидно, що для інокомуніканта, чіткі мислення й мовленнєві стратегії регламентовані іншою культурою й відповідно іншими моделями мовленнєвої поведінки, знання українських мовленнєвих жанрів є вкрай важливим [515, с. 146]. Це усвідомлюють автори численних підручників та посібників з УМІ: навчальні видання репрезентують типові комунікативні ситуації різних сфер життя, у яких реалізуються різноманітні мовленнєві жанри, що становлять основу етнічного комунікативного типу українців. У деяких виданнях цей аспект виокремлено (наприклад, у підручнику тернопільських авторів Л. Назаревич і Н. Гавдиди «Українська мова для іноземців. Практикум (Рівні В1-В2)» у додатку «Комунікація» представлено матеріал для роботи над

такими мовленнєвими жанрами, як порада, комплімент, обурення, протест, вимога, заборона, висловлення власної думки [852, с. 189–203]).

Структура низки посібників повністю вибудована з урахуванням мовленнєвих жанрів. Так, у виданні «Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення» Н. Зайченко та С. Воробйової [732] кожна розмовна тема містить мовленнєві конструкції, що обслуговують певну сталу комунікативну ситуацію: тема «Звертання» – форми привертання уваги, вибачення, прохання, подяки, вдячності; «Побут» – вираження поради, пропозиції, побажання, запиту інформації тощо. Також лексичні теми посібника «Українська мова для іноземців: модульний курс» О. Антонів та Л. Паучок [603] забезпечують формування вправності в низці мовленнєвих жанрів (у термінах авторів, «комунікативних компетенцій»): знайомство, висловлення власної думки, домовленість про зустріч, привітання, прощання, запит інформації, комплімент, прохання, вказівка, наказ, порада, запрошення, згода, відмова, звертання, пропозиція, вибачення, припущення.

Однак, незважаючи на увагу укладачів навчальних матеріалів до цього аспекту, а також на те, що дослідження комунікативно-прагматичних та структурно-семантичних характеристик мовленнєвих жанрів є доволі популярним напрямом наукових пошуків у царині комунікативної лінгвістики (див. огляд праць із цієї проблематики і характеристику підходів до визначення її типології мовленнєвих жанрів у дисертації І. Козубської [202, С. 22–30]), **теоретичне осмислення проблеми мовленнєвих жанрів у лінгводидактичному аспекті щодо викладання УМІ лише розпочинається.** Назвемо розвідки О. Антонів та А. Смереки про телефонну розмову [16], М. Баліцької про жанр прохання [32], О. Даскалюк про імперативні мовленнєві жанри (наказ, прохання, порада) [126], Н. Станкевич та Л. Шмакової про привітання й побажання [407], О. Трумко про інформативні мовленнєві жанри [440], О. Трумко й О. Гордої про категорії ствердження та заперечення [441].

Вивчення мовленнєвих жанрів у лінгводидактичному вимірі – перспективний напрям у методиці викладання УМІ, про що свідчить тематика

кваліфікаційних робіт студентів, які обрали вибірковий блок дисциплін «Українська мова як іноземна» в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка: майбутні викладачі УМІ у своїх бакалаврських і магістерських роботах досліджують, зокрема, мовленнєві жанри згоди, заперечення, вітання, прохання, компліменту, втішання, тосту та ін. як навчальний матеріал у роботі з іноземними студентами.

Згадані жанри, як і низка інших: запрошення, зауваження, привертання уваги, заохочення, схвалення тощо («багатство й різноманіття мовленнєвих жанрів неосяжне» [41, с. 249]), – належать, за термінологією М. Бахтіна, до первинних (простих), що утворилися в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування. Вторинні (складні), на відміну від них, виникли в межах художнього, наукового, суспільно-політичного та інших форм складного культурного спілкування [41, с. 257]. Цей поділ, а також уточнення бахтінської теорії М. Федосюком (на його думку, мовленнєві жанри – це сталі тематичні, композиційні і стилістичні типи текстів; вони бувають елементарними й комплексними, що складаються з компонентів, кожен із яких відносно завершений і становить собою текст певного жанру [458, с. 104]), дає підстави розглядати мовленнєві жанри в лінгводидактичному аспекті як утворення двох рівнів. *Перший (елементарний) – це типові комунікативні ситуації та етикетні конструкції, що їх обслуговують* (знайомство, привітання, прощання, побажання, вибачення, прохання, згода, відмова, заборона, дозвіл та багато інших). *Другий (комплексний) – сталі типи текстів різних стилів мовлення* (оголошення, лист, рекламний проспект, довідка, наказ, інструкція, стаття, есе, монографія, промова, діалоги різних типів тощо).

Наснаженість НТ первинними (елементарними) мовленнєвими жанрами й оформлення тексту відповідно до структури вторинного (комплексного) мовленнєвого жанру забезпечує комунікативну репрезентативність тексту. НТ у такому випадку стилізований під автентичний (пор. термін О. Носонович «методично автентичний текст» [313]).

Які ж комплексні мовленнєві жанри надаються для моделювання НТ на побутові теми? Дослідники вказують на продуктивність використання мовленнєвих жанрів листа (неформального для подання лексичного матеріалу за темами «Родина», «Подорож»; ділового – для організації матеріалу за темою «Робота. Кар'єра»), а також інтерв'ю та анкети (в основі цих жанрів, як відомо, лежить фрейм «Розповідь про себе») – такий підхід відповідає властивостям природного дискурсу та орієнтує реципієнта на практичну діяльність [380].

Вдалим варіантом моделювання текстів за темами «Мій день», «Мій друг», «Наша група», «Місто, у якому я навчаюся» буде форма листа студента своїм батькам чи друзям; «Зовнішність», «Характер» – жанр оголошення (шлюбного чи про розшук людини); «У магазині», «У ресторані» – форма рекламного оголошення, меню; «Квартира, житло» – оголошення про продаж чи оренду квартири; «Дозвілля, хобі» – діалог-розпитування, розмова в чаті; «Україна і моя рідна країна» – туристичний проспект, діалог-обмін враженнями тощо.

Такі тексти у формі комплексних мовленнєвих жанрів (зразки наведено в Додатку В) мають вигляд «живих», тому сприймаються із зацікавленням і дають можливість наблизити навчальну комунікацію до реальної (власне, у методиці є думка, що всі створені тексти можна розподілити на дві групи: «живі», які підпадають під жанрову класифікацію реальних сфер спілкування, та «неживі», що не існують у реальній мовленнєвій практиці носіїв мови [260, с. 134]). Вони демонструють вживання не лише тематичної лексики, а й типових етикетних формул, необхідних у ситуаціях щоденного спілкування (звертання, привертання уваги, прохання, утішання, прощання, обіцянка тощо) – для іноземця володіння таким матеріалом, як ми вже зазначали, є вкрай важливим. Отже, введення сталих етикетних конструкцій у модельовані навчальні тексти і подання інформації у формі типових мовленнєвих жанрів становлять сутність принципу комунікативної репрезентативності.

Отже, при моделюванні навчальних текстів на побутову тематику необхідно керуватися принципами доступності, поступового зростання

труднощів, цікавості й природності навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності.

Інші принципи розглянемо далі в аспекті моделювання науково-навчальних текстів.

Найчастіше дослідники проблеми говорять про необхідність у навчанні інокомунікантів моделювати тексти наукового стилю, оскільки на практиці не просто знайти оригінальні наукові тексти, які б відповідали методичним принципам доступності, послідовності, зростання труднощів та ін. [70, с. 110]. Методисти наголошують на важливій ролі модельованих текстів на початковому етапі навчання і зазначають, що поступово, із розвитком у студентів навичок наукового мовлення, потрібно переходити від модельованих навчальних до оригінальних наукових текстів [33]. Існує й інший погляд, за яким модельовані тексти, як і адаптовані, «неприйнятні для навчання мови для спеціальних цілей» [426]. Професор О. Тарнопольський висунув цю вимогу як один із загальних принципів навчання – принцип автентичності [425]. Ми дотримуємося схарактеризованої раніше думки: **в умовах навчання іноземців на підготовчих відділеннях, коли ознайомлення з науковим стилем української мови і текстами за спеціальністю розпочинають на перших місяцях навчання, звернення до модельованих наукових текстів є методично доцільним.** Схарактеризуємо поняття науково-навчального тексту й вимоги до нього.

Науково-навчальний текст (ННТ) визначають як письмове або усне висловлювання науково-навчального стилю, що містить пізнавальну наукову інформацію загальнонаукового та фахового характеру [9, с. 9]. Специфічні риси такого тексту обумовлені подвійною функцією: передавання наукової інформації та «встановлення особливого комунікативного контакту з адресатом для зацікавлення та заохочення здобути нові знання» [476, с. 43].

У педагогічній науці вироблено й обґрунтовано низку вимог до ННТ: інформативність, лаконічність, предметна об'єктивність, логічність викладу матеріалу, точність, ясність, доказовість, переконливість, мінімальна достатність інформації, мовна канонічність, економність

мовних засобів, активізація уваги адресата та ін. [9, с. 9; 115, с. 21–23; 476, с. 43]. Зауважимо, що ці норми стосуються ННТ рідною мовою учнів. Зрозуміло, що **при моделюванні наукових текстів, які використовують у навчанні іноземців, крім зазначених, потрібно зважати передусім на дидактичний принцип доступності:** аксіомою є вимога відповідності лексико-граматичної тканини тексту рівню володіння мовою (тоді як у навчанні рідною мовою йдеться про відповідність наукової інформації та стилю її викладу віковим особливостям і рівню підготовки учнів). **Завдання наукового тексту на початковому етапі навчання УМІ (в умовах підготовчого відділення) – ознайомити інофонів із типовими лексико-граматичними конструкціями наукового стилю української мови та найважливішими термінами певної науки. Такий текст призначений не стільки для введення нової наукової інформації, скільки для формування й розвитку навичок наукового мовлення –** недарма автори одного з посібників називають початково-предметні курси для іноземних студентів своєрідними «лінгвоматематикою», «лінгвокресленням», «лінгвохімією» тощо [602, С. 3–4]. Це означає, що **обов'язковою вимогою до моделювання наукових текстів для студентів-початківців є координація з практичним курсом української мови (щодо лексико-граматичного наповнення) та логікою викладу наукових тем у профільних предметах (щодо послідовності введення термінології).** Крім того, важливо, щоб тексти для початкового етапу були насичені зразками використання певних конструкцій наукового стилю мовлення. Така риса не відповідає вимозі економності мовних засобів у ННТ рідною мовою та знижує рівень його інформативності, однак умотивована необхідністю забезпечити демонстраційну функцію НТ для інокомунікантів: він слугує ілюстрацією уживання певних лексико-граматичних конструкцій і сприяє запам'ятовуванню семантико-синтаксичних ознак вивчених структур з метою їх точного й автоматичного використання [516, с. 173] (нагадуємо про навчальні тексти-демонстратори, виокремлені з-поміж модельованих у підрозділі 3.1). Крім того, повторення нових лексем у контексті, як свідчать дослідження факторів важкості

тексту, сприяє його розумінню [279]. **Свідоме повторення нових лексичних одиниць і лексико-граматичних конструкцій у межах одного тексту розглядаємо як обов'язковий принцип – мовленнєвої насиченості (надлишковості) – моделювання ННТ на початковому етапі навчання УМІ.**

Дотримання принципів доступності, міжпредметної координації, мовної канонічності та мовленнєвої насиченості (надлишковості) в ННТ продемонстровано в текстах «Українська мова» та «Писемність», уміщених у Додатку Г.

Текст «Писемність», наприклад, змодельований для студентів-гуманітаріїв підготовчого факультету, які вивчають українську мову два місяці. Тому в ньому проставлено наголоси, використано прості речення і найлегший для іноземця тип складних – безсполучникові. Лексичне наповнення становлять одиниці, а) відомі студентам із практичного курсу української мови (*люди, алфавіт, буква, звук, слово, предмет, називати, писати, використовувати, перший, другий, зручний, багато, мало, спочатку, потім, зараз* та ін.), б) уведені в попередніх навчальних наукових текстах (*знак, склад*), в) нові (*письмо, писемність, передавання, відстань, ієрогліф, алфавітний, ієрогліфічний, позначати*). Повторюване використання лексем останньої групи в однотипних конструкціях сприяє кращому запам'ятовуванню певної лексико-граматичної моделі. Також у тексті продемонстровано можливості типових структур наукового стилю: *що – це що / що є чим; що – це засіб чого / що є засобом чого; що – це що за допомогою чого / що є засобом чого; що позначає що*. Граматичний матеріал орієнтований переважно на активізацію і вдосконалення навичок правильного використання форм іменників і прикметників у знахідному, орудному та родовому відмінках.

Ще один принцип моделювання НТ для інокомунікантів (цікавості навчальних матеріалів) при створенні наукового тексту, зрозуміло, не є обов'язковим, але, якщо є можливість, особливо на початковому етапі навчання, його необхідно враховувати. Так, у запропонованому тексті наведено приклад про ієрогліф «скільки» в китайській мові, який зазвичай викликає приємні емоції в китайських студентів і зацікавленість у представників інших національностей.

У методиці іноземних мов усталилася система завдань до ННТ, у якій обов'язково виокремлюють дотекстовий етап роботи (спрямований на зняття труднощів лексико-граматичного характеру) і післятекстовий (орієнтований на формування навичок розуміння тексту, усвідомлення його структури, правильного вживання наукової термінології і типових лексико-граматичних структур, переробки інформації (складання плану, тез, конспекту), продукування власного висловлювання тощо) [393]. На початковому етапі навчання (коли розпочинають курс коментованого читання наукових текстів чи наукового стилю мовлення) студенти мають ще вкрай обмежений лексичний запас, а їхні уявлення про граматику української мови вибірккові і поки не утворюють цілісної системи. За таких умов очевидно, що традиційна система завдань до ННТ має бути певною мірою модифікована.

Основна мета дотекстових завдань – підготувати студента до читання тексту. Для недосвідченого читача-інофона це особливо важливо, адже його лексичні та граматичні навички ще не сформовані на достатньому рівні. Не можна допустити, щоб процес читання перетворився на послівний переклад, складний процес «дешифрування» значень і граматичних зв'язків, – тому на дотекстовому етапі необхідно максимально мінімізувати труднощі, насамперед лексичні. Як відомо, семантизувати іншомовні одиниці можна з допомогою низки перекладних та безперекладних способів [27, с. 692–693; 277, с. 224–225]. Переважно багатонаціональний характер груп іноземців унеможлиблює використання викладачем мови-посередника, тобто єдиний варіант звернення до перекладної семантизації – це самостійний пошук студентами перекладу нових лексем у словнику. Безперечно, така робота необхідна, але більшою мірою для тих одиниць, значення яких неможливо з'ясувати інакше (велика частина абстрактної лексики, зокрема терміни). В інших випадках варто звертатися до безперекладних способів, однак потрібно мати на увазі, що не всі вони ефективно спрацьовують на початковому етапі навчання. З огляду на абстрактний характер мислення в науковому стилі мовлення практично неможливо вдатися до наочної семантизації, а такі популярні способи, як тлумачення значення, пояснення через

синоніми й антоніми, доводиться використовувати обмежено, зважаючи на невеликий лексичний запас студентів. Це означає, що *особливої ваги на початковому етапі набуває пояснення значення з допомогою контексту і з опертям на словотвірну будову слова.*

Наприклад, семантизувати лексему *мовець* можна з допомогою низки словотвірних пар: *мова – мовець, Україна – українець, Іран – іранець, Японія – японець* і т. д. (студенти усвідомлюють значення суфікса *-ець* – назва особи). Значення віддієслівних іменників, частка яких у наукових текстах досить велика, також найлегше з'ясувати, повернувши увагу до дієслівного кореня (*навчатися – навчання, знати – знання, пізнати – пізнання, читати – читання, передавати – передавання* тощо). Часто способи семантизації працюють комплексно: так, у лаконічній схемі *мислити = думати, мислити – мислення* з допомогою твірного дієслова і його синоніма пояснено значення іменника.

Семантизація за контекстом має безперечні переваги, оскільки розвиває мовний здогад і демонструє вживання певної лексеми в реченні, – на відміну від ізольованої презентації лексичних одиниць такий спосіб сприяє формуванню цілісного уявлення про лексичну сполучуваність слова і його граматичні зв'язки. Ознайомлення з новою лексикою і її опрацювання за допомогою коротких речень-моделей чи словосполучень полегшує подальший процес читання нового тексту, а потім і створення власного усного монологічного висловлення: якщо студенти кілька разів прочитали і повторили вголос однотипну структуру, склали низку схожих на неї, то впізнавання в тексті і самостійне продукування таких фрагментів не становитиме великих труднощів. Наприклад, введення лексем *абстрактний і конкретний* організовуємо в такий спосіб:

Абстрактний \neq конкретний.

Ручка – це конкретний предмет. Любов – це абстрактне поняття. Дошка – це предмет. Дружба – це поняття. Краса – це Підручник – це

В останніх чотирьох реченнях відсутні спочатку прикметники, а потім словосполучення з ними – студенти повинні самостійно вставити їх і сконструювати речення. Конструювання варто проводити колективно, із

читанням утворених речень уголос. *Багаторазове повторення вголос однотипних структур, що містять нові лексичні одиниці, спрямоване на досягнення одразу трьох важливих завдань дотекстового етапу: семантизація нових лексем, удосконалення вмінь фонетично правильного читання й коректної вимови, ознайомлення з типовими лексико-граматичними конструкціями і вироблення навичок упізнавання і вживання готових структур* [535, с. 142].

Важливою є форма самих завдань: на початковому етапі вивчення мови вони мають бути максимально зрозумілими за зразками виконання (див. у Додатку Г).

Післятекстові завдання розпочинаються перевіркою розуміння тексту. Якщо на пізніших етапах навчання запитання до тексту з'ясовують усвідомлення його загального змісту та розуміння основних моментів (актуально для переглядового та ознайомлювального читання), то спочатку потрібна *систематична робота над запитаннями до кожного речення тексту, обов'язково з увагою до вміння студентів не лише відповідати на них, а і формулювати самостійно*. Детальний перелік запитань до наведеного тексту і завдання, що розвивають уміння формулювати запитання та давати короткі відповіді на них, запропоновано в додатках.

Друга важлива група завдань – це відпрацювання нових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю. На дотекстовому етапі їх читання, повторення вголос, уживання мають переважно імітаційний характер, у той час як метою післятекстової роботи є усвідомлене розуміння, правильне конструювання і коректне використання відповідних форм і структур у власному мовленні. Для цього спочатку необхідно повторити інформацію про утворення певної граматичної форми (при вивченні конструкції *за допомогою чого*, наприклад, це родовий відмінок іменників в однині і множині). Повторення зручно організувати з допомогою таблиці (див. Додаток Г). Потім – виконання диференційних, підстановчих, трансформаційних вправ, причому має бути поступове підвищення рівня їхньої складності, як зазначає С. Варава,

характеризуючи систему вправ для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності в іноземних студентів на початковому етапі навчання [75, с. 27–31].

Завдання на трансформацію особливо потрібні для засвоєння синонімічних конструкцій наукового стилю мовлення. Наприклад, презентовані в тексті «Писемність» моделі *що – це засіб чого, що є засобом чого, за допомогою чого* відпрацьовуємо в комплексі, формуючи уявлення про можливість граматично варіативного вираження однієї і тієї ж думки. Подаємо зразок трансформації (*Букви – це засіб алфавітного письма. – Букви є засобом алфавітного письма. – Люди пишуть за допомогою букв.*) і низку речень, які потрібно змінити за зраком (*Мова – це засіб спілкування. Ієрогліфи – це засіб ієрогліфічного письма. Предмети – це перший засіб передавання інформації. Книги – засіб передавання знань. Підручник – засіб навчання студентів. Інтернет – зручний засіб передавання інформації. Мобільний телефон – зручний засіб зв'язку.*). Виконання таких завдань сприяє усвідомленому вживанню відповідних конструкцій, створює умови для їх багаторазового повторення і запам'ятовування. **Наголосимо також на важливості умовно-мовленнєвих вправ: дати відповіді на запитання, самостійно сформулювати запитання.** У таких завданнях, як і в трансформаційних, варто не обмежуватися лексикою тексту, а залучати матеріал попередніх тем із наукового стилю мовлення та різних сфер життя (як в останньому прикладі).

Завершують роботу над текстом завдання на переказ. Усі попередні вправи, де багаторазово варіювалися нові лексико-граматичні конструкції, готують студента до створення вторинного монологічного тексту на основі НТ. Також допомогою для продукування власного висловлення стане план тексту (спочатку запропонований викладачем, потім складений колективно, пізніше – індивідуально).

При створенні системи завдань до навчального наукового тексту, особливо на початковому етапі, необхідно звернути увагу на зорову наочність: використання таблиць чи ілюстративних схем, які відбивають логічні

зв'язки тексту і слугують візуальним опертям для переказу, граматичних таблиць, мультимедійних презентацій з ілюстрованим текстом, питаннями і відповідями до нього (– усе це, безперечно, підвищує ефективність оволодіння науковим стилем мовлення на початковому етапі вивчення УМІ. Опорна схема до НТ «Писемність» може мати такий вигляд.



Отже, для моделювання навчального наукового тексту на початковому етапі вивчення УМІ важливо спиратися передусім на принципи доступності, міжпредметної координації, предметної об'єктивності, мовної канонічності, мовленнєвої насиченості (надлишковості). Система завдань до такого тексту потребує модифікації з урахуванням недостатнього рівня розвитку читацької компетентності інокомунікантів.

3.4. Місце жарту в навчальній текстотечі з української мови як іноземної

Використання гумористичних творів малої форми в навчанні іноземної мови є доволі популярним, про що свідчать посібники, побудовані всуціль або переважно на гумористичних текстах [311]; відомі серії книжок із вивчення різних мов за методом І. Франка: «Англійська жартома», «Французька жартома» тощо – позитивний імпульс сміху є незаперечним.

Специфіка жарту як мовленнєвого жанру активно досліджується на матеріалі різних мов: української (О. Монастирська [285], російської (Ю. Щуріна [560]), англійської (В. Самохіна [371]). Науковці оперують щодо жарту переліком вимог, які визначають його комунікативну успішність: доцільність, етична прийнятність, естетична прийнятність, оригінальність, тактовність.

Перед дослідником мовленнєвого жанру жарту обов'язково постає проблема дефініцій, адже українська мова має низку лексем, що позначають схожі явища (*жарт, дотеп, анекдот, усмішка, гумореска*), які в багатьох випадках, за спостереженням фольклориста І. Кімакович, уживаються непослідовно [191; 192] і часто у словниках витлумачуються одне через одного. Так, наприклад, семантика слова «анекдот» у «Словнику української мови» пояснена через термін «жарт»: «Коротке жартівливе (здебільшого вигадане) оповідання про яку-небудь смішну подію; вигадка, жарт» [392]. У свою чергу поняття «жарт» витлумачено в «Літературознавчому словнику-довіднику» через лексему «дотеп»: «Вислів, витівка, дотеп, комічна дія тощо, які викликають сміх і служать для розваги» [253, с. 264]. Можна констатувати паралельне функціонування кількох термінолексем на означення одного явища чи групи подібних явищ, між якими важко провести межу. Це доводять і назви збірок гумористичних народних творів: «Тисяча і одна усмішка: Анекдоти, жарти, дотепи, замальовки з натури» [434], «Українські народні анекдоти, жарти, дотепи» [453]. І. Кімакович спостерігає звуження терміна «жарт» внаслідок розширення сфери вживання терміна «анекдот», однак зауважує різницю між цими явищами: короткі оповіді чи окремі фрази, які з'являються спонтанно в певній комунікативній ситуації, дослідниця вважає жартами, а лаконічні оповідання, що побутують у традиції, багаторазово відтворюючись, анекдотами. Вважаємо думку про спонтанність жарту і традиційність анекдоту слушною, однак у нашому дослідженні не розмежовуватимемо ці поняття. На наш погляд, доцільно вводити в лексикон іноземних студентів обидва терміни, як найбільш комунікативно активні з погляду вживання (очевидно, у колі українських друзів

вони не раз почують фрази на кшталт: «Послухайте анекдот», «А ви чули анекдот?», «Мені розповіли один анекдот», «Із цим не жартуй», «Та це лише жарт», «Я пожартував» тощо) та словотворчої продуктивності (*жарт, жартувати, жартівливий, жартівник, жартома*).

Жарт в аспекті навчання української мови іноземців, як нестандартний, нерегламентований мовленнєвий жанр, посідає окреме місце (пор. тлумачення сутності цього жанру Ю. Щуріною: жарт виникає в результаті нестандартного, творчого підходу до мови, тому виступає особливим мовленнєвим жанром, що здійснюється під час реалізації мовцем настанови на комічний ефект [560]). Якщо викладач ставить перед собою завдання навчити іноземців типових конструкцій, які обслуговують ситуації привітання, прощання, поради, прохання, компліменту, заохочення, втішання тощо, то про завдання «навчити жартувати» говорити некоректно, оскільки його реалізація часто неможлива навіть у випадку вивчення рідної мови (типовою є мовленнєва стратегія «Я не розумію жартів», «Я не вмію жартувати»). Навряд чи можна говорити про усталені конструкції, що обслуговують цей мовленнєвий жанр: гра слів та комізм ситуацій, на чому переважно базуються жарти, є настільки різноманітними явищами, що неможливою є каталогізація жартівливих форм чи конструкцій (у вивченні іноземцями інших мовленнєвих жанрів така каталогізація – реєстр типових лексико-граматичних структур – є цілком реальним і методично правильним елементом навчальної роботи). Отож у випадку жарту методичне завдання, на нашу думку, повинно бути трансформоване так: не «навчити жартувати», а навчити розуміти певні жарти та стратегії створення жартівливих висловлювань в українській мові (на середньому та високому рівні володіння УМІ) і, головним чином, на матеріалі жартів розвивати комунікативні вміння й навички (що актуально на всіх етапах навчання, зокрема й на початковому) [248; 515; 549].

Тому методично доцільним нам видається говорити не про вивчення жанру жарту в іноземній аудиторії, а про залучення українських жартів до текстотеки як ефективного навчального матеріалу. Високий

лінгводидактичний потенціал мовленнєвого жанру жарту визначають такі фактори:

- демонстрація лексико-граматичних конструкцій живого побутового спілкування;
- розширення уявлення іноземців про полісемію та омонімію в українській мові (саме на цих явищах ґрунтується комічний ефект багатьох жартів);
- невеликий обсяг текстів, що дає можливість використовувати їх читання (обговорення, інсценізацію) як своєрідні «хвилинки відпочинку», «перерви» між іншими видами роботи;
- гумористичний характер, що сприяє створенню дружньої та легкої атмосфери на занятті;
- ознайомлення з національною специфікою гумору [127], що збагачує країнознавчі знання студентів і сприяє формування соціокультурної компетентності.

Аналіз низки підручників з УМІ свідчить, що українські лінгводидакти використовують жарти як додатковий текстовий матеріал, який допомагає увиразнити певну комунікативну тему, розвивати лексико-граматичні навички, вправлятися в діалогічному мовленні. Так, у підручнику «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» [665] є кілька десятків таких творів. Це жарти про розмову між викладачем і студентами, учителем і учнями, батьками й дітьми, хлопцем і дівчиною тощо. Лексико-граматичне наповнення цих жартів відповідає початковому рівню вивчення української мови, оскільки підручник призначений для студентів підготовчих відділень університетів. За нашим спостереженням, **навчальні видання з УМІ демонструють два напрямки лінгводидактичної стратегії використання жартів як навчального текстового матеріалу:**

1) тематичний – у багатьох випадках автори добирають жарти до певних комунікативних тем, що відповідає логіці побудови навчального посібника: про знайомство, про родину, про навчання, на пошті, у магазині, у ресторані тощо [603; 732].

2) *граматичний* – цей критерій як провідний при доборі жартів застосовують у посібниках, зосереджених на певній граматичній темі; так, у книзі Н. Бондаревої та М. Шевченко «Іти – ходити, їхати – їздити» [625] використано жарти з дієсловами руху, а в посібнику Н. Зайченко «Українська мова як іноземна: граматичний аспект» дібрано жарти, які демонструють різні граматичні конструкції для вираження просторових, часових, наслідкових та інших відношень в українській мові [731].

В обох випадках можемо говорити про використання жартів як засобу створення позитивної атмосфери на занятті, про що свідчать назви відповідних рубрик: «Весела перерва» [603], «Посміхніться», «Жартома і всерйоз: випадки з життя відомих людей» [731]. Дослідники наголошують: «Гумор, з одного боку, налаштовує на толерантність, нівелювання конфліктів і оптимістичне світосприйняття та створення дружньої атмосфери в різнонаціональній аудиторії, а з іншого, дозволяє студентам досягти глибшого оволодіння граматичними, лексичними, фонетичними, орфографічними, синтаксичними, стилістичними засобами мови, що вивчається» [127].

Ми проаналізували велику кількість українських жартів та анекдотів і дійшли висновку, що з погляду лінгводидактики тематично їх можна розмежувати на дві групи: ті, що надаються до використання в іноземній аудиторії, і ті, залучення яких до навчальної текстотеки є небажаним з етичних, соціокультурних чи інших міркувань. Так, у юнацькій аудиторії педагогічно дискусійним виглядатиме використання жартів про пияцтво, подружню невірність тощо. Так само навряд чи варто пропонувати іноземцям жарти, побудовані на національних стереотипах. Йдеться про студентів, для яких означені теми не становлять професійного інтересу, однак припускаємо, що розгляд подібних жартів в аудиторії студентів-філологів (перекладачів, наприклад) чи психологів може бути вмотивований завданнями формування професійної компетентності. Небажаність використання жартів на певну тему із соціокультурних міркувань стосується текстів, у яких відбиті неактуальні

соціальні реалії: про панів, поміщиків, попів, наймитів, більшовиків, комуністичну партію тощо.

Узагалі необхідно наголосити на злободенності жартів (цю рису підкреслював як основну в народних анекдотах О. Дей [128]): велика їх кількість прив'язана до певних історико-соціальних реалій і тому в нових історичних умовах втрачає свою актуальність. Так, наприклад, у збірнику «Тисяча і одна усмішка...» [434], виданому в 1994 р., один із розділів («Було, та за водою пішло») наповнюють анекдоти епохи перебудови та початку Незалежності. Їхні теми: критика сталінської доби, радянської системи, комуністичної партії, реалій перебудови тощо – у переважній більшості не викликають інтересу і в сучасного українського громадянина, не кажучи вже про іноземців. Отож **перспективним є використання жартів переважно на загальнолюдські теми: стосунки батьків і дітей, чоловіка й дружини, хлопця й дівчини, людські вади (жадібність, неухважність, лінь, заздрість, хвалькуватість, нечесність) тощо.**

Різнобарвну палітру сучасних українських анекдотів репрезентовано в проєкті О. Кононенка «Антологія українського анекдота «Українська веселка». У цій серії вийшло 7 книжок: «Все-всі-вся. Анекдоти про маленьких і великих», «Жіноча і чоловіча логіка. Анекдоти про жінок і чоловіків», «Жезлом по бамперу. Анекдоти про тих, хто в дорозі і в міліції», «Здоровенькі будьмо! Рецепти на всі випадки життя», «Куми та кумки: анекдоти давні і сучасні», «Ні пуху ні луски! Анекдоти про мисливців і рибалок», «Чоловіче читиво. Комедія з елементами драми» (пізніше об'єднані в одному виданні [14]). Запропоновані автором тематико-ситуативні групи жартів: про дітей, школярів, студентів, дитячу логіку; про жінок і чоловіків, про водіїв, у лікаря тощо цілком прийнятні для використання з навчальною метою. Особливо варто звернути увагу на жарти про школярів. Іноземні студенти, які лише починають вивчати українську мову й часто потрапляють у ситуацію нерозуміння чи неправильного розуміння, з особливою симпатією сприймають жарти про дітей, які так само чогось не розуміють у школі. Наприклад:

1) Учитель: «Якби в тебе було два бутерброди і в мене теж два бутерброди, що б у нас вийшло, Петре?» Учень: «Легкий сніданок».

2) «Віттю, ти вивчив однину й множину?» – «Вивчив». – «Тоді скажи: штани – однина чи множина?» – «Вгорі однина, а внизу множина».

3) Учитель запитує в учня: «Петре, коли я кажу «Я хворію», який це буде час?». «Чудовий час!» – відповів Петро.

4) Учитель запитує старшокласницю: «Як майбутній час від дієслова «люблю»?». – «Вийду заміж».

Безперечно, цікавими для молодіжної аудиторії будуть жарти про закоханих, стосунки хлопця й дівчини:

1) Один хлопець ніяк не міг одружитися. Сподобається йому якась дівчина, приведе він її до матері, а матері то очі не такі, то ніс не підходить, то губи не подобаються. Нарешті знайшов хлопець дівчину, що як дві краплі води біла схожа на його матір: такі ж очі, ніс, губи, навіть розмова – і то була подібна. Сподобалася вона матері. Був би вже одружився, але цього разу категорично заперечив батько.

2) «Катерино, виходь за мене заміж. Ми так підходимо одне одному...» – «А чому ти впевнений?» – «У мене такий характер, як і в тебе». – «О, тоді не вийду за тебе нізащо. Я свій характер знаю!»;

3) «Дорога Таню, – пише хлопець, – вибач мені, я стаю таким забудькуватим... Учора я освідчився тобі в коханні, тільки не пам'ятаю: дала ти згоду чи ні?..» «Дорогий Колю, – відповідає дівчина, – я знаю, що відповіла «так», але забула – тобі чи комусь іншому».

Для опрацювання текстів жартів (анекдотів) на початковому етапі навчання УМІ І. Линчак вважає доцільними такі завдання: роз'єднати суцільний текст на складники комічного діалогу; заповнити пропуски в тексті, використовуючи запропоновані слова; розставити репліки в логічній послідовності; додати пропущені відповіді чи запитання [248]. **Крім таких традиційних лексико-граматичних завдань, варто запропонувати в роботі з жартами інсценізацію, а для філологів – переклад (українських жартів – рідною мовою, жартів свого народу – українською).**

Отже, з одного боку, мовленнєвий жанр жарту належить до нерегламентованих, що унеможлиблює навчальну каталогізацію його типових структур, з іншого боку – широке використання зразків живого побутового

мовлення, невеликий обсяг, гумористичне звучання обумовлюють високий лінгводидактичний потенціал жартів, тож перспективним є їх уведення в навчальну текстотеку як матеріал для розвитку лексико-граматичних та комунікативних умінь іноземних студентів. Добираючи жарти для використання в навчальному процесі, потрібно зважати на відповідність їхньої теми віковим, психологічним та національним характеристикам іноземних студентів і, зрозуміло, на наповнення актуальним і доступним для певного рівня лексико-граматичним матеріалом.

3.5. Краєзнавчі тексти в навчанні української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей (на матеріалі посібника «Знайомтеся: Київ»)

Вивчаючи структуру навчальної текстотеки з УМІ, ми наголосили на необхідності залучення до корпусу навчального матеріалу нехудожніх текстів краєзнавчої тематики, що викликано культурними потребами інокомунікантів. Якщо для іноземних слухачів підготовчого відділення знайомство з Україною, містом навчання зокрема, відбувається переважно з ініціативи й за організації викладача, то іноземні студенти, що живуть у нашій державі не перший рік, продовжують відкривати Україну для себе, як правило, самотужки. Наскільки активним буде цей процес залежить, звісно, від бажання й характеру іноземця та його загального рівня володіння українською мовою. Та не лише від цього: якщо студент матиме досвід роботи з науково-популярними, науково-публіцистичними, історично-довідковими текстами краєзнавчої тематики, то зможе значно ефективніше використовувати інформацію туристичних путівників та альманахів, відповідних інтернет-сайтів, історичних чи мистецтвознавчих довідників тощо [524, с. 311–312]. Такий матеріал є обов'язковим елементом у навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв, оскільки тематично він розширює професійні знання майбутніх істориків, філологів, мистецтвознавців, культурологів, а в лексико-граматичному, композиційному і

стилістичному аспекті загалом становить собою зразок розповідного чи описового тексту в галузі гуманітаристики.

Схарактеризуємо сутність навчального краєзнавчого тексту (КТ) й окреслимо підходи до презентації такого матеріалу в навчальній текстотечі з УМІ (у подальшому викладі покликаємося на нашу публікацію [509]).

Спроба дати визначення поняття «навчальний КТ» веде дослідника до перетину кількох (навіть багатьох) наук із лінгвістикою та педагогікою, оскільки краєзнавство є комплексною науковою дисципліною [111, с. 7]. Фундатор наукового розуміння краєзнавства в Україні Іван Франко, аналізуючи стан галицького краєзнавства, виокремлював у ньому такі галузі: вивчення економічних і політичних відносин краю, природознавство краю (географія, геологія, флора, фауна, клімат), антропологічно-етнографічні дослідження (зокрема фольклористика), історія краю [465]. Сучасні науковці визначають три основні напрями в краєзнавстві: географічне, історичне і соціальне (соціокультурне) [111, с. 9; 215, с. 40]. Відповідно **краєзнавчим називаємо текст, у якому описано просторові, часові, соціальні та культурні особливості певної території.**

У контексті навчання іноземних студентів зазвичай використовують термін «країнознавство» (а не «краєзнавство»), коли йдеться про окремий предмет у системі пропедевтичного навчання іноземних громадян – «Країнознавство. Україна» або «Українознавство» (див. навчальні посібники: [592; 596; 662; 689; 769; 913; 979; 1027]). Ця дисципліна допомагає інокомунікантові осягнути комплексний образ держави України в сукупності її географічних, політичних, соціально-економічних, історичних та культурних характеристик (пор.: «Країнознавство інтегрує в собі універсальні знання про країни, відображаючи цілісну картину буття основних одиниць соціально-політичної організації світу» [259, с. 7]). Відповідно **навчальні наукові тексти про Україну, які становлять основу підручника з країнознавства і які використовують також у практичному курсі УМІ, називають країнознавчими.** Оскільки краєзнавство є нижчим таксономічним елементом

країнознавства (дослідження окремих територій держави об'єднуються в дослідження цілої держави) [215, с. 39–40], то і **КТ відрізняється від країнознавчого фокусуванням на окремих географічних чи адміністративних об'єктах, їхній історії, соціально-культурному портреті, а не на Україні загалом.** Тому, виходячи із зв'язку краєзнавства із країнознавством як частини й цілого, можемо стверджувати, що ***будь-який КТ виступає одночасно і країнознавчим, однак не навпаки:*** наприклад, тексти про державні символи України, населення, промисловість, історію виборювання незалежності тощо є саме країнознавчими, а не краєзнавчими.

З огляду на появу низки підручників, побудованих на матеріалі текстів про міста України та знакові пам'ятки природи й культури, і беззаперечний інтерес іноземних студентів до такого матеріалу, а також на його лінгвостильову своєрідність, визначену т. зв. екскурсійною домінантою, виокремлюємо КТ як окремий об'єкт лінгводидактичного дослідження.

Статусу навчального набуває КТ, який використовують у навчально-виховному процесі. Отже, **навчальним КТ є автентичний чи модельований текст на краєзнавчу тему, методично опрацьований (із урахуванням рівня читацької компетентності цільової аудиторії) відповідно до мети навчання й конкретних завдань.**

Сучасні навчально-методичні праці (наголошуємо, що йдеться саме про підручники й посібники з практичного курсу УМІ, а не з країнознавства) демонструють **дві тенденції використання КТ в навчальній книзі:**

- звернення до нього як до додаткового текстового матеріалу,
- побудова посібника всуціль на матеріалі КТ.

Проаналізуємо ці підходи детальніше.

У першому випадку (КТ як елемент навчальної книги) спостерігаємо дві стратегії.

Одна полягає в тому, що автори навчального видання подають кілька текстів із загальною країнознавчою інформацією (про Україну, її державні символи, Київ, Тараса Шевченка і под.) та іноді з краєзнавчою (про інші міста

України, цікаві пам'ятки тощо) в останніх темах чи в додатках до підручника. Найчастіше це стосується матеріалів для початкового етапу вивчення мови, що цілком логічно: комунікативні теми «Місто», «Країна», «Подорожі» зазвичай завершують базовий курс УМІ (саме в них доречними є тексти згаданої вище тематики), і, головне, для сприйняття таких монологічних текстів великого обсягу потрібен достатній рівень читацької компетентності, досягти якого початківці можуть лише під кінець роботи з навчальним посібником. Так, у підручнику З. Терлака й О. Сербенської [961] з-поміж текстів для читання, розміщених у кінці книги, запропоновано матеріал про Тараса Шевченка, Київ, прапор України, бібліотеку Ярослава Мудрого. У підручнику В. Лебович та І. Осипової [1064] бачимо тексти про державні символи, географічне розташування, флору і фауну, населення, гроші України, Київ, Софійський собор, історичні київські графіти, будинок з химерами архітектора Городецького. Посібник Н. Лисенко, Р. Кривка, Є. Світличної, Т. Цапко [788] завершується схожим додатковим блоком «Що вам відомо про Україну?», де наведено інформацію про нашу державу та її столицю, великодні традиції українців, національні страви, вишивку, кобзу, козаків. Так само в кінці посібника З. Борисової та І. Євсєєвої [628] вміщено тексти для читання, які інформують іноземців про нашу державу, Київ, Тараса Шевченка, першу вищу школу України, першу бібліотеку в Київській Русі тощо. У підручнику Д. Мазурик [806] в одній з останніх тем «Україна – це країна, у якій ми вчимося, живемо, мріємо...» запропоновано тексти про Україну, Київ, Тараса Шевченка, Івана Франка, Ярослава Мудрого. Схожих прикладів є чимало, тож можна стверджувати, що **поодиноким використанням КТ переважно в кінці підручника властиве навчальним книгам із УМІ для початківців**. Зазвичай у такому випадку тексти або не мають завдань (вони призначені для самостійного читання і сприйняття інформації) або аранжовані стандартними лексико-граматичними та змістовими вправами (скласти план до тексту, дати відповіді на запитання, переказати, виписати слова в певній граматичній формі тощо).

Інша стратегія залучення КТ до навчального видання полягає у значно ширшому їх використанні під час опрацювання різних комунікативних тем. Такий підхід демонструє посібник В. Городецької та Н. Малюги [682], у якому представлено багато КТ в тематичних блоках «Місто», «Освіта, культура і спорт», «Природа», «Письменники». Так, наприклад у блоці «Місто» виокремлено кілька тем, які розкриваються через низку текстів, зокрема й краєзнавчого характеру: тема «Вокзал» – тексти «Залізнична станція Жмеринка», «Львівський залізничний вокзал», «Залізнична станція Кривого Рогу», «Міжнародний аеропорт Бориспіль»; тема «Дорога, транспорт» – тексти «Проспект Поштовий (Кривий Ріг)», «Транспортна мережа Кривого Рогу»; тема «Міста України» – тексти «Київ», «Київ – культурна візитівка України», «Києво-Печерська лавра», «Леополіс, або український П'ємонт», «Львів – культурна столиця України», «Кривий Ріг».

Бачимо, що автори цього посібника, викладачі Криворізького державного педагогічного університету, активно залучають краєзнавчі матеріали про місто, у якому навчаються іноземні студенти, що, безумовно, допомагає процесу адаптації. Такими міркуваннями, вочевидь, керувалися і викладачі Сумського державного університету, автори збірника текстів для читання з української мови [812], у якому є тексти про Суми, вулиці й магазини цього міста, університет. Узагалі в багатьох підручниках і посібниках, розроблених на мовних кафедрах українських університетів, введено тексти про місто і заклад навчання іноземних студентів (див., наприклад, [727]): матеріали, у яких вербалізовано реалії, що оточують інокомуніканта, викликають цікавість і стимулюють ефективне опрацювання.

Як уже було зауважено, існує **низка навчальних посібників для іноземців, що побудовані всуціль на матеріалі країнознавчих та власне краєзнавчих текстів. Це видання або про Україну загалом [659; 694; 813; 926; 1015], або про певне місто: Київ, Львів, Суми, Харків [741; 837; 839; 956; 957; 1016; 1038].**

З-поміж перших виокремимо видання Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків із діаспорою «Мандрівка Україною» [813], у якому презентовано культурні пам'ятки, внесені до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО: Софійський собор, Києво-Печерська лавра, історичний центр Львова, Резиденція буковинських митрополитів у Чернівцях, – а також ті, які входять до попереднього списку об'єктів ЮНЕСКО: історичний центр Чернігова, фортеця Кам'янець-Подільського, Херсонес Таврійський, Шевченківський національний заповідник «Тарасова гора» в Каневі. У листопаді 2020 р. відбулася презентація нового навчального видання МІОКу – підручника з УМІ у двох частинах «Ключ до України: міста і люди» (рівні В2–С1). Друга група посібників (присвячених одному місту) об'єднує навчальні видання з текстами про Київ, Львів, Суми, Харків. Чималий досвід роботи автора дисертації з іноземними студентами за посібником «Знайомтеся: Київ» [1038] виявив великий лінгводидактичний потенціал КТ. Ми впевнені, що викладачі університетів інших міст України також використовують матеріали про історію краю, де навчаються студенти, цікаві природні об'єкти та культурні пам'ятки, проводять навчальні екскурсії цими місцями – варто сподіватися і на появу нових видань із КТ для іноземців, які вивчають українську мову.

Як довів аналіз навчальних видань, КТ є важливим елементом навчальної текстотеки з УМІ, цікавим матеріалом для інокомунікантів різних спеціальностей і професійно важливим для студентів-гуманітаріїв. Реалізацію лінгводидактичного потенціалу таких текстів повинні забезпечити їх методично виважений добір та доцільна система завдань.

Робота над створенням посібника, присвяченого історико-культурному портрету Києва [1038], вивчення понять «краєзнавчий текст», «навчальний текст», «навчальна текстотека з УМІ», аналіз різноманітних навчальних матеріалів із КТ – усе це дає нам підстави сформулювати **принципи добору й моделювання КТ для читання інокомунікантами**. Провідні засади, безумовно, підпорядковані загальним вимогам до навчального текстового матеріалу: доступність, доцільність, актуальність, цікавість і природність,

комунікативна репрезентативність. Останній із перелічених принципів, як було обґрунтовано раніше, реалізується, по-перше, через подання інформації у формі типових мовленнєвих жанрів, а не лише у формі описово-розповідного тексту навчально-наукового підстилю української мови (щодо КТ, то це розповідь екскурсовода, рекламний проспект, сторінка з календаря, відгук на екскурсію, анонс певної культурної події, діалог-обмін враженнями про відвідану екскурсію тощо), а по-друге, із допомогою уведення в тканину навчальних текстів типових етикетних формул (у випадку КТ актуальними будуть такі: привертання уваги, прохання, запрошення, розпитування, уточнення інформації, вираження захоплення тощо).

Важливим саме для створення й добору КТ є міжкультурний принцип, що виключає гіперболізовану націєцентричну спрямованість. Завдання такого матеріалу й роботи з ним – зацікавити Україною, її культурою, але не вивищити над іншими національними й соціальними спільнотами чи створити лакований образ ідеалізованої України. *Варто через підкреслення особливостей і відмінностей, подання цікавих і контроверсійних фактів стимулювати іноземних студентів до порівняння української та своєї рідної культур, пошуку специфічних рис і точок перетину, зацікавлення проблемами сучасного українського життя.* Погоджуємося у зв'язку з цим із думкою В. Маковської [257]: автореферентність текстів (закритість, що виключає міжкультурний діалог), заідеологізованість, національне самозамилування – від цього спадку українського просвітянства потрібно категорично відмовитися при створенні навчальних видань для іноземців. Це усвідомлюють автори переважної більшості проаналізованих раніше підручників і посібників, а в окремих книгах міжкультурний принцип є композиційним стрижнем, як-от у виданні «Україна – Польща. Dialog kultur» [1049].

Відібрані й модельовані з урахуванням названих принципів тексти стали основою посібника для іноземних студентів «Знайомтеся: Київ» [1038]. Тексти розташовано за хронологічно-тематичним принципом із метою

окреслити основні історичні етапи в минулому столиці України, звернути увагу студентів на найцікавіші київські об'єкти і сформувані у свідомості іноземців образ Києва як міста культури. Саме тому роботу з книгою варто рекомендувати перш за все іноземним студентам-історикам, культурологам, мистецтвознавцям. Перші сім тем охоплюють історію міста з давніх часів до проголошення незалежності України («Київ. Старе місто», «Софійський собор», «Києво-Печерська лавра», «Козацький Київ», «Київ ХІХ сторіччя», «Трагічні сторінки історії Києва у ХХ столітті», «Україна незалежна»), наступні вісім – презентують життя сучасного Києва («Райони й вулиці Києва», «Театри столиці», «Світ музеїв Києва», «Вища освіта в Києві», «Парки Києва», «Пам'ятники Києва», «Київ книжковий», «Парк «Київ у мініатюрі»). Кожну тему розкривають два чи три тексти із системою завдань до них, призначених для аудиторного опрацювання під керівництвом викладача, і додатковий текст для самостійного читання.

Структуру системи завдань до навчального КТ визначають кілька факторів, з-поміж яких – лінгвостильові особливості. Тож звернемося до їх характеристики.

Дослідники проблеми стильової диференціації мови зауважують розмитість меж між стилями, взаємопроникнення елементів різних жанрів як загальномовну тенденцію. Така риса особливо притаманна КТ (зокрема й відібраним та модельованим текстам посібника «Знайомтеся: Київ»), оскільки в них насиченість фактичним матеріалом, точність і логічність викладу наукової історичної, культурознавчої, мистецтвознавчої інформації поєднані подеколи з діалогічною формою і простотою популярного видання і в той же час із емоційністю й апелятивністю, що зазвичай характеризують тексти газетної публіцистики чи реклами. **Термінологічно стиль аналізованих текстів можна означити як науково-навчальний, науково-публіцистичний, науково-популярний.** Аналіз публікацій із теми свідчить про інтерес дослідників до лінгвостилістичних особливостей науково-популярного стилю й лінгводидактичного потенціалу текстів цього стилю в навчанні іноземної мови [242; 466]. Науковці підкреслюють, що особливості таких текстів (імітація

ситуації безпосереднього спілкування, специфічні прийоми активізації уваги читача, образність, невелика (порівняно із власне науковим підстилем) кількість термінів, можливість використання розмовних морфологічних форм, спрощений синтаксис) викликані стратегічною метою науково-популярного підстилю – у доступній і зрозумілій формі надати читачеві-непрофесіоналові наукові знання. Автори розвідки «Науково-популярний жанр (До питання про можливість його використання у викладанні російської мови як іноземної)» роблять висновок про різноаспектний потенціал науково-популярних текстів для студентів різних етапів навчання: на початковому етапі такий текст «може слугувати «азбукою» для попереднього ознайомлення з функціональними стилями», а на середньому та вищому – для граматичної роботи й розвитку вмінь «свідомої стилістичної диференціації мовлення, свідомого поєднання різностильових елементів» [466, с. 142–143]. Автори статті «Науково-популярні тексти під час навчання фахової мовленнєвої діяльності іноземних студентів-філологів» зазначають, що робота з таким текстовим матеріалом «сприяє поглибленню знань із професійної мови, збагачує загальний і спеціальний лексичний словники, підвищує культурний рівень і наукову ерудицію студентів» [242, с. 89].

Перекладознавець В. Гізер вводить поняття **краєзнавчого дискурсу, домінантними ознаками якого виступають локоцентризм, культуроцентризм й антропоцентризм** [103]. Дослідниця зараховує до парадигми краєзнавчого дискурсу **такі прагматичні типи текстів:**

- словникова стаття краєзнавчого характеру;
- навчальний тип тексту краєзнавчого характеру;
- путівник;
- альбом краєзнавчого характеру;
- туристичний рекламний проспект.

Вважаємо за можливе розширити парадигму краєзнавчого дискурсу, ввівши до неї низку жанрово-стильових утворень:

- газетна інформаційна стаття,
- науково-популярна стаття краєзнавчого характеру,

- розповідь екскурсовода,
- напис на історичній пам'ятці,
- документальний фільм (про пам'ятки природи та культури, видатних осіб України) тощо.

Погоджуємося із твердженням науковця, що поліоб'єктність і полісуб'єктність краєзнавчого дискурсу веде до включення в нього «елементів суміжних дискурсів у різних пропорціях для різних типів текстів» [103, с. 87].

Попри варіативність лінгвостилістичних характеристик різних текстів краєзнавчого дискурсу, очевидно, що основна функція матеріалів такого типу – інформування широкого загалу читачів про історію й культуру краю – визначає спільні риси аналізованих текстів. Це фокусування на фактологічному краєзнавчому (історичному, географічному, культурознавчому, народознавчому, мистецтвознавчому тощо) матеріалі; популярний стиль викладу; емоційність; поєднання граматико-стилістичних особливостей книжного й розмовного стилів української мови [524, с. 313].

Лінгвостилістична своєрідність КТ: шар термінологічної лексики (історичної, географічної, мистецтвознавчої) та специфічних лексико-граматичних конструкцій, характерних для різних типів тексту (науково-навчального, довідкового, популярного, екскурсійного тощо); перевага розповідного та описового типів мовлення; емоційність; поєднання рис книжного й розмовного стилів мовлення – обумовлює необхідність відповідних завдань до текстів (див. у Додатку Д).

1. Для роботи з КТ необхідно виокремити типові лексико-граматичні конструкції історико-довідкових текстів: на позначення часу події, місця розташування об'єкта, його наявності, розмірів та складної структури, приблизної кількості, важливого значення чогось, прихильності до чогось, походження назви об'єкта. Ці та інші типові конструкції систематизовано в посібнику «Знайомтеся: Київ» у формі навчальних таблиць.

2. Необхідно надати уваги таким звичним для українського студента, але почасти проблемним для іноземця моментам, як нумерація століть римськими цифрами, основні скорочення, зокрема мір величин, які використовують як у довідкових, так і в наукових текстах (такий матеріал, систематизований у формі таблиць, представлений у посібнику). У формі таблиць узагальнено і *специфічний лексичний матеріал*: історичні назви України та її країн-сусідів, конструкції з іменниками семантичної групи «пам'ятник», «музей», синонімічні конструкції на позначення профілю навчального закладу чи його підрозділу тощо. Після кожної таблиці запропоновано завдання на розвиток умінь використовувати відповідні лексико-граматичні конструкції в мовленні.

3. До граматико-стилістичних особливостей текстів краєзнавчого дискурсу, як зазначено вище, належить поєднання особливостей книжного й розмовного стилів. Тому в граматичних завданнях до КТ варто зосередити увагу на таких рисах книжного мовлення, як уживання складних речень, віддієслівних іменників, зворотних дієслів, дієприкметникових і дієприслівникових конструкцій, дієслівної форми на *-но, -то*.

4. З-поміж елементів розмовного мовлення в нехудожніх текстах краєзнавчої тематики використовують питальні конструкції, вставні слова, неповні речення (*Правда ж, цікаво? Про це ви, звичайно, вже чули. Поруч – пам'ятник Ярославу Мудрому*). Риси розмовного стилю властиві діалогічним текстам на краєзнавчу тему, які представлено в посібнику (як було зазначено раніше, подання інформації у формі діалогу допомагає змодельовати «природний» текст, «оживити» його і роботу з таким матеріалом). Приклад діалогічного тексту «Лаврські печери» наведено в Додатку Д.

5. Форма діалогу дає можливість не лише поінформувати про певні краєзнавчі об'єкти, а й увести актуальні для іноземців лексико-граматичні конструкції розпитування, вираження захоплення, подиву, осуду, сумніву, згоди тощо. Цей фактор, а також моделювання тексту у формі діалогу чи в інших формах природної комунікації (рекламного проспекту, тексту екскурсії, сторінка

з краєзнавчого альбому тощо), забезпечує реалізацію принципу комунікативної презентативності та, урізноманітнюючи форми навчальних КТ, підтримує інтерес до роботи з ними. В аналізованому посібнику використано форму діалогу (тексти «Лаврські печери», «Площі й вулиці Києва», «Куди піти вчитися?»), розповіді екскурсовода («Прогулянка вулицею Володимирською»), оголошення, анонсу, запрошення («Відкривається нова книгарня!», «Є буккросинг!», «Новорічний книжковий ярмарок відкривається 23 грудня», «Благодійний дитячий книжковий ярмарок»).

Схарактеризовані завдання організовано в систему дотекстових та післятекстових вправ, спрямованих на

- 1) розвиток мовної (фонетичної, лексичної, граматичної) та соціокультурної компетентності,
- 2) взаємопов'язане формування навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності,
- 3) удосконалення вмінь працювати з інформацією: аналізувати, розуміти, добирати, перетворювати тощо.

Цей усталений методичний підхід до формування дотекстових і післятекстових завдань до НТ – другий (у структурному плані, власне, основний) чинник, що обумовлює систему завдань до навчального КТ.

У посібнику «Знайомтеся: Київ» *на дотекстовому етапі* введено фонетичні та лексико-граматичні завдання, спрямовані на подолання труднощів у вимові та читанні незнайомого лексичного матеріалу; на семантизацію слів за допомогою словника, внутрішньої форми слова, синонімів та антонімів, контексту; актуалізацію знань і формування навичок, необхідних для засвоєння типових граматичних явищ у конкретному тексті. Робота над лексичними одиницями організована з урахуванням належності слів до певних тематичних груп, їх парадигматичних, словотвірних і синтаксичних зв'язків. *На післятекстовому етапі* – завдання, спрямовані на перевірку розуміння прочитаного (запитання до тексту, тести, завдання на продовження речень за

змістом тексту, складання плану чи його модифікацію); лексико-граматичні завдання, які створюють можливість для використання певних лексико-граматичних форм і конструкцій в усному та письмовому мовленні студентів; завдання на переказ тексту, створення діалогів чи монологічної розповіді за його змістом.

Особливої уваги в роботі з КТ важливо надавати формуванню вміння вести бесіду. Досвід роботи з іноземцями переконав автора в необхідності цілеспрямованої роботи над цим аспектом, адже навіть іншомовні студенти середнього та вищого етапу навчання відчують труднощі із правильним формулюванням запитання (їм важко виокремити й акцентувати логічну домінанту запитання) і лаконічної відповіді на нього (часто відповідь іноземця інформативно надлишкова, оскільки за структурою є повним реченням, побудованим із збереженням усіх лексем запитання, замість неповної чи односкладної конструкції). Саме тому робота з перевірки розуміння тексту розпочинається низкою запитань до нього. Після багатьох текстів посібника є завдання, у яких запропоновано запитання й відповіді до кожного речення одного чи кількох абзаців. Студенти повинні уважно прочитати їх, дати відповіді на запитання, сформульовані в завданні, і продовжити в парі самостійну роботу над запитаннями й відповідями до кожного речення тексту.

Важливим для роботи з текстом є вміння орієнтуватися в його логічній структурі. На розвиток цих навичок спрямовані завдання перетворити простий план тексту на складний чи навпаки, скласти план за опорними словами чи дібрати опорні слова до кожного пункту плану, дати назви пропущеним пунктам плану тощо.

Обов'язковими після кожного тексту посібника є завдання, **скеровані на розвиток навичок використання типових лексико-граматичних конструкцій, які притаманні стилю гуманітаристики:** студенти повинні скласти за схемами речення з поданими словами і словосполученнями. Багаторазове повторення однієї конструкції з різною лексикою (як за темою тексту, так і загальноживаною) сприяє її міцному запам'ятовуванню.

Навчальні КТ мають багатий потенціал для розвитку навичок монологічного й діалогічного мовлення. Він може бути реалізований у таких завданнях:

- переказати текст чи його частину;
- створити розповідь за кількома текстами теми;
- підготувати коротку розповідь на вивчену тему для товариша, який погано знає Київ;
- створити діалог за текстом чи за зразком із використанням допоміжного матеріалу таблиць;
- розіграти запропонований діалог і створити схожий;
- розповісти про цікаві об'єкти у своєму рідному місті;
- дізнатися в одногрупників про важливі історичні події, центральну вулицю, площу, відомих людей їхнього рідного міста (такі завдання дуже важливі, адже КТ повинні сприяти міжкультурному діалогу);
- поділитися враженнями від екскурсії та ін.

Щодо екскурсій, то слід зазначити, що їх проведення паралельно з опрацюванням певного КТ чи після цього сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу студентами. Так, після роботи над текстами «Старе місто» і «Прогулянка вулицею Володимирською» іноземці охоче виконують роль екскурсовода під час справжньої прогулянки цією історичною вулицею, вправляючись у монологічному й діалогічному мовленні, а безпосередні візуальні враження від Золотих воріт, пам'ятника Ярославу Мудрому, Софійського собору, Софійської площі сприяють більш міцному і тривалому запам'ятовуванню відповідного лексичного матеріалу (про екскурсію як лінгводидактичну технологію йшлося в підрозділі 2.4.4).

Ще один фактор, вагомий для створення системи завдань до навчального КТ, – необхідність звернення до зорової та аудіовізуальної наочності, без якої неможливе повноцінне сприйняття краєзнавчої інформації. У цьому аспекті важливі ілюстрації, посилання на інтернет-ресурси для перегляду відеоматеріалів краєзнавчого характеру, звернення до віртуальних

турів (наприклад, сайт «Автентична Україна» пропонує віртуальні тури українськими операми, дерев'яними церквами, музеями просто неба [2] та навчальних порталів з вивчення УМІ (на сайті «Крок до України», зокрема, є рубрика «Екскурсії. Реальні та віртуальні навчальні подорожі»). Для ефективної роботи з текстами посібника «Знайомтеся: Київ» ми розробили до кожної теми мультимедійні презентації.

Отже, структуру системи завдань до навчального КТ визначають такі чинники:

- 1) традиційна методична схема організації роботи з текстом на занятті (дотекстові й післятекстові завдання),
- 2) лінгвостилістичні особливості КТ,
- 3) особлива роль зорової та аудіовізуальної наочності.

Пізнавальні КТ покликані заохотити студентів до пошуку нової інформації й самостійного ознайомлення з архітектурними та історичними пам'ятками, культурними закладами й цікавими місцями столиці України, що, врешті-решт, сприятиме розвитку мовленнєвих умінь іноземців у ситуаціях безпосереднього спілкування з носіями мови. Тексти краєзнавчої тематики, робота з якими спрямована на розв'язання як навчальних, так і виховних завдань (поглиблення професійних знань, розвиток комунікативних навичок і вмінь, сприяння соціокультурній адаптації, формування позитивного образу України, стимулювання інтересу до української культури та самостійного ознайомлення з історичними й культурними пам'ятками тощо) є важливим складником навчальної текстотеки з УМІ, особливо для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі вибудовано модель навчальної текстотеки з УМІ та проаналізовано її основні сегменти.

Запропоновано визначення НТ: письмовий або усний текст, створений чи відібраний, орієнтований на певний контингент учнів, попередньо продуманий, спроектований і методично опрацьований організатором навчального процесу (автором, викладачем, учителем) відповідно до навчальної мети.

Розроблено типологію НТ, актуальну для будь-якої дисципліни: за походженням – створені й відібрані тексти (останні, у свою чергу, бувають адаптованими й неадаптованими), за формою мовлення – письмові та усні, за стилем – наукові навчальні й тексти всіх інших стилів мовлення.

У методиці навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей класифікація НТ набуває такого варіанта: за походженням – модельовані (тексти-демонстратори і тексти-еталони реальних) та відібрані (автентичні неадаптовані, автентичні адаптовані, автентичні синтезовані); за формою мовлення – усні й письмові; за стилем – навчально-наукові та навчальні тексти інших стилів мовлення.

Навчальну текстотеку з УМІ визначено як усю сукупність методично опрацьованих текстів, які використовують у навчанні й вивченні мови. Це різножанрові й різностильові тексти, які складають основу комплексних підручників, посібників з окремих аспектів вивчення мови, збірок для читання інокомунікантами (текстів художніх, наукових, публіцистичних, краєзнавчих), дистанційних курсів, навчальних інтернет-сайтів, аудіокурсів тощо. Наповненість та різноаспектність текстових матеріалів для інокомунікантів всіх рівнів володіння мовою визначає ефективність і комфортність процесу навчання. Наявність різнорівневих текстових посібників, з одного боку, полегшує підготовку викладача до проведення заняття, а з іншого, оптимізує самостійну роботу іноземців, які прагнуть вивчити мову й удосконалити свої вміння та навички.

Текстотеку з УМІ для навчання у ЗВО структуровано за чотирма сферами спілкування. Для навчання комунікації в побутовій сфері важливими є модельовані тексти на побутові теми, автентичні тексти побутової сфери, твори художньої літератури. Навчальна сфера охоплює модельовані тексти про

організацію навчання в закладі освіти загалом та на занятті зокрема; тексти офіційно-ділового стилю, які регламентують типові навчальні ситуації; наукові тексти обов'язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу (філософія, економіка, етика, українська та зарубіжна культура та ін.); художні тексти, що слугують ілюстративним матеріалом з дисциплін культурознавчого циклу. Професійну сферу складають модельовані й автентичні наукові тексти з фаху студентів; діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування; тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для науково-професійної діяльності за фахом студента; твори художньої літератури (для студентів гуманітарних спеціальностей). Формування й розвиток комунікативних навичок у суспільній сфері забезпечують суспільно-політичні тексти; соціально-культурні; краєзнавчі; тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для сфери суспільних відносин, твори красного письменства.

У педагогічній науці термін «модельовання тексту» використовують у двох значеннях: створення моделі тексту (зображально-знакової або описово-логічної) та конструювання зразкового тексту, тексту-моделі, що найбільш оптимально враховує рівень володіння мовою читача-інофона. Ми розглядаємо модельований текст саме в цьому, останньому, розумінні.

Загалом у корпусі модельованих (створених, сконструйованих, укладених) текстів, що використовують на початковому етапі навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей, виокремлено 4 групи: тематичні («фреймоподібні») тексти, краєзнавчі, навчальні наукові, художні.

При моделюванні фреймоподібних навчальних текстів на побутові й навчальні теми засадничими визначено методичні принципи доступності, поступового наростання труднощів, природності й цікавості навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності.

Принцип природності й цікавості навчальних матеріалів запропоновано реалізовувати через стратегії відхилення від фрейму, діалогізації, емоційності, персоналізованості. Подання інформації у формі актуальних мовленнєвих жанрів (оголошення, лист, анкета, інтерв'ю тощо) і насиченість модельованих

текстів типовими етикетними формулами (вираження згоди, заперечення, подиву, захоплення, осуду, запрошення тощо) забезпечує втілення принципу комунікативної репрезентативності.

У моделюванні наукового тексту для студентів-гуманітаріїв початкового етапу навчання важливі (крім засад, актуальних для навчально-наукового тексту рідною мовою: доступність, предметна об'єктивність, мовна канонічність) специфічні принципи міжпредметної координації та мовленнєвої насиченості (надлишковості). Останній виявляється в інтенсивному повторенні однакових лексико-граматичних конструкцій у межах тексту з метою забезпечити демонстраційну функцію тексту і сприяти запам'ятовуванню і розвитку навичок правильного вживання введених одиниць.

Важливе місце в текстотечі з УМІ мають посісти гумористичні твори, зокрема жарти. Широке використання в жартах зразків живого побутового мовлення, їх невеликий обсяг, сприяння створенню невимушеної атмосфери на занятті – ці та інші фактори формують високий лінгводидактичний потенціал мовленнєвого жанру жарту. Оскільки цей жанр належить до нерегламентованих, що унеможлиблює навчальну каталогізацію його типових структур, перспективним є введення жартів в навчальну текстотеку як матеріал для розвитку лексико-граматичних та комунікативних умінь іноземних студентів. Добираючи жарти для використання в навчальному процесі, потрібно зважати на відповідність їх теми віковим, психологічним та національним характеристикам іноземних студентів і, зрозуміло, на наповнення актуальним і доступним для певного рівня лексико-граматичним матеріалом.

Робота з текстами краєзнавчої тематики в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей спрямована на досягнення як навчальних, так і виховних завдань: поглиблення професійних знань у галузі історії та культури, розвиток комунікативних навичок і вмінь, ознайомлення з країною та містом, де студенти навчаються, формування позитивного образу України, стимулювання інтересу до української культури та самостійного ознайомлення з історичними й культурними пам'ятками тощо.

Провідними принципами добору й моделювання краєзнавчих текстів для роботи в іноземній аудиторії визначено такі: доступність, доцільність, актуальність, цікавість і природність, комунікативна репрезентативність, сприяння міжкультурному діалогу.

Вибудовуючи систему завдань до тексту краєзнавчої тематики, важливо враховувати, крім загальних методичних вимог до організації роботи з навчальним текстом і до лінгводидактичних вправ, лінгвостилістичні особливості краєзнавчих текстів і особливу роль візуальної та аудіовізуальної наочності для їх повноцінного сприйняття.

Проаналізовані в розділі НТ (модельовані на побутову тематику, наукові, гумористичні, краєзнавчі) становлять вагому частину текстотеки з УМІ загалом та в навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв зокрема. Окремий сегмент навчальної текстотеки – художні тексти – має особливе значення для підготовки майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей і потребує ґрунтовного вивчення. Цій проблемі присвячено наступний розділ.

РОЗДІЛ 4. ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ

4.1. Роль і функції використання художнього тексту в навчанні мови

Численні й постійні дослідження проблеми використання ХТ в методиці навчання іноземних мов свідчать про незмінну актуальність питання: з'являються нові підходи до вивчення ХТ і нові напрямки в педагогіці й лінгводидактиці, сучасна дійсність знаходить відображення в нових художніх образах, змінюються читацькі смаки, змінюються студенти й викладачі – незмінним і вкрай важливим залишається розвивальний вплив читання художньої літератури на вивчення мови. Лінгводидактичний потенціал ХТ визнано й обґрунтовано як в українській, так і в зарубіжній методиці викладання іноземних мов. Методичні дослідження (роботи Л. Антонів, А. Буднік, С. Єрмоленко, Л. Журавльової, М. Зінов'євої, Н. Кулібіної, Є. Матрона, З. Мацюк, Т. Печериці, Л. Смелякової, Н. Топтигіної, Г. Швець, С. Шевченко, S. Devitt, J. Hill, D. Little, A. Maley, D. Singleton та ін.) свідчать, що ХТ виступає оптимальним навчальним матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Досліджені різні аспекти проблеми використання ХТ в навчанні мови: навчання читання на основі ХТ (Л. Журавльова та М. Зінов'єва [162]), лінгвокраїнознавчий аналіз ХТ (Н. Кулібіна [234]), лінгвостилістичний аналіз ХТ (А. Васильєва [83]), навчання дискусії на матеріалі ХТ (Н. Топтигіна [437]), ХТ як матеріал для розвитку монологічного мовлення (Е. Вільяллон [90]), когнітивна модель читання художньої літератури в навчанні іноземної мови (Н. Кулібіна [233]) тощо.

Науковці в галузі викладання УМІ вивчають ХТ як об'єкт лінгвокраїнознавчого аналізу (З. Мацюк [272]), джерело формування комунікативної компетенції (Л. Васильєва [82]), матеріал для навчання читання (І. Процик [359], С. Шевченко [551]); аналізують можливості певного жанру та

принципи роботи з ним в іноземній аудиторії [15; 18; 24; 113; 151; 462; 498; 523; 540]. Переважно наголошують на можливостях збагачення лінгвокраїнознавчих знань іноземних студентів та формування соціокультурної компетентності на матеріалі ХТ, оскільки «через українську художню літературу іноземний слухач пізнає духовну атмосферу мови, ознайомлюється з історією, традиціями, способом життя, моральними та естетичними цінностями українського народу» [272, с. 202]. Відповідно однією з головних проблем, що можуть стати на заваді розуміння й обговорення ХТ, називають «труднощі у сприйнятті ХТ як чужомовного, спричинені ментальною асиметрією, різними культурними і мовними стандартами» [406, с. 204]. Нам здається, навпаки, важливий універсальний характер творів художньої літератури, яка порушує проблеми загальнолюдські й вічні: кохання, розлука, надія, віра, боротьба, смерть, зрада тощо. Саме цей момент у багатьох зарубіжних дослідженнях із проблем навчання англійської мови через літературу підкреслено як провідний фактор, що умотивовує звернення до ХТ в навчанні іноземної мови (див., наприклад [580]).

Отож використання творів художньої літератури в навчанні мови давно й одностайно визнано в лінгводидактиці потужним та ефективним засобом. **З-поміж причин, які обумовлюють звернення саме до ХТ в навчальному процесі, науковці називають такі.**

1. ХТ активно стимулює мисленнєво-мовленнєву діяльність, завдяки емоційності й ефекту співпереживання, який виникає під час читання [58, с. 11; 89, с. 182; 115, с. 48; 162, с. 5; 270, с. 7; 551, с. 219]. Саме цим визначається можливість формування на основі ХТ навичок та вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності [82, с. 225–226; 234, с. 3–4].

2. У творах красного письменства презентовано мову в усьому її багатстві та різноманітті [58, с. 12; 83, с. 16–17; 91, с. 204; 162, с. 5; 234, с. 3–4; 417, с. 79–80], що сприяє збагаченню активного, пасивного й потенційного словника іншомовних студентів.

3. ХТ – джерело країнознавчої інформації (як про історію і сучасність країни народу-носія мови, так і про особливості менталітету народу: його характер, традиції, спосіб мислення, систему моральних та етичних цінностей тощо) [58, с. 11; 63, с. 169; 82, с. 225–226; 91, с. 204; 153, с. 183; 272, с. 202; 359, с. 61; 551, с. 219].

4. У випадку навчання студентів-філологів використання ХТ обумовлене професійною метою: ознайомлення іншомовних слухачів із кращими зразками красного письменства і навчання ідейно-художнього аналізу літературного твору [234, с. 3; 344, с. 9]. Крім того, ХТ – єдиний матеріал для навчання художнього перекладу, як зазначає А. Мамонтов [261, с. 145].

5. ХТ відкритий для різних інтерпретацій. Можливість «множинних прочитань», творчого тлумачення викликає у студентів бажання висловити свої думки, сприяє оптимізації роботи з розвитку мовленнєвих умінь в іншомовних студентів, зокрема спонтанного мовлення [270, с. 7–8].

6. Емоційність художнього твору забезпечує міцне запам'ятовування лексичного та граматичного матеріалу, семантико-стилістичних норм його використання [417, с. 83].

7. Незаперечно загальнорозвивальне значення художньої літератури: вплив на почуття та емоції, розвиток асоціативного мислення, творчих здібностей, формування естетичного смаку [551, с. 219].

Дослідниця Н. Кулібіна підкреслює, що особливості художньої літератури – «професійна (під час навчання філологів), комунікативно-практична (у мовному навчальному процесі), пізнавальна і виховна цінність – роблять її унікальним навчальним матеріалом» [234, с. 5]. Погодимося із цим твердженням і наголосимо на тому, що робота з ХТ (звісно, за умови правильної її організації) пробуджує в іноземців інтерес до вивчення мови, урізноманітнює навчання, дає можливість організувати опанування лексико-граматичного матеріалу у формі цікавої розмови з приводу художнього твору і порушених у ньому проблем. Читання творів красного письменства, їх аналіз та обговорення розвиває загальне

відчуття тексту, формування якого забезпечує високий рівень текстової компетентності – основного складника професійної компетентності гуманітарія.

4.2. Місце художнього текстового матеріалу в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв

З-поміж усталених у лінгводидактиці поглядів на **функції ХТ у процесі навчання іноземної мови** можна виокремити два:

- *ХТ як об'єкт вивчення іноземцями* (формально-мовний, функціонально-феноменологічний, комунікативно-смісловий підходи),
- *ХТ як стимул для мовленнєвого спілкування* (змістовно-мовленнєвий підхід) [545, с. 176].

Ці концепції, безумовно, не виключають одна одну, про що свідчить практика укладання навчально-методичних посібників з ХТ та завданнями до них. Однак у межах кожного підходу названо різні принципи добору літературного твору для роботи в іноземній аудиторії.

У першому випадку важливими визнають «пізнавальну цінність художнього твору, яку визначає його національно-культурна значущість, тобто відображення характерних моментів соціально-історичного розвитку нації» [162, с. 8], «репрезентативність художнього твору», тобто можливість ознайомлення з найбільш значними творами національної літератури, «цікавими в художньому плані» [390, с. 60]. З позицій другого підходу «важливо не тільки і не стільки те, що там [у художньому творі] написано. Важливішим є те, як цей твір може бути використаний на уроці для розвитку і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь» [270, с. 8]. Дослідник Є. Д. Матрон стверджує: «У парі «матеріал – методи» важливіші методи. Якщо це так, то можна сказати, що не існує нецікавих художніх творів, але є погане відпрацювання й опрацювання «художнього» твору. За умови хорошого опрацювання твору на уроці він [твір] завжди стає цікавим і розкриває нові глибини й нові виміри, які за іншого підходу не виявилися б узагалі» [270, с. 8]. Очевидно, що **наголос на**

репрезентативності й естетичній цінності художнього твору важливий передусім для студентів-гуманитаріїв: майбутніх філологів, перекладачів, журналістів. У той час як для студентів нефілологічних спеціальностей актуальнішим буде здатність ХТ стимулювати розвиток мовленнєвих умінь. Звісно, ідеальним у процесі навчання УМІ було б використання ХТ, які поєднують названі вимоги. Треба визнати, що саме добір оптимального ХТ для роботи в чужоземній аудиторії є найважчим моментом (цьому питанню присвячено наступний підрозділ). З іншого боку, *часткове розв'язання проблеми можливе, якщо враховувати етапи навчання іноземців.*

На початковому етапі навчання студентів усіх спеціальностей, на нашу думку, перевага повинна бути надана текстам, що мають високий потенціал стимулювати розвиток мовленнєвих умінь [545, с. 177]. Безперечно, потрібно концентрувати увагу студентів «на особливостях лінгвокраїнознавчого плану, історичної дійсності, що знайшли відображення у творчості письменника», як зазначає Л. Васильєва [82, с. 228], але головна мета роботи з ХТ на цьому етапі інша – розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення на матеріалі прочитаного тексту. Ця мета залишається важливою і на основному етапі вивчення іноземної мови, і на завершальному. Однак для студентів-філологів на цих етапах актуальним стає також лінгвокраїнознавчий, лінгвостилістичний і літературознавчий аналіз ХТ. Елементи цих підходів також можливі й потрібні в роботі зі студентами старших курсів інших гуманітарних спеціальностей.

Далі зупинимося детальніше на функціях та можливостях ХТ на різних етапах навчання УМІ.

ХТ на пропедевтичному етапі навчання УМІ

На підготовчому відділенні ХТ починають використовувати, зрозуміло, тоді, коли студенти мають певний лексичний запас, – *із другого-третього місяця навчання.* Безумовно, мова може йти саме про навчальний ХТ, а не твір (послугуємося визначенням Л. С. Журавльової та М. Д. Зінов'євої: «Навчальний художній текст – це методично опрацьований, відповідно до

мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів, оригінал літературного твору» [162, с. 17]). *Палітра жанрів ХТ на цьому етапі обмежена*: короткі сюжетні оповідання, казки, легенди, притчі, гуморески, анекдоти.

Так, у посібнику В. Вінницької та Л. Головашиної «Українська мова як іноземна. Слухаємо, говоримо, пишемо» [663] й підручнику В. Вінницької, Л. Головашиної та Н. Плющ «Українська мова як іноземна (початковий курс)» [664] (ці видання використовують у **першому семестрі підготовчого відділення** КНУ імені Тараса Шевченка) поруч із НТ на побутову, краєзнавчу, історичну тематику запропоновано казки, легенди, притчі («Київ і перші київські князі», «Блудний син», «Казка про те, як посварилися Кішка з Мишкою», «Хлопчик і золоті іграшки», «Зароблений карбованець», «Вогонь і вода, правда та кривда», «Цар Лев», «Лев, Лисиця та Гієна», «Фонтан сліз», «Батько й син», «Два брати», «Сонце й Місяць», «Єдина думка» та ін.). У другому згаданому виданні бачимо навчальні ХТ за оповіданням О'Генрі «Останній листок» та за повістю К. Паустовського «Золота троянда». Під час створення обох ХТ літературні твори зазнали сильної адаптації (за термінологією А. Васильєвої), отож для читання іноземцям пропонують переказ оригінальних художніх творів. **Основна мета використання ХТ на початковому етапі – розвиток навичок аудіювання й усного та письмового мовлення, лексико-граматичних навичок – визначає характер текстів** (розповідні, сюжетні, «прозорі» за ідейним змістом, нескладні за лексико-граматичним наповненням) і **завдань до них** (запитання й тести на розуміння змісту; завдання доповнити речення, скласти план, утворити й розіграти діалог за текстом, переказати його; завдання на синонімію, антонімію, сполучуваність слів, використання правильної граматичної форми слова, творення слів, конструювання речень тощо). Бачимо, що автори видань не ставили за мету розвиток країнознавчої компетентності іншомовних студентів, що й демонструє наведений перелік ХТ, з-поміж яких твори зі скарбниці світової літератури.

У підручнику для **другого семестру** В. Вінницької та Н. Плющ «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» [665]

запропоновані ХТ ускладнюються: збільшується обсяг, кількість незнайомих слів. **Мета, яку ставлять автори на цьому етапі, – розвиток в інокомунікантів навичок читання, лексичних і граматичних навичок та вмінь.** *Характер вправ відповідний:* завдання на синонімію, антонімію, сполучуваність слів, використання правильної граматичної форми слова, творення слів, конструювання речень, трансформацію прямої мови в непряму тощо. Треба визнати, що в підручнику бракує комунікативно спрямованих завдань, і це повинен урахувати викладач, розробивши за текстами додаткові вправи для розвитку мовленнєвих умінь. Отже, **основні вимоги до ХТ на цьому етапі такі: розповідний характер, сюжетність, невеликий обсяг і, звісно, актуальність (текст повинен бути цікавим для молодшої аудиторії).** **Призначення ХТ – розвиток навичок аудіювання, читання, усного і письмового мовлення, лексичних і граматичних навичок.**

У другому семестрі іноземні студенти підготовчого відділення гуманітарних спеціальностей вивчають **курс «Українська та зарубіжна література»** [850]. Програмою дисципліни передбачено опрацювання відповідних теоретичних тем (специфіка літератури як мистецтва слова, фольклор, літописання, літературні напрями, творчість окремих письменників тощо), опанування базовою літературознавчою термінологією (епос, лірика, драма, жанр тощо) і ознайомлення з деякими художніми творами. Підручник О. Сапожнікової «Українська й зарубіжна література» [925] покликаний розв'язати ці завдання. Кожна тема книги містить теоретичний або літературно-критичний текст, неадаптовані уривки художніх творів, словник (українською, англійською і китайською мовами) і завдання до теми. Слід зазначити, що і словник, і вправи побудовані лише на матеріалі наукового тексту. Неадаптовані художні твори складні для студентів підготовчого відділення – їх читання, як свідчить досвід роботи за цим виданням, перетворюється на процес дешифрування, а тому втрачає смисл. Вважаємо, доцільним було б пропонувати меншу кількість творів і коротші за обсягом уривки, але адаптувати їх і супроводити завданнями. **В умовах підготовчого відділення потрібні**

модельовані тексти, що містять переказ сюжету літературного твору й елементи аналізу. Такі тексти можуть містити й мовні завдання, наприклад, узгодити граматичні форми слів. Подаємо зразки.

Т. Г. Шевченко. «Катерина»

Сюжет (поема) (Тарас Шевченко) «Катерина» досить трагічний.

Українська сільська дівчина Катерина (покохати) (солдат). Вони (зустрічатися). Катерина не (слухати) (батьки), (подруги), які (говорити), що йому не можна (вірити). Вона (вірити), що хлопець (любити) її і скоро (одружитися) з (вона). Це експозиція (вір).

Солдат (піти) з (військо) далі, а дівчина (залишитися) вдома (вагітна). Цей момент є (зав'язка) (сюжет).

У (Катерина) (народитися) хлопчик. Усі люди в (село) думали про (дівчина) погано: вона нечесна, нескромна, (народити) (дитина) без (чоловік). Батько і мати не (могли) (витримати) (сором) і (сказати) (дочка), що (вона) краще (піти) з (дім). Катерина з (маленький син) на (руки) (піти) (шукати) (свій коханий). Вона (думати), що (знайти) (він) і вони (одружитися). (Дівчина) було дуже важко. Одна, без (хата, теплий одяг, гроші), з (дитина) на (руки), вона (шукати) свого Івана. Ці події (складати) розвиток (дія).

(Один раз), в холодний зимовий день, Катерина (зустріти) (свій коханий). Вона була щаслива. Але Іван не (захотіти) навіть (говорити) з (вона), (сказати), що він (вона) не (знати). Катерина не (могли) (повірити) в це. Вона (плакати), (просити) його (взяти) сина, щоб хлопчик не ріс сиротою. Але Іван грубо (відштовхнув) (вона) і (поїхати). Зустріч (Катерина) з (Іван) є (кульмінація) (вір).

Розв'язка (поєми) така: від (горе) Катерина (збожеволіти), вона (залишити) (дитина), а сама (накласти на себе руки) – (втопитися).

Хлопчик не (померти): (він) (знайти) добрі люди. Коли він (підрости), то став (поводир): ходив по селах зі (старий сліпий кобзар), (водити) (він), допомагати (він). У (постпозиція) ми (бачити), як офіцер Іван (зустріти) (маленький Івась), (упізнати) (він), але (відвернутися) і (поїхати).

В (образ) (нещасна Катерина) Тарас Шевченко показав (тогочасна кріпацька Україна) під (влада) (Росія).

Іван Котляревський. «Наталка Полтавка»

1. Значення твору

Твір Івана Котляревського «Наталка Полтавка» є першою п'єсою нової української літератури. Вона написана не староукраїнською книжною мовою, як писав Григорій Сковорода, а живою розмовною українською мовою.

2. Герої твору

Дівчина Наталка, її мати Терпилиха, коханий Наталки Петро, возний Тетерваковський, виборний Макогоненко – друг возного, сирота Микола – друг Наталки і Петра.

3. Події, які відбувалися раніше (дізнаємося з розмов героїв)

Давно (жити) в (Полтава) красива дівчина Наталка. Раніше їхня родина була (багата, заможна), (тато) (допомагати) бідний сирота Петро, якого батьки (прийняти) ще маленьким за сина. Наталка і Петро (дружити), як брат із (сестра), а потім (покохати) одне одного. (Батько) це не (сподобатися), і він (вигнати) (хлопець) з (дім). Петро (пообіцяти) (Наталка) заробити гроші на весілля й повернутися. Тато (почати) пити, погано (господарювати), згодом (померти). А Наталка з (мати) (залишитися) зовсім бідними. Вони (переїхати) в село. Наталка багато (працювати), щоб (допомогти) (мати). Вона була дуже (хороша дочка): слухняною, вихованою, працьовитою, розумною. Дівчина (любити і чекати) Петра, а всім іншим хлопцям (відмовляти). Так (продовжуватися) чотири (рік).

4. Події, зображені у творі, відбуваються протягом одного дня

До (Наталки) (залицятися) багатий чоловік – возний Тетерваковський. Дівчина (відмовити) (він). Терпелиха дуже (хотіти), щоб її дочка (вийти заміж) за (багатий чоловік) і не (страждати) в (бідність). Тому мати (вмовляти) (Наталка) подати рушники першому, хто посватається. Наталка (пообіцяти), щоб мати була спокійна. Дівчина (думати), що ніхто не (посвататися). Але (приходить) возний сватати (Наталка). Вона змушена погодитися. Саме тоді (повернутися) Петро. Він дуже (засмутився), але (вирішити) (відмовитися) від (Наталка), бо так (хотіти) Бог і мати. А дівчина не знала, що робити: вона (кохати) (Петро), але пообіцяла (мати) вийти заміж за возного. Петро (віддати) (вона) усі гроші, які (заробити), щоб вона виходила заміж не бідною. Але возний (виявитися) людиною (добра і чуйна): він (побачити), що двоє (люди) (любити) одне одного, і (відмовитися) від (Наталка). Мати (благословити) (вона) на шлюб з (Петро).

5. Жанр твору – п'єса-опера

Герої твору виконують пісні. Музику до пісень написав видатний український композитор Микола Лисенко.

Наведені тексти ознайомлюють зі змістом художнього твору і дають зразок стислої характеристики його сюжету, навчають елементарного літературознавчого аналізу (жанр, тема, ідея, головні герої, образи-символи, сюжет, його елементи), розвивають лексико-граматичні навички іноземних студентів. У другому зразку продемонстроване застосування теорії квантування

НТ – поділ його на порівняно невеликі частини з назвами, це дає змогу зробити НТ доступнішим, цікавішим і сприяє його легшому читанню й розумінню [1].

Навчальні тексти-перекази з елементами аналізу художнього твору доречні при ознайомленні, відповідно до програми предмета «Українська та зарубіжна література», із текстами, читання яких для іноземних слухачів підготовчих відділень становить непосильне завдання. У той же час у **практичному курсі української мови та домашньому читанні необхідно звертатися до простих навчальних ХТ (адаптованих відповідно до рівня володіння мовою студентів), поступово підвищуючи їхню складність. Для іноземних слухачів гуманітарного профілю максимальне збільшення ваги художнього текстового матеріалу є обов'язковою вимогою, оскільки саме інтенсивне читання формує й розвиває відчуття мови й тексту, без якого подальше навчання й становлення фахівця-гуманітарія неможливе.**

Отже, на етапі доуніверситетської підготовки студентів різних спеціальностей робота з ХТ у навчанні УМІ спрямована на розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності та вдосконалення лексико-граматичних умінь, а в навчанні студентів гуманітарного профілю, крім того, – на формування елементарних умінь літературознавчого аналізу, ознайомлення зі знаковими постатями й творами української та світової літератури, формування й розвиток текстової компетентності.

ХТ на основному етапі навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей

На основному етапі навчання обсяг художнього текстового матеріалу для читання й роботи з іноземними студентами гуманітарного профілю залежить від конкретної спеціальності. Найбільшу частку він становить у підготовці студентів-філологів (йдеться не про вивчення художніх творів у межах літературних курсів, а про їх залучення як навчального матеріалу на заняттях з практичного курсу УМІ). Покажемо, як робота з ХТ входить до системи

професійної підготовки іноземних перекладачів з української мови в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Твори красного письменства становлять основний матеріал курсу «Коментоване читання художніх текстів», який був базовою нормативною дисципліною для спеціальності «Переклад (з української мови)» (у 2009 – 2014 рр. викладалася в першому семестрі на першому курсі), а зі створенням нової освітньої програми «Українська мова та переклад (для іноземців)» увійшов як аспект у дисципліну «Практичний курс української мови» у другому семестрі першого курсу.

Метою аспекту «Коментоване читання художніх текстів» є формування у студентів-іноземців навичок та вмінь роботи з ХТ різних жанрів для досягнення ними базового рівня володіння художнім стилем української мови, що є необхідною передумовою опанування писемно-книжним й усно-розмовним різновидами української літературної мови.

Завдання такі:

- ознайомити першокурсників зі зразками ХТ різних жанрів;
- розвивати навички читання, коментування, аудіювання, усного (монологічного та діалогічного) і письмового мовлення;
- формувати вміння спостерігати за лексичними, граматичними та структурними особливостями текстів художнього стилю;
- вчити студентів-іноземців основ літературознавчого аналізу, що необхідно для слухання й конспектування навчальних лекцій із курсів «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», обговорення й аналізу ХТ на практичних заняттях;
- розширити активний і пасивний лексичний запас студентів-філологів.

Відповідно до програми курсу [902, с. 65–79], ***студенти повинні знати*** стилістичні особливості ХТ; тип і структуру ХТ різних жанрів, їхні основні логіко-композиційні елементи; основи літературознавчого аналізу; базові літературознавчі терміни. ***Студенти мають уміти*** будувати усне й письмове монологічне висловлювання (стислий та докладний переказ) на базі ХТ;

сприймати текст із паперу й на слух та виділяти його основні логіко-композиційні елементи; складати діалог за ХТ; аналізувати конкретний ХТ.

Мета й завдання курсу, вимоги до знань та вмінь студентів визначили **характер ХТ, запропонованих для роботи в іноземній аудиторії:**

- вони невеликі за обсягом, адже призначені для коментованого читання,
- репрезентативні в жанро-видовому плані (це оповідання, гуморески, казки, байки, вірші) і в композиційному аспекті (містять виразні елементи сюжету, портрети, пейзажі тощо),
- мають потенціал для розвитку на їх основі комунікативних умінь.

Текстовий матеріал добирався з посібників М. О. Єлісової «Коментоване читання художніх творів» [717] та книги «Читаємо українською» Л. Паламар, Н. Поставної, Н. Татяниченко [874]. План одного із занять курсу має такий вигляд [902, с. 73].

Розвиток навичок роботи з художнім текстом на матеріалі байок Г. Сковороди «Зозуля і Дрізд», «Змія і Буфон»

1. Виконання дотекстових завдань, спрямованих на введення нової лексики, розвиток навичок читання, роботи зі словником, письма.
2. Розвиток і вдосконалення навичок аудіювання, читання і коментування за текстами байок.
3. Виконання післятекстових лексико-граматичних завдань. Розвиток монологічного та діалогічного мовлення, граматичних навичок: створення усних і письмових висловлювань на базі текстів (із заміною прямої мови непрямою); розігрування діалогів.
4. Введення поняття про байку, алегорію, мораль.

Завдання для самостійної роботи

1. Сформулювати і записати тему та ідею байок Г. Сковороди.
2. Переказати (письмово) дві байки інших авторів або скласти свої на схожі теми (праця, наполегливість, щастя). Підготуватися до виконання однієї байки.

Поруч із літературознавчим аспектом велика увага звернена на розвиток комунікативних навичок та вмінь, чому особливо сприяють завдання на інсценізацію та драматизацію. Студентам пропонують розіграти наявний у тексті діалог, утворити діалог за монологічним текстом і навпаки, змодельовати внутрішній монолог героя у певній ситуації, придумати інший варіант розв'язки

тощо. У результаті роботи, що поєднує елементи змістовно-мовленнєвого і функціонально-феноменологічного підходів до ХТ, студенти поглиблюють знання про літературознавчий аналіз і опановують його найважливіші складники, збагачують свій лексичний запас, розвивають аспектні мовленнєві навички, комунікативні вміння. Перевірку сформованості саме цих знань, навичок та вмінь демонструють типові завдання модульної контрольної роботи [902, с. 76]:

1. Прочитайте текст української народної пісні «Вечір надворі», визначте і запишіть її тему та ідею. До якої лірики належить ця поезія (пейзажної, інтимної, громадянської, медитативної)?

Вечір надворі, ніч наступає
Вийди, дівчино, серце бажає!
Чистеє небо зіроньки вкрили,
Вийди, дівчино, до мене, мила.
Дай подивитись в яснії очі,
Стан твій обняти: гнучкий, дівочий.
Глянути в личко біле, чудове,
На коси довгі, на чорні брови.

2. Випишіть відомі Вам художні засоби з тексту поезії. Яка їх роль у створенні настрою твору?

3. Змодельуйте і запишіть внутрішній монолог ліричного героя поезії.

4. Схарактеризуйте (письмово) ліричного героя поезії.

5. Дайте визначення таких понять: *оповідання, байка, казка, гумор, пейзажна лірика, медитативна лірика, композиція, сюжет, порівняння, анафора.*

6. Проаналізуйте (усно) улюблений літературний твір за планом: назва, жанр, тема, ідея, сюжет, основні елементи композиції, стисла характеристика образів героїв.

Аспект із коментованого читання ХТ у практичному курсі української мови спрямований на формування в іноземних студентів-філологів бази для подальшого вивчення ХТ з поглибленим літературознавчим, лінгвокраїнознавчим і лінгвостилістичним аналізом.

Загалом у навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв основного етапу характер ХТ, порівняно з пропедевтичним етапом, змінюється:

використовують *менш адаптовані або автентичні тексти, більші за обсягом, складніші за сюжетом, глибокі щодо образного плану, різнопланові за типом оповіді* (до практикованих на початковому етапі розповіді й опису додається роздум). Доцільним є організація **домашнього читання**, концентрація уваги на лінгвокраїнознавчому аспекті твору, художній майстерності письменника. **Важливо розвивати вміння текстової діяльності, яка є основою навчального процесу і професійної діяльності гуманітарія:**

- сліdkувати за логікою вираження авторської думки,
- аналізувати будову складного речення з метою виділення його смислових частин і правильного розуміння інформації,
- орієнтуватися у структурі композиційно складного тексту,
- створювати власні тексти (перекази, продовження, роздуми, есе) на матеріалі ХТ, використовувати синонімічні конструкції вираження думки в усному й письмовому мовленні.

Детальному аналізу системи роботи з ХТ у навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей присвячено підрозділ 4.7.

Отже, функції ХТ й характер його використання в курсі УМІ на основному етапі навчання визначають вимоги професійного володіння текстовою діяльністю студентами-гуманітаріями. Провідна мета роботи з ХТ на всіх етапах навчання визначена метою опанування іноземної мови загалом – формування комунікативної компетентності, зокрема комунікативно-мовленнєвих умінь.

4.3. Ієрархія критеріїв добору художніх творів для використання в навчанні української мови як іноземної

Питання добору ХТ для іноземних читачів неодноразово порушувалося в методичній літературі. Аналіз праць, присвячених цій проблемі, дає підстави стверджувати, що **критерії добору залежать від двох взаємопов'язаних факторів: стратегічної мети використання творів літератури в**

навчальному процесі, яка по-різному визначається в різних методичних концепціях, та *рівня мовної підготовки іноземних студентів*.

Так, **Н. Кулібіна**, пропонуючи методику лінгвокраїнознавчої роботи з ХТ для іноземних студентів-філологів старших курсів або для зарубіжних викладачів-русистів, формулює основний критерій добору навчального матеріалу: *ХТ повинен бути визначним явищем національної культури, адже саме такі твори акумулюють пізнавальну, виховну й естетичну цінність* [234, с. 4–5]. Крім цього, зрозуміло, необхідно враховувати особливості контингенту учнів та відповідність тексту навчальній програмі [234, с. 70]. Узагалі думку про високу естетичну цінність матеріалів для читання як провідний принцип їх добору обстоює багато дослідників, зокрема Є. Верещагін і В. Костомаров, котрі наголошують на важливості «принципу облігаторності» (облігаторні твори – ті, які кожен представник певного етносу, знає, т. зв. «золотий фонд» літератури). Цей принцип буде ефективним, на думку вчених, у поєднанні з «принципом науково-методичної доцільності» [87, с. 197–199].

Л. Журавльова та М. Зінов'єва вибудовують критерії добору, орієнтуючись на мету використання ХТ в процесі навчання іноземних студентів-філологів на пропедевтичному етапі – розвиток читацької компетентності. Дослідниці називають такі важливі *принципи добору*: 1) пізнавальна цінність ХТ, яка виявляється в його тематиці, проблематиці, ідейно-емоційній оцінці, творчому методі, літературному роді, жанрі, стилі письменника; 2) урахування соціально-психологічних, національних особливостей студентів, їхніх інтересів, рівня підготовленості до читання тощо [162, с. 9–19]. Оскільки Л. Журавльова та М. Зінов'єва адресують свої розробки студентам початкового етапу навчання, то пропонують обирати *ХТ, які б відповідали таким вимогам*:

- 1) показували сучасне життя країни,
- 2) порушували соціальні й моральні проблеми,
- 3) мали досить чітко виражену авторську позицію,
- 4) були написані в реалістичній манері,

- 5) належали до епічного роду літератури,
- 6) мали невеликий обсяг (оповідання або уривок із більшого твору),
- 7) були зрозумілими, доступними [162, с. 9–14].

Саме через останню визначену особливість зроблено висновок, що добирати тексти для роботи з іноземцями необхідно з-поміж високохудожніх творів, хоча, на нашу думку, абсолютна залежність простоти мовленнєвих засобів, «прозорості» композиції та художнього рівня твору видається непереконливою.

У дослідженні Т. Печериці запропоновано систему добору художніх творів, яка умотивована основною метою залучення такого матеріалу до навчання студентів-філологів підготовчого факультету – професійною [344, с. 9]: ознайомити іноземців із кращими зразками художньої літератури народу, мову якого вони вивчають, а також навчити їх розуміти ідейно-художній задум твору. За Т. Печерицею, *ХТ, призначений для читання в іноземній аудиторії, повинен відповідати*

- кінцевій меті навчання,
- методично актуальним мотивам читання,
- ефективному типу ХТ для читання, який ураховує початкову стадію розвитку здатності учнів до читання ХТ іноземною мовою [344, с. 51].

Дослідниця виокремлює також *критерії, які відповідають вимозі професійної філологічної спрямованості:*

- 1) автор твору – відомий письменник,
- 2) пізнавально-виховна цінність тексту,
- 3) тематика твору належить до кола вивчених лексичних та країнознавчих тем,
- 4) близькість порушеної у творі проблеми іноземним читачам,
- 5) відповідність твору ефективному типу художнього тексту для читання [344, с. 51].

Зазначимо, що більшість названих критеріїв, на наш погляд, є актуальними для іноземних студентів будь-якої спеціальності, а не лише філологів. Слід з'ясувати, який тип тексту Т. Печериця вважає ефективним, адже, як вона стверджує, «урахування цього критерію має особливо важливе значення,

оскільки які б переваги не мав відібраний ХТ, він не може бути використаний як навчальний матеріал, якщо його параметри не відповідають рівню володіння читання» іноземною мовою [344, с. 55–56]. Із цим важко не погодитися, особливо якщо йдеться про навчання на підготовчому відділенні, коли рівень читацьких навичок в інокомунікантів невисокий.

Дослідниця, аналізуючи оптимальність жанрової форми, творчого методу, композиційної структури твору тощо, доходить висновку, що **ефективний тип ХТ для читання може бути описаний так:**

- 1) оповідання-новела;
- 2) реалістичний метод зображення дійсності;
- 3) орієнтація на вплив способом переконання через інформування;
- 4) єдина точка зору (автора чи оповідача);
- 5) синтаксично-семантична організація, яка характеризується кількісною еквівалентністю між елементами змісту і кількістю та семантичним обсягом найменувань, які їх виражають;
- 6) словниковий склад, репрезентований переважно інтелектуально-інформативними засобами, що групуються навколо вивчених лінгвокраїнознавчих тем;
- 7) обмежене використання засобів художньої виразності [344, с. 46].

Схарактеризований тип навчального ХТ оптимальний для використання на початковому етапі вивчення іноземної мови і є, по суті, прекрасною ілюстрацією того, як варто на практиці підходити до реалізації критерію доступності й посиленості у доборі ХТ для вивчення в іноземній аудиторії.

Із підвищенням рівня сформованості мовленнєвих умінь та навичок іншомовних слухачів вимоги до композиційно-структурної організації художнього твору змінюються: зникає потреба в суворому обмеженні відібраного матеріалу певним жанром, методом, типом оповіді тощо. Наприклад, **А. Вишневська, створюючи варіанти літературного читання з російської мови для іншомовних студентів I-II курсів технічного вузу, керувалася такими принципами добору художнього текстового матеріалу:**

- 1) різноманіття тематики і жанрів творів,
- 2) їхня пізнавальна цінність,
- 3) обсяг,
- 4) доступність мови,
- 5) наявність текстів у книгах для читання для іноземців [91, с. 205].

Бачимо, що окреслені критерії зумовлені метою ознайомити іноземців із кращими зразками художньої літератури мовою, яку вони вивчають, а також із життям та характером народу-носія цієї мови. Зовсім інша мета в дослідниці А. Васильєвої: її студії присвячені питанням розвитку вмінь лінгвостилістичного аналізу ХТ у студентів-іноземців на завершальному етапі навчання. Авторка дібрала відповідні твори: високохудожні, переважно малої форми (що уможлиблює читання без скорочень і зумовлює сконцентрованість стилістичних засобів), із глибоким підтекстом та складними конфліктами [83, с. 4]. Щодо складності твору існує такий погляд: **проблему відбору ХТ варто розв'язувати саме на користь зразків, які викликають певні труднощі рецепції, оскільки відсутність новизни і труднощів спричинює втрату інтересу до предмета вивчення** [182, с. 122]. Зрозуміло, що ступінь цієї складності визначає викладач, керуючись рівнем володіння мовою інокомунікантів.

З позиції психолінгвістики критерії добору навчальних текстів, зокрема й художніх, дещо інші. Так, *Е. Вертоградська наголошує на необхідності при виборі твору керуватися його психологічним спрямуванням, тобто відповідністю «механізмам усного чи письмового мовлення, які формуються на основі тексту»* [89, с. 184]. Дослідниця рекомендує для розвитку усного діалогічного мовлення використовувати публіцистичні жанри (новини, радіопередачі) та художні (байки, притчі, усні оповідання), для розвитку навичок усного монологічного мовлення – наукові тексти за спеціальністю студентів, для розвитку навичок письмового мовлення – неадаптовані художні й наукові тексти [89, с. 184–188]. У роботі *З. Кличнікової «Психологічні особливості навчання читання іноземною мовою» наголошено на важливості розуміння прочитаного.* Саме тому, добираючи ХТ для читання в іноземній аудиторії,

важливо, на думку дослідниці, насамперед ураховувати фактори, які визначають розуміння тексту: об'єктивні (інформаційна насиченість, композиційно-смілова структура твору) та суб'єктивні (рівень знань читача, його минулий читацький досвід, сформованість читацьких навичок, інтерес читача, його вікові особливості та індивідуально-особистісні характеристики) [195, с. 142–180]. Інформаційна насиченість, за З. Кличніковою, складається із взаємодії категорійно-пізнавальної, ситуативно-пізнавальної, оцінно-емоційної та спонукально-вольової інформації [195, с. 113–119]. ХТ містить усі названі види інформації, у чому й полягає складність його сприйняття, оскільки розуміння емоційно-оцінного та спонукально-вольового планів є досить непростим завданням для іноземців. **Психологічний підхід до проблеми умотивовує такі бажані критерії добору ХТ для читання на початковому етапі вивчення іноземної мови, як**

- 1) формулювання теми на початку твору,
- 2) експліцитне вираження його ідеї,
- 3) дедуктивний спосіб викладу думки, коли узагальнення міститься на початку тексту чи його уривку, тощо (ці та інші моменти «запускають» **механізм орієнтування в тексті**, допомагають його успішному розумінню) [195, с. 147–150]).

Для ефективної роботи з ХТ в мовному навчанні сутнісно важливим, крім механізму орієнтування в тексті, є **механізм творчої й емоційної активності читача**, оскільки особистісна зацікавленість у порушених письменником проблемах, задоволення читача від суголосності його думок з авторськими чи бажання висловити своє ставлення до того, що схвилювало, – це потужні мотиви, які допомагають подолати мовні перешкоди [568, с. 6–7]. Експеримент психолога О. Нікіфорової довів, що пусковою частиною цього механізму є «орієнтири в жанрі, обсязі твору, у місці, часі й напрямку дії, у ролі літературних персонажів у цій дії, в емоційному ставленні автора до них і в образному ядрі твору» [302, с. 34], причому «початок твору (його експозиція) є вмикачем творчої та емоційної активності читачів» [302, с. 21]. З урахуванням лінгводидактичних

вимог це означає, що **бажаним для роботи в аудиторії буде ХТ, у якому з самого початку є вказівки на місце й час дії, головних героїв, ставлення автора до них** – ці моменти пришвидшать період «входження читача в текст твору» [302, с. 18] й забезпечать його активне сприйняття.

Лінгводидактичних концепцій добору ХТ для читання в іноземній аудиторії, як ми зазначили раніше, створено багато залежно від конкретних умов навчання: рівень володіння мовою, національний склад учнів, спеціальність студентів, мета використання ХТ, навчання в країні мови, яку вивчають, чи поза її межами (Т. Вдовіна [85], Л. Ільїна та Г. Чуйкова [182], Є. Потьомкіна [353]; Г. Старченко [408], Т. Тріандафіліді [439], В. Хейлік та А. Микитюк [470], З. Шамзі [488]). Дослідники називають **різні критерії добору ХТ:**

- мовна доступність,
- комунікативна доцільність,
- поступове ускладнення в презентації типів мовлення (оповідь – опис – роздум) та урахування їх комбінацій,
- змістова завершеність (сюжетність),
- відповідність твору тематичному принципу організації практичного курсу мови (твори про сімейні стосунки, людський характер, дружбу, кохання тощо),
- країнознавча та соціокультурна цінність,
- відбиття реалій життя країни студентів,
- наявність умов для створення на основі тексту потенційного змістовного діалогу,
- ступінь естетичного впливу на читача,
- обмеження обсягу ХТ відповідно до вимог для кожного рівня володіння мовою та поступове збільшення обсягу,
- належність твору видатному автору класичної літератури / використання творів сучасних авторів,
- дозоване використання специфічної лексики (безеквівалентних одиниць, термінів тощо),

- загальнолюдський характер порушених у творі проблем,
- опертя на рідну культуру учнів,
- урахування вікових особливостей читачів,
- відображення реалій і проблем майбутньої професійної діяльності студентів (твори про лікарів, геологів, моряків, науковців тощо).

Нам імponує **точка зору Є. Матрона, у навчальному посібнику якого «Художній твір на уроках іноземної мови»** провідною метою використання ХТ визначено розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь інокомунікантів. Відповідно до цієї настанови автор виокремив такі *принципи добору художнього текстового матеріалу*:

- 1) читабельність (доступність);
- 2) перевага опису взаємодії персонажів над авторською розповіддю про ці взаємодії та роздумом;
- 3) суб'єктивна значимість (важливість порушених у тексті тем, проблем для читача);
- 4) об'єктивна значимість (можливість використання на матеріалі тексту різних форм роботи);
- 5) можливість вільної незалежної інтерпретації та проведення дискусії [270, с. 61–63].

Є. Матрон наголошує: художній твір унікальний тим, що створює другу реальність, яка дає можливість на її основі створити третю – читацьку (це і стимулює продукування студентами власних думок), тож вимога облігаторності тексту є необов'язковою. Цілком поділяємо думку, що набагато важливіше, як твір може бути використаний на занятті для розвитку комунікативних умінь.

Вибудовуючи власну систему критеріїв добору ХТ для опрацювання в іншомовній аудиторії, ми визначили за основну умову успішного читання врахування мотивів, цілей та інтересів потенційної читацької аудиторії. Дотримуємося погляду, що **комунікація «автор – текст – читач» буде успішною, якщо читач відкриє у творі цікаві особисто для нього теми, ідеї, думки, якщо порушені проблеми знайдуть відгук у його серці, досвіді,**

прагненнях. У зв'язку з цим зробимо кілька зауваг щодо читача як рівноправного учасника діалогу з автором художнього твору (пор. твердження Р. Коллінгвуда: «Якщо мистецтво – це діяльність, яку пов'язують із вираженням емоцій, то читач настільки є митцем, що й письменник» (цит. за [176, с. 166])).

Категорія читача перебувала в полі уваги філософів, культурологів та літературознавців упродовж усього ХХ ст. і знаходила своє теоретичне осмислення в різних концептуальних системах: у світлі рецептивної естетики, теорії інтерпретації, теорії читацького відгуку тощо [176, с. 166]. М. Зубрицька зазначає, що протягом кількох останніх десятиріч було запропоновано низку нових термінів на означення категорії читача: «імпліцитний читач» В. Ізера, «зразковий читач» У. Еко, «архічитач» М. Ріффатера, «інформований читач» С. Фіша, «уявний читач» Е. Вульфа [176, с. 168]. Дослідники проблеми підкреслюють: лише у сприйнятті читача, його інтерпретації отримує завершення художній твір як такий.

З-поміж перелічених вище означень читача звернемо увагу на два певною мірою протилежні: «інформований читач» і «архічитач». Перший термін уведено для номінації читача, що професійно володіє мовою, якою створено текст, компетентний у семантиці цієї мови, обізнаний у літературних традиціях. Очевидно, такий адресат здатний повноцінно сприйняти художній твір, його глибинний смисл і образність. Натомість другий термін позначає пересічного читача, звичайного, тобто це «групи читачів, які володіють різною компетенцією, однак емпірично здатні актуалізувати потенційні значення тексту» [176, с. 170].

Вивчаючи питання взаємодії ХТ з іноземним адресатом, зупинимось детальніше на характеристиці саме цього читача. З одного боку, очевидним є певний рівень його «непоінформованості»: недосконало володіє мовним, а відповідно – і культурним кодом. Дехто з дослідників убачає в цьому практично непереборну проблему. Так, мовознавець С. Єрмоленко впевнена, що у випадку читання тексту іншої мовної культури й художньо-літературних традицій можливості емоційного впливу засобами словесної творчості значно

зменшуються, навіть більше: «Словесно-образне оформлення літературно-художнього твору не діятиме на читача, залишатиме його байдужим, не стимулюватиме вироблення мовно-естетичних смаків і активного засвоєння мовно-літературних норм» [154, с. 344].

З іншого боку, можемо говорити про «іноземного архічитача» – узагальненого пересічного інокомуніканта, для успішного діалогу якого з текстом необхідна певна допомога (власне, добір оптимальних ХТ – за актуальною для читача проблематикою і, звісно, за рівнем володіння мовою – і є першою ланкою в низці сприятливих факторів, що допоможуть розв’язати означену проблему). Організовує цю допомогу викладач, тобто він є посередником між автором та іноземним читачем.

У теоретичних дослідженнях проблеми читання посередниками називають тих, хто втручається в процес циркуляції художнього твору і займає місце між автором і читачем [298] з метою полегшення процесу комунікації та створення «інтерпретаційного клімату». Причому йдеться, як правило, про засоби масової інформації, рекламу, художню чи літературну критику [176, с. 172]. **У процесі навчання посередником виступає викладач (або автор навчального посібника з ХТ), який значно краще, ніж перераховані вище інститути, знає потенційну читацьку аудиторію: робота з ХТ організовується з урахуванням рівня володіння мовою, вікових, психологічних та національних характеристик студентів групи. У результаті такого складного процесу комунікації (автор – викладач – студент) «виправляються помилки сприйняття, долається викривлення процесу мисленнєвої обробки тексту»** [489, с. 438].

З метою визначення критеріїв добору творів художньої літератури для навчання УМІ корисним буде аналіз реального читацького досвіду іноземних студентів (у цьому зв’язку поділяємо настанову дослідників галузі видавничої практики та популяризації читання: «Нас більше цікавить не умовний, узагальнений, а реальний читач, з плоті й крові, і з книгою (чи електронною «читалкою») в руках» [250, с. 298]). Тому ми вирішили перевірити відповідність усталених у літературі поглядів на цю проблему навчальним реаліям початку

XXI століття. Для того, щоб з'ясувати, яке місце посідає читання творів красною письменства рідною мовою в житті сучасних студентів-іноземців (що саме приваблює їх у художній літературі, які твори (жанрово й тематично) їх цікавлять, що заважає успішному читанню тощо), у 2014-2019 рр. було проведено анкетування. У ньому взяли участь 140 майбутніх іноземних філологів-україністів та русистів першого-шостого курсів Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та 127 студентів різних спеціальностей, які вивчають українську мову як першу або другу іноземну в університетах України, де відбувалося експериментальне навчання. Результати першого анкетування (у ньому взяли участь 70 майбутніх перекладачів Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка) були представлені в нашій розвідці 2015 р. [502]. Нижче наводимо дані з урахуванням результатів анкетувань, проведених у наступні роки.

Відповіді на перше запитання («Чи любите ви читати художню літературу своєю рідною мовою?») показали, що більшість студентів любить читати (відповідь «так» – 35 %, «більшою мірою так, ніж ні» – 19 %), однак чимало тих, хто не читає художніх творів своєю рідною мовою («ні» – 27 %, «більшою мірою ні, ніж так» – 19 %). Прикметно, що практично всі студенти, які не люблять читати, відповідали на запитання анкети про те, які твори й чому їм подобаються. Це свідчить, що «неохочих читачів» таки можуть привабити певні теми, проблеми, образи тощо, що дає підстави очікувати результатів успішного читання навіть у цього контингенту.

Тематичні зацікавлення студентів різні: шанувальників літератури на історичну тему 27 %, про війну – 17 %, про життя звичайних людей – 33 %, про пригоди – 16 %, про кохання – 57 %, фантастики – 21 %, детективів – 21 %, філософських творів – 13 %. Бачимо, що *найбільший інтерес у молодого читача викликають твори про кохання, життя звичайних людей, історію*. Цікаво порівняти ці дані з опитуванням українських читачів: як свідчить дослідження компанії «GfK Ukraine» на замовлення компанії «Київстар»

(проводилося у 2013 р. серед читачів віком 15-59 років), найчастіше українці читають детективи, любовні та історико-пригодницькі романи [484].

Наступне запитання було покликане визначити мотиви читання: для чого читає молодь, чого чекає від художньої літератури? **Більшість, як виявилось, сподівається знайти у творах красного письменства відповіді на свої запитання, зрозуміти, як діяти в різних життєвих ситуаціях** (48 %). Це можна пояснити віковими особливостями: саме в період юності та молодості людина переживає період самовизначення, пошуку орієнтирів, «правди життя», «щоб привести свої ідеали у відповідність з реальним життям» [302, с. 152]. Для багатьох важлива компенсаторна функція літератури: відчуття й пережити почуття героїв прагнуть 26 % респондентів. 27% студентів читають літературні твори, щоб дізнатися щось нове, поглибити свої знання з теми, яка їх цікавить, 26 % – щоб відпочити, відволіктися. Є з-поміж іноземних студентів і такі, хто цінує літературу перш за все як мистецтво: насолоду красою слова визначають метою читання 5 % студентів.

Приваблює молодих читачів сюжет твору (42 %), розв'язання життєвих проблем (32 %) та опис почуттів героїв (29 %). Деякі студенти зазначили, що вони в ХТ звертають увагу передусім на опис природи і красу слова (10 % і 13 % відповідно).

Відповіді на запитання про літературний рід, якому надають перевагу іноземні студенти, підтвердили загальну тенденцію читацьких інтересів: **абсолютна більшість (62 %) любить читати художню прозу** (оповідання, повісті, романи), менша кількість – лірику (12 %), драму (9 %), мемуарну літературу (20 %).

Поштовхом до читання художнього твору найчастіше стає його тематика (45 %), відоме ім'я автора (26 %), порада друга, знайомого, викладача (24 %), популярність книги (21 %). Невелика частина респондентів зазначили, що вони беруться до книги просто, щоб почитати що-небудь (8 %).

Втрата інтересу до художнього твору пов'язана з різними причинами: студенти називали всі дев'ять запропонованих в анкеті відповідей: нецікаві теми

й проблеми, велика кількість подій, мала кількість подій, багато авторських роздумів, мало авторських роздумів, багато описів природи, мало описів природи, важкий авторський стиль, легкий стиль. Однак більшість (51 %) зазначає, що вони не хочуть продовжувати читати книгу, якщо в ній порушені нецікаві теми й проблеми. Це ще раз доводить, що **надзвичайно важливим для успішного читання є відповідність твору колу питань, які хвилюють потенційного читача, саме тоді твір набуває для реципієнта особистісного смислу** [302, с. 86]. Також заслуговують на увагу дані щодо небажання читати несюжетні твори (16 %), із важким стилем (24 %) та з великою кількістю пейзажів (12 %).

Щодо читання художньої літератури мовою навчання (українською чи російською), лише 7 студентів (2,6 %) написали, що вважають це непотрібним. Аргументував свою відповідь один респондент: на його думку, вигадка не допомагає в житті, потрібно читати про реальні факти й події. Усі інші впевнені, що їм потрібно читати художню літературу мовою навчання, для того щоб краще знати українську чи російську мову (63 %), щоб краще розуміти культуру, традиції, звичаї народу, мову якого вони вивчають (48 %), щоб більше дізнатися про українське й російське життя (24 %), щоб розуміти, як думають росіяни й українці (20 %).

Хоча іноземна молодь визнає за потрібне й корисне читати українською чи російською мовою, тих, хто в анкеті зазначив, що вони роблять це, зовсім мало (5 %). Деякі просто не люблять читати, а от ті, хто хотів би ознайомитися з творами українських чи російських письменників, вважають, що це занадто складно для них (48 %), або ж вони не знають, де взяти твори, які могли б читати й розуміти (23 %).

Досить мало опитаних (20 %) змогли назвати художні твори українських чи російських письменників, які вони читали. Це тексти, які входять до програм дисциплін «Історія української літератури», «Історія російської літератури», «Історія зарубіжної літератури», «Актуальні проблеми історії української літератури», «Сучасні тенденції розвитку російської літератури», «Українська

література в контексті світової культури», «Російська література в контексті світової культури», що є базовими для освітніх програм «Українська мова та переклад (для іноземців)», «Російська мова та переклад (для іноземців)», «Українська мова та література (для іноземців), «Російська мова та література (для іноземців)»: «Біда навчить», «Лісова пісня», «Бояриня» Лесі Українки, «Ялинка», «Маленький грішник» М. Коцюбинського, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Євгеній Онегін» О. Пушкіна, «Вишневий сад» А. Чехова та ін.

Важливим є той факт, що рівень володіння мовою практично не відбився на відповідях: **відчувають проблеми з читанням художніх творів і не знають, де знайти літературу, яку б вони могли розуміти, як студенти першого, так і п'ятого курсів. Це свідчить про необхідність створення системи роботи з ХТ для іноземних студентів-гуманітаріїв, а також укладання збірок художніх творів, адаптованих для читання іноземцями.**

Підсумуємо, яким є узагальнений образ сучасного іноземного студента, які інтереси, мотиви й прагнення окреслюють його потребу в читанні. Це молода людина, яку в літературі приваблює розв'язання героями життєвих проблем та опис їхніх почуттів; яка надає перевагу сюжетним епічним творам про кохання, життя звичайних людей, історичні події; усвідомлює необхідність читання художньої літератури мовою навчання; хоче більше дізнатися про культуру й менталітет народу-носія мови та реалії його сучасного життя. **Отже, беручи до уваги ці факти, а також принцип методичної доцільності відповідно до визначеної нами основної мети використання ХТ в навчальному процесі (розвиток читацької компетентності, комунікативно-мовленнєвих умінь, загального відчуття тексту й мови), можемо сформулювати такі ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ХТ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ:**

- 1. урахування особливостей іншомовної аудиторії** (з погляду психології сприйняття – твір повинен бути актуальним для молоді, порушувати важливі для студентів проблеми, мати цікавий сюжет; з позиції лінгводидактики – ХТ має бути доступним за лексико-граматичним наповненням, мати оптимальний обсяг для читання й обговорення на занятті);

- 2. потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь** (можливість створення діалогів, монологів, полілогів, рольових ігор, проведення дискусії за матеріалом твору тощо);
- 3. соціокультурний потенціал твору** (ознайомлення з українською культурою: традиціями, звичаями, історією тощо);
- 4. естетична цінність ХТ.**

Провідними, відповідно до поставленої мети, є перші два критерії, які «працюють» під час роботи з будь-яким контингентом іноземних слухачів, у той час як третій та четвертий принципи набувають більшої ваги у випадку навчання на середньому та завершальному етапах, а також при навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв.

У результаті такого підходу були відібрані ХТ для посібника з української мови для іноземних студентів «Читаймо українською» [1039]. Сюди ввійшли епічні тексти малого обсягу (притча, казка, оповідання, новела), які порушують актуальні для молоді теми й проблеми (перше кохання, дружба, призначення людини, вірність у почуттях тощо); мають цікавий сюжет і зображують почуття героїв; мають високий потенціал для розвитку мовленнєвих умінь на матеріалі актуальних для іноземних студентів лексичних тем (знайомство, родина, людина і природа, транспорт, день народження, вибір подарунка, дружба, кохання); дають можливість ознайомитися з окремими сторінками української історії, народними традиціями та звичаями, національним характером. З-поміж авторів відібраних творів як знані митці (Леся Українка, В. Сухомлинський, Гр. Тютюнник), так і менш відомі письменники (Л. Храплива-Щур, І. Керницький, Т. Шульга).

Отже, головний принцип добору ХТ для роботи на занятті з мови – це відповідність проблематики твору мотивам і прагненням читачів: якщо його мета важлива для юнацької аудиторії, а порушені проблеми актуальні й дискусійні, це стане основою зацікавленого читання й обговорення, а ефект емоційного сприйняття сприятиме більш міцному запам'ятовуванню лексико-граматичного матеріалу й ефективному розвитку комунікативних

умінь та навичок (детальніше про психологічні передумови звернення до ХТ в навчанні див. нашу публікацію [531]). Важливість емоційного складника в процесі навчання беззаперечна. З цього приводу Л. Виготський зазначав: «Хочемо ми досягнути чи кращого запам'ятовування з боку учнів, чи більш успішної роботи думки – однаково ми повинні потурбуватися про те, щоб і та й інша діяльність стимулювалася емоційно. Досвід і дослідження показали, що емоційно забарвлений факт запам'ятовується міцніше, ніж байдужий» [97]. М. Зубрицька наголошує: «... саме емоції, які викликає той чи інший текст, є основним засобом підтримування уваги» [176, с. 169]. Отож виокремлення цікавих (за тематикою та проблематикою) для молоді творів – перший (і найважливіший) крок у процесі добору художніх текстів для читання на занятті з УМІ.

Крім названого критерію, необхідно враховувати фактори доступності за лексико-граматичним наповненням та оптимального обсягу для колективного читання й обговорення в аудиторії чи самостійного читання вдома під час підготовки до заняття. Також надзвичайно важливо, щоб мовна організація твору давала можливість інсценізації, створення діалогів, монологів, рольових ігор тощо, а його проблематика спонукала студентів до висловлення власної думки і проведення дискусії. На середньому та завершальному етапах вивчення мови, а також при навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв варто добирати твори, які мають соціокультурний потенціал (матеріал для ознайомлення з українською культурою: традиціями, звичаями, історією, визначними діячами, митцями тощо) та високу естетичну цінність.

4.4. Адаптаційна стратегія у підготовці художніх творів для читання інокомунікантами

Явище адаптування художнього твору, яке в сучасній філософсько-культурологічній парадигмі розглядають як ознаку постмодерної інформаційної доби з її культом «несправжнього» знання [25, с. 10], у методиці викладання іноземних мов давно використовують як дієвий спосіб залучення чужоземців до читання літератури мовою навчання, збагачення словникового запасу та розвитку лексико-граматичних навичок учнів.

Адаптацію розуміють як створення комунікативно вторинного тексту в результаті компресії та спрощення твору, надання додаткових пояснень до тих його елементів, які не підлягають вилученню чи перефразуванню [298]. Здійснює ці перетворення адаптувальник – комунікативний посередник, який «займає місце між первинним повідомленням та потенційним адресатом. Унаслідок цього система комунікації стає набагато складнішою, а сама комунікація – опосередкованою», – зазначає І. Насталовська [298, с. 7].

У методичній літературі необхідність адаптації ХТ визнано фактом, що уможлиблює доступність твору, а отже, забезпечує успішний процес читання як мовленнєвої діяльності [162, с. 31]. **Характер адаптації ХТ, на думку багатьох дослідників, залежить від мети навчання:** якщо ХТ використовують як матеріал для вивчення певної лексико-граматичної теми, то має місце сильна адаптація, якщо ж мета пізнавально-виховна, тобто художній твір вивчають як мистецьке явище, то адаптація повинна бути мінімальною [45, с. 192]. Саме тому для реалізації першої мети пропонують використовувати «другорядні» тексти, а твори класиків адаптувати мінімально. Так, Є. Верещагін та В. Костомаров переконані: під час адаптації облігаторних ХТ (чи «модифікації», за термінологією дослідників) «можливі лише скорочення (з коротким викладом пропущеного), але перефразування не практикуються» [87, с. 118]. Укладачі відомого багатьом викладачам російської мови як іноземної посібника «Дивовижні історії» Н. С. Новікова та О. М. Щербакова поділяють цю точку

зору. У передмові до видання автори зазначають, що тексти, відібрані й адаптовані ними, є навчальними, а отже, призначені, в першу чергу, для опрацювання певних граматичних та лексичних тем і «не претендують на те, щоб давати екскурс у скарбницю російської літератури». На їхню думку, для реалізації цієї мети потрібні твори російських класиків, «максимально наближені до оригіналу» [311, с. 8]. Неможливість адаптації ХТ (на відміну від наукового) без втрат для виразності і смислу твору стверджується і в багатьох роботах з естетики, як зауважує В. Белянін [48, с. 90]. Однак у психологічних дослідженнях цього автора, як і Н. Жинкіна [160, с. 143–144], обґрунтовано можливість компресії тексту, оскільки його розуміння при читанні обов'язково супроводжує процес семантичної компресії та виділення смислових опорних пунктів.

Існує точка зору, що смислова редукція ХТ в результаті адаптації є не виправданою, особливо у випадку навчання філологів, тож більш продуктивним способом виступає т. зв. зовнішня адаптація з допомогою коментаря [353, с. 86–87].

Головним, на нашу думку, чинником, який визначає необхідність і характер адаптації ХТ, є рівень володіння мовою читача. Він диктує, які саме ХТ (односюжетні / багатосюжетні, розповідні / з елементами роздуму, прості для сприйняття / з глибоким підтекстом тощо) викладач може вибрати і як адаптувати їх для іноземного адресата. *Фактор належності твору до «золотого фонду літератури», з цього погляду, не є визначальним і, з іншого боку, не є заборонаю для адаптації* [496].

Аналіз науково-методичної літератури уможливив виокремлення **кількох напрямків розв'язання проблеми адаптації ХТ:**

1. класифікація рівнів адаптації,
2. визначення її технічних прийомів,
3. створення алгоритму адаптації ХТ,
4. вивчення текстової парадигми оригіналу й адаптованого тексту.

У методиці усталилася система рівнів адаптації, запропонована А. Васильєвою: сильна, середня, слабка й умовна. Під час *сильної адаптації* мовленнєва структура твору зазнає якісних змін. *Середня адаптація* передбачає значні зміни мовленнєвої структури (дрібні скорочення та стилістичні заміни важких місць), які, однак, не заважають зберегти певною мірою оригінальність тексту. *Слабка адаптація* – це скорочення тексту великими блоками із збереженням змістового ядра, а також внесення мінімальних змін у мікроструктуру без суттєвих змін змістового плану. Нарешті, *умовна адаптація* полягає в тому, що окремі важкі місця опускаються, а весь основний текст подається без змін [84].

Дослідниця В. Бачерикова називає такі *прийоми адаптації ХТ*:

- структурна (поділ твору на частини),
- вільний переказ з певним лексико-граматичним спрямуванням,
- комбінована адаптація (чергування переказу з оригінальним текстом),
- скорочення (від розділів до окремих речень),
- синтаксична заміна [45, с. 194–203].

У роботі Т. Печериці обґрунтовано *методичні правила-інструкції для адаптації ХТ*, в основу яких покладено урахування важливості подієвого, суб'єктного та образного планів у загальній образно-смісловій структурі ХТ [344, с. 63–87].

Комплексний *порівняльний аналіз оригінального та адаптованого тексту* на матеріалі англomовної прози здійснила І. Насталовська [298]. Дослідниця дійшла висновків про низку змін в адаптованому тексті в структурному й мовному аспектах.

По-перше, на архітектонічному рівні скорочується загальний обсяг оригіналу та кількість його розділів, причому більша частина цих структурних елементів маркована тематичними заголовками, у яких експліковано тему чи ідею, що допомагає інокомуніканту зорієнтуватися в тексті. По-друге, на композиційному рівні компресія здійснюється за рахунок а) вилучення чи скорочення статичних композиційно-мовленнєвих форм, тобто описів і роздумів

(що, очевидно, продиктовано складністю їх сприйняття на початковому етапі вивчення іноземної мови та прагненням надати динаміки сюжету, щоб утримувати увагу читача); б) обмеження фабули головною інформацією; в) вилучення епізодичних персонажів. По-третє, на комунікативному рівні адаптовані тексти зазнають розширення, оскільки містять допоміжні елементи мегатексту (передмова, коментар, посторінкові виноски, словник, іконічні зображення тощо), покликані сприяти успішній комунікації «автор-текст-читач». По-четверте, на лексичному рівні рідковживані лексичні одиниці замінені на частотніші відповідники або еліміновані, що призводить, зокрема, до перетворення національно-специфічної картини світу твору на національно-узагальнену. Нарешті, на синтаксичному рівні в адаптованих текстах спостерігається перевага простих речень над складними [298].

Зважаючи на обмежену кількість видань ХТ українською мовою для іноземців, проаналізуємо принципи адаптації художніх творів у двох книгах, репрезентативних з точки зору провідної мети, якою керувалися автори. Так, навчальний посібник *«Читаємо українською»* (автори – Л. Паламар, Н. Постава, Н. Татяненко) адресовано тим, «хто перший рік вивчає українську мову як нерідну, або іноземну, незалежно від обраної спеціальності» [874, с. 2], у той час як підручник *«Українська література для іноземних студентів»* (автори – С. Дяченко, О. П'ятецька) розрахований на іншомовних студентів-філологів, у системі підготовки яких курс літератури є базовим навчальним предметом. Різна мета (розвиток читацької компетентності та лексико-граматичних навичок у першому випадку і «ознайомлення зі світом українського художнього слова тих, хто відкриває для себе Україну мовою її народу» [714, с. 2], а також професійне становлення майбутнього філолога у другому) повинна спричинити різну адаптаційну стратегію. Перевіримо цю гіпотезу.

В обох виданнях знаходимо байку Григорія Сковороди «Зозуля та Дрізд» [714, с. 39; 874, с. 136–137]. Розмова головних героїв твору не зазнала жодних змін (це і зрозуміло, адже діалог короткий і містить актуальну лексику). Сила ж

виглядає різною. Порівняння адаптованих варіантів із текстом оригіналу показує, що в підручнику для філологів філософська сила практично не адаптована: збережено плин думок автора, застарілі конструкції, мало вживану лексику (як-от у реченні *У сім гультяйстві вони терплять ідучішу нудьгу, ніж ті, хто працює без ослабу*). Автори випустили лише частину одного речення (*А коли кого своя робота не звеселяє, той, звичайно, їй не родич і не її вірний приятель, але щось біля неї любить, і як не спокійний, так і не щасливий*), через можливу складність його змісту. Справді, фрагмент «щось біля неї любить» читачі, і не лише іноземні, можуть не зрозуміти.

У другій книзі сила значно скорочена: розлогі роздуми філософа про роботу як джерело радості випущено, натомість залишені три останні речення твору, які є квінтесенцією сквородининських міркувань. Такі зміни продиктовані тим, що для іноземних студентів першого року навчання використання великих масивів роздуму є методично недоцільним. Цілком вмотивовано знято саму назву частини «Сила»: інакше потрібний відповідний історико-літературний коментар, який є зайвим у посібнику для студентів різних спеціальностей. Такий коментар-передмова до тексту з елементами ідейно-художнього аналізу є в книзі для філологів: «Протягом 1769-1774 рр. Скворода написав 30 прозових байок, що увійшли до збірки «Байки Харківські». Кожна з них складалася з розповіді й висновку, який автор називав «силою». У байці «Зозуля та Дрізд» Зозуля скаржиться Дрозду, що їй нудно жити, хоч вона часто співає. А Дрізд відповідає, що йому ніколи нудьгувати, бо він не лише співає, а й годує, навчає своїх дітей, піклується про них. Байка стверджує, що праця – сенс життя» [714, с. 39]. Пропонований стислий переказ із визначеною головною думкою покликаний полегшити сприйняття філософського змісту байки іноземним студентом і дати зразок аналізу літературного твору. Отже, автори книги, призначеної для майбутніх філологів, використовують у цьому випадку як засіб адаптації лише вилучення змістовно складних моментів, а в посібнику для іноземців різних спеціальностей спостерігаємо зміни в структуруванні твору,

значне скорочення складних у змістовому й стилістичному плані фрагментів, перефразування (замість авторського вислову *любє собі заняття – своя робота*).

Аналіз усього масиву ХТ, запропонованих у підручнику «Українська література для іноземців», свідчить, що схарактеризовану адаптаційну стратегію автори застосовують лише до прозових текстів малого обсягу (байок, деяких оповідань, новел). Твори більшого розміру (великі поезії, поеми, оповідання, усмішки) зазнають суттєвих скорочень без переказу пропущених місць («Катерина» Т. Шевченка, «Журба» Л. Глібова, «Морозенко» П. Мирного, «Чари ночі» О. Олеся, «Моя автобіографія» Остапа Вишні та ін.); іноді увазі читача пропонують не весь твір, а його уривок («Слово про Ігорів похід», «І виріс я на чужині...» Т. Шевченка, «Ялинка», «Цвіт яблуні» М. Коцюбинського, «Жовтий князь» В. Барки). На жаль, автори не завжди зазначають, що твір скорочено, і це в підручнику для філологів, звісно, небажано. Іноземний студент, майбутній філолог чи перекладач, повинен знати, з яким текстом працює: з автентичним художнім твором чи його певною мірою зміненим варіантом. Щодо стратегії скорочення й подання уривків, яку спостерігаємо тут, актуальним є психолінгвістичний підхід до проблеми. Дослідниця Е. Вертроградська зауважує: «Дуже складне завдання – урахувати всі множинні зв'язки уривка із твором загалом і не обірвати їх під час адаптування й скорочення тексту, а перевести їх в інший план, знайти їм заміну, близьку до адекватної. У випадку художнього тексту навіть найкоротший, але чітко опрацьований виклад сюжету до і після запропонованого уривка забезпечить не лише глибше розуміння змісту, але й більш уважне ставлення до лінгвістичного матеріалу» [89, с. 183]. Змушені констатувати, що в аналізованому підручнику з української літератури для іноземних студентів в окремих випадках адаптація твору є невдалою з точки зору збереження його цілісності як художнього феномену. Так, запропонований у книзі двосторінковий уривок із роману В. Барки «Жовтий князь» [714, с. 192–194] навряд чи допоможе іноземцеві в осягненні творчого задуму автора, оскільки не зрозуміло, яке його місце в сюжеті твору, які події передують і що буде потім. Окремі складні авторські вислови чи назви героїв автори пояснюють у дужках

(як визволяється з мертвоти (з-під зимового сну); Чого хотять руїнники, що вдерлися з назвою будівників світла (кращого життя)?; Мати (Дарія Олександрівна) прилягла відпочити і зразу заснула; жили в красному (красивому, щасливому) світі тощо), але ніяк не виділяють це графічно й не коментують – в іноземця може скластися враження, що весь запропонований текст належить В. Барці, але ж це не так. Доцільність введення такого адаптованого тексту до підручника сумнівна.

Ще один варіант адаптаційної стратегії застосовано авторами до текстів роману у віршах «Маруся Чурай» Л. Костенко та роману «Перверзія» Ю. Андруховича: вони комбінують стислий переказ пропущених фрагментів з уривками тексту оригіналу [714, с. 216–231, с. 287–304] – досить популярний сьогодні спосіб викладу змісту художнього твору на численних Інтернет-сайтах для українських школярів та студентів. Орієнтація на філологічну аудиторію виявляється в тому, що до переказу включено елементи ідейно-художнього аналізу тексту. Що ж до специфіки іншомовного адресата, то немає підстав говорити про певні особливості адаптації, пов'язані саме з ним: ніяк не пояснено складні для сприйняття чужоземцем мовні одиниці (фразеологізми, жаргонізми, розмовна лексика тощо). Очевидно, що запропонований у книзі «Українська література для іноземців» матеріал може стати актуальним для студентів лише за умови відповідного лінгвометодичного опрацювання викладачем і створення системи завдань до ХТ, яка б урахувала специфіку іншомовної аудиторії.

Повернемося до посібника «Читаємо українською» і проаналізуємо характер адаптації оповідання М. Коцюбинського «Маленький грішник» [874, с. 82–84]. У цьому випадку застосовано такий прийом адаптації, як скорочення шляхом вилучення фрагментів тексту (від цілого розділу до окремих слів). Так, в адаптованому тексті немає першого розділу твору – розповідь починається з того моменту, коли хвора мати не може звестися з ліжка і дає синові гроші, щоб той купив хліба. Також вилучено момент про пограбування сліпого діда-жебрака, скорочено роздуми головного героя у фінальній частині твору тощо. Названі скорочення продиктовані методичною метою: відповідно до рівня

читацької компетентності іноземних студентів першого року навчання створити текст оптимального обсягу, з концентрованим сюжетом, з невеликою кількістю роздумів і перевагою розповідних моментів. Приймаючи зроблені скорочення, зауважимо, що, на нашу думку, доцільно було б залишити ті речення з початку твору, у яких подається орієнтування в місці дії, часі й героях (про важливість подібного орієнтування з психологічного погляду ми вже зазначали).

Дмитрик, восьмилітній хлопчик, вискочив з душної низенької хати, що по самі вікна влізла в землю. Весняна днина серед зими вабила Дмитрика, тягла його на волю, у місто. Але мати його, Ярина, виходячи з відрами на щоденну роботу, звеліла йому сидіти вдома. Тому-то Дмитрик був сумний. Він стежив очима за матір'ю, що, зігнувшись під важкими відрами, повними води, переходила вулицю. Дмитрикові на хвилинку жаль стало неньки: слаба не слаба – увесь день мусить носити воду, заробляти на хліб. Та не така була погода, щоб смуток затримався в його серці. Все навкруги було таке радісне, веселе, що Дмитрик не помітив, як самі ноги винесли його на вулицю [220, с. 148–149].

Такий початок твору створить умови для успішного читання: студент одразу розуміє, що головний герой – маленька бідна дитина з передмістя, мати якої важко заробляє на хліб, що хлопчик любить свою маму, але, як і всі діти, хоче гуляти й розважатися, тому не слухає її.

Щодо трансформації лексико-граматичної тканини тексту в адаптованому варіанті, то, вважаємо, вона цілком відповідає вимозі доступності. Порівняймо уривок оригіналу й адаптований фрагмент.

<p>Сумно було Дмитрикові, жалко недужої мами. Але тільки <i>до сінешнього порога</i>. За порогом він забув і маму, і свої турботи. Сонечко гріло, як і вчора, небо синіло <i>в високості</i> чисте, безхмарне; <i>струмочки жебоніли щось меж</i> собою, по снігу плигали <i>жовтобрюшки та снігурі</i>. Весело! Дмитрик з радісним серцем <i>трюхав</i> по льоду, затискаючи в жмені гроші на хліб.</p>	<p>Сумно було Дмитрикові, жалко недужої мами, але тільки <i>декілька хвилин</i>. За порогом він забув і маму, і свої турботи. Сонечко гріло, як і вчора, небо синіло чисте, безхмарне, по снігу плигали <i>пташки</i>. Весело! Дмитрик з радісним серцем <i>біг</i> по льоду, затискаючи в жмені гроші на хліб.</p>
--	---

Замін або вилучення зазнала неактуальна лексика: словосполучення з фоною лексею «до сінешнього порога», поетизм «у високості», метафора «струмочки жебоніли щось межи собою», маловживаний розмовний синонім до дієслова *бігти* «трюхати», назви пташок («жовтобрюшки та снігурі»). В останніх двох випадках маємо ситуацію заміни гіпоніма (слова з вужчим, видовим значенням) на гіперонім (лексему, що виражає родові поняття). Це підтверджує тенденцію, спостережену І. Насталовською, до використання в адаптованих текстах гіперонімічних назв, які є одиницями базового рівня мовної категоризації [298, с. 8, 13]. Варто також було б зробити синонімічні заміни: *недужої – хворої, затискаючи – тримаючи*. Загалом можна визнати, що адаптаційна стратегія авторів посібника «Читаємо українською» в комплексі із запропонованими завданнями уможливорює опрацювання ХТ зі студентами-іноземцями першого року навчання і сприяє розвитку читацької компетентності в цього контингенту.

Отже, на основі аналізу науково-методичних джерел та збірників ХТ, орієнтованих на іноземну аудиторію, **провідними критеріями адаптації ХТ для студентів-інофонів визначаємо такі** [496]:

- 1) відповідність рівню мовленнєвої підготовки іноземного читача;**
- 2) збереження цілісності твору** (як мінімум – на ідейному й сюжетному рівні, а у випадку слабкої адаптації – на ідейно-образному).
- 3) орієнтація на спеціалізацію адресата** (нефілологи / філологи).

Щодо останнього критерію, то при навчанні нефілологів заміна чи елімінування лексики обмеженого використання є панівною тенденцією, а в навчанні філологів такі адаптаційні прийоми використовують рідше; також при скороченні ХТ для роботи у філологічній аудиторії в переказах вилучених фрагментів можливе введення елементів літературознавчого аналізу.

З-поміж прийомів адаптації виокремлюємо:

- **переказ** (із можливим певним лексико-граматичним спрямуванням),
- **скорочення** (шляхом вилучення розділів, фрагментів, окремих речень чи лексичних одиниць),

- *лексичну заміну* (на загальноживаний синонім, гіперонім),
- *синтаксичну заміну* (спрощення структури речення з поліпредикативної на монопредикативну, модифікація ускладнених речень на неускладнені тощо),
- *лексико-граматичну трансформацію* (змін зазнають і лексика, і структура речення),
- *структурну адаптацію* (поділ твору на частини, можливе введення заголовків цих частин),
- *візуальну адаптацію* (виділення в тексті – кольором, певним шрифтом чи підкресленням – смислових орієнтирів).
- *комбіновану адаптацію* (чергування переказу з оригінальним текстом, причому переказ може містити елементи коментаря чи літературознавчого аналізу) [521, с. 322–323].

Можемо стверджувати, що при слабкій адаптації (вилучення в окремих випадках моментів, що не стосуються головної сюжетної лінії, внесення мінімальних змін у мовленнєву структуру текстів) зберігається як інформативність, так і концептуальність ХТ, що суперечить висновкам дослідниць І. Насталовської та Є. Потьомкіної. Їхні спостереження («в адаптації повністю зникає естетична функція тексту, функція вираження, що її представляє авторський стиль, ідеологічна функція» [297, с. 71]; «адаптація і скорочення зводять функції ХТ до мінімуму» [353, с. 86]), на нашу думку, є слушними щодо низки ХТ, до яких застосовано сильну адаптацію, однак не є абсолютною істиною щодо сутності феномену адаптації загалом. Навпаки, адаптуючи художній твір, призначений для читання іноземним студентом (особливо майбутнім філологом), необхідно прагнути зберегти підтекст, характерні риси авторського стилю, образну систему, через яку виражено авторське ставлення до порушеної проблеми. Але все це – відповідно до рівня читацької компетентності адресата: перший критерій адаптації є, безумовно, найголовнішим.

4.5. Можливості окремих фольклорних і літературних жанрів у навчанні української мови як іноземної

Народна легенда в навчальній текстотечі з української мови як іноземної

Чимало досліджень, пов'язаних із різними аспектами створення ефективної навчальної текстотеки з УМІ, присвячено аналізу **лінгводидактичного потенціалу жанрів усної народної творчості**. Автори наголошують на її важливій ролі у формуванні країнознавчої компетентності (так, М. Єлісова стверджує, що без знання українського фольклору «іноземні студенти не можуть почуватися справді інтегрованими в мовну культуру народу» [151, с. 190]) й можливості розвитку на основі таких НТ умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Лінгводидакти аналізують ознаки **народної казки**, які визначають необхідність залучення творів цього жанру до навчальної текстотеки: розповідний тип мовлення, життєвість тематики, невимушеність оповіді, використання прийому кумуляції, що забезпечує мимовільне запам'ятовування [18; 151; 291; 462], – усе це, за умови ефективної системи завдань, сприяє збагаченню лексичного запасу студентів, розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок. Мінімізувати труднощі, які викликає робота з текстом казки через її особливе мовне оформлення (велика кількість застарілих і просторічних слів та словосполучень, специфічні «казкові» синтаксичні конструкції та фразеологізми, емоційно забарвлена лексика, тропи тощо [182]) – завдання правильного добору текстового матеріалу, його можливої адаптації, коментаря, завдань.

Використання **пісень**, зокрема й народних, як навчального матеріалу, за спостереженнями дослідників [15; 24; 258; 319], допомагає урізноманітнити проведення занять з іноземної мови; сприяє ефективному відпрацюванню вимовних (артикуляційних, акцентологічних, орфоепічних, інтонаційних) й аудитивних навичок, засвоєнню лексико-граматичних норм мови, розвитку

продуктивних умінь та навичок, формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності.

Досвід уведення до навчальних матеріалів для іноземців українських *народних дум* описано в розвідці М. Набок [292]. Оскільки твори цього жанру було запропоновано для прослуховування й обговорення в аудиторії іноземних студентів-старшокурсників, що здобувають освіту в Україні російською мовою, культурологічний складник роботи з таким матеріалом стає пріоритетним. Складність лексико-граматичної тканини текстів дум вмотивовує подеколи звернення до перекладу, а відповідний історичний коментар, естетичне враження від майстерного співу українських кобзарів, обговорення в групі рис героїв народних дум, на думку автора, сприяють кращому ознайомленню іноземців з історичним минулим нашого народу, особливостями національного характеру українців.

З-поміж інших фольклорних творів на особливу увагу з лінгводидактичного погляду заслуговує також *легенда* [523].

У літературознавстві жанр легенди не має єдиного потрактування. Усі дослідники суголосні в тому, що легенда як жанр середньовічної писемності виникла в руслі християнської літератури й набула ознак оповідно-дидактичної прози. Що ж до народної легенди, то, як зазначає С. Росовецький, «в українській фольклористиці виразно протистоять дві тенденції»: об'єднання легенд і переказів (услід за Г. Сухобрус) та чітке їх розмежування за сукупністю жанрових ознак (у працях В. Давидюка) [368, с. 237–238]. Ставлячи під сумнів критерій достовірності у визначенні цих жанрів (зазвичай наголошують, що легенда, розповідаючи про чудесні явища, «відрізняється від переказу, в якому йдеться про реальні події та осіб» [252, с. 547]), С. Росовецький пропонує виокремлювати жанри неказкової прози за трьома головними ознаками: характером ідеології, основною суспільною функцією та особливостями художнього часу [368, с. 239]. Згідно з його класифікацією, принципова відмінність легенди від світського наративу – це релігійність, відповідно автор виокремлює міфологічну та християнську легенди, яким протиставляє «переказ,

соціально-утопічну легенду й народне оповідання як релігійно не забарвлені оповіді про життя народу та його видатних діячів» [368, с. 240]. Інші дослідники не визнають релігійну ідеологію прикметною рисою легенди, яка в усному побутуванні «швидко змінила свою сутність, подолавши межу між сюжетами релігійного і світського характеру» [243, с. 486], а вважають її ознакою міфологічних та апокрифічних легенд, поруч із якими виокремлюють історико-героїчні, етногенетичні, культурологічні, топонімічні та багато інших [243, с. 488; 252, с. 547].

Для методики навчання УМІ продуктивним є шлях не розмежування легенди й переказу, оскільки ці жанри мають багато спільних рис і у свідомості пересічного українця зазвичай ототожнюються (пор. пояснення одного терміна через інший в «Новому словнику іншомовних слів»: «Легенда (лат. *Legenda* = те, що повинно бути прочитано) – 1) усний народний переказ про яку-небудь історичну або вигадану особу, подію...» [310, с. 344]), **а виокремлення в масиві усної неказкової прози текстів, «прив'язаних до України»** (за термінологією М. Грушевського [243, с. 488]). Саме українська тематика – яскраві сторінки історії нашої держави, особливості географії, традиції, народні символи – стимулює інтерес іноземців до таких текстів; використання єдиного терміна «легенда» на означення групи близьких жанрів вмотивовано також його інтернаціональним характером.

Уведення українських народних легенд до навчальної текстотеки з УМІ, вважаємо, доцільно організувати на рівнях А2-В1: саме в цей період (вказані рівні володіння мовою відповідають навчанню студентів у другому концентрі першого семестру та другому семестрі підготовчого факультету [456, с. 140]) відбувається активний процес адаптації інокомунікантів до нового мовного середовища та нової культури, що й умотивовує звернення до текстів країнознавчого спрямування. Важливо, що простота мовно-композиційної організації текстів легенд загалом відповідає рівневі читацької компетентності інокомунікантів підготовчого факультету. Фольклористи зазначають, що неказковій прозі (отже, й легенді), притаманні такі риси: подання інформації

звичайною розмовною прозовою мовою; логічна послідовність у викладі фактів, ситуацій з інформативною чи виховною метою; відсутність розгорнутих пейзажів, ліричних відступів, повторів; мала кількість, а часто й відсутність, характерних для інших жанрів усної народної творчості тропів та синтаксичних фігур [243, с. 526–527]. Зауважена дослідниками на загал непоетичність легенд полегшує їх сприйняття іноземцем, а «винятковість і незвичайність відтворюваних колізій і ситуацій» [243, с. 527] є домінантою, що підтримує інтерес читача-інофона.

З-поміж багатьох видів народних легенд автори навчальних видань з УМІ найбільш активно обирають *топографічні* (про походження гір, річок, долин, морів та ін.) та *ономастологічні* (про походження назв місцевостей, предметів, власних імен), зокрема *топонімічні*, іноді – *культурологічні* (про запровадження ремесел та мистецтв, соціальних функцій, ієрархій). Так, у посібнику М. Єлісової «Коментоване читання художніх творів» вміщено «Легенду про пісню» (як Бог, наділяючи «дітей світу талантами», обдарував Україну «неоціненним даром» – піснею, що «з тих пір і дивує весь світ» [717, с. 6]) та «Легенду про заснування Києва» (у ній назва столиці України пояснюється тим, що місто збудоване з київ, які скинули на одну купу повстанці після перемоги над паном [717, с. 17]). Укладачі «Лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови» з-поміж текстів для читання, що покликані ілюструвати й доповнювати інформацію головної частини (де семантизовано відібрані безеквівалентні та фонові одиниці), наводять народні легенди: про історію появи топонімів «Україна», «Говерла», «Чорна гора», про виникнення Карпат, озер Синевир та Світязь, про Андріївську церкву в Києві, Золоті ворота, Києво-Печерську лавру та її святих Антонія й Феодосія, місто Львів та його відомі пам'ятки – собор Святого Юра і Високий замок, про Софію Потоцьку та будівництво Софійського парку в Умані [791; 796].

Уважаємо, крім власне топонімічних легенд, для читання іноземцям можна пропонувати й *соціально-побутові*, дія яких лише опосередковано пов'язана з певним знаковим топонімом. Це дасть можливість ввести (на дотекстовому

етапі) краєзнавчий коментар про конкретний географічний об'єкт України чи пам'ятне місце, а текст самої легенди використати як матеріал для розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок іноземних студентів у межах певної лексичної теми. Так, наприклад, події легенди «Любов дніпрянки» (зі збірки «Савур-могила: Легенди та перекази Нижньої Наддніпрянщини» [370]) розгортаються на Хортиці, і відповідний коментар ознайомить іноземців з дивовижним (географічно й історично) островом на Дніпрі; легенда розповідає про силу кохання, тож, очевидно, що на її матеріалі можна активізувати знання лексики з теми «Людські стосунки», організувати роботу з розвитку навичок підготовленого й непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення (звернення до актуальних для юнацької аудиторії тем стимулює мисленнєво-мовленнєву активність студентів, допомагає створити у групі сприятливу атмосферу для невимушеного спілкування, вираження власного ставлення до порушеної проблеми, дискусій).

Топографічні й топонімічні легенди дають можливість не лише презентувати студентам цікаві географічні об'єкти України, її важливі історичні й архітектурні пам'ятками, а й ознайомити зі зразками фольклорних творів різних народів, що проживають на території України. Це передусім кримськотатарські легенди, пов'язані з містами, горами й ущелинами Криму (наприклад, про Ведмідь-гору, Чатир-Даг, фонтан сліз у Бахчисараї) та угорські чи румунські (про Карпати, Говерлу).

Крім топографічних і топонімічних легенд, цікавим матеріалом для роботи з іноземцями також можуть стати легенди *флоронімічні* (особливо ті, що стосуються символічних для українців рослин: калини, тополі, верби), *культурологічні* (про українські звичаї, вірування, народні ремесла, традиційні страви тощо), *історичні* (про події Київської Русі, запорожців, Богдана Хмельницького, Тараса Шевченка).

Зважаючи на те, що провідною функцією таких текстів є формування соціокультурної компетентності, наголошуємо на важливості візуального ряду, який супроводжує текст легенди чи краєзнавчий коментар. Завдяки

можливостям Інтернету добір фотографій, ілюстрацій, відеофільмів зараз не становить великих труднощів. Такі матеріали поліфункціональні:

- сприяють кращому засвоєнню нової лексики;
- стимулюють інтерес студентів до роботи з текстом;
- заохочують інокомунікантів до пошуку нової інформації й безпосереднього ознайомлення з цікавими місцями, об'єктами, традиціями (особливо, якщо легенда про місто, у якому іноземці здобувають вищу освіту, чи історико-культурні пам'ятки, що розташовані неподалік), що, врешті-решт, активізує розвиток мовленнєвих умінь іноземців у ситуаціях безпосереднього спілкування з носіями мови.

Лінгвометодичний апарат для роботи з текстами народних легенд залежить від кількох факторів. *По-перше*, від того, колективною буде робота над текстом чи самотійною. Якщо легенду призначено для детального опрацювання в аудиторії, доцільною може бути комплексна система роботи над художнім текстом (вона презентована в підрозділі 4.7). Якщо ж текст запропоновано для самотійного читання, його може супроводжувати обмежена кількість завдань тестового чи творчого характеру. *По-друге*, залежно від рівня мовної підготовки групи та складності самого тексту, можливим є використання усього арсеналу дотекстових і післятекстових завдань чи лише деяких із них. *По-третє*, кількість та спрямування завдань залежить від провідної мети роботи з текстом конкретної легенди: розвиток навичок вивчального читання чи переглядового, навичок аудіювання та письма (у випадку проведення письмового переказу за текстом легенди) чи читання й говоріння (у разі організації бесіди за текстом) тощо.

Отже, тексти народних легенд мають багатий лінгводидактичний потенціал для розвитку країнознавчої компетентності іноземних студентів, пришвидшення їх адаптації в новому культурному середовищі і формування умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Відносна простота мовно-композиційної організації творів цього жанру дає можливість рекомендувати їх як навчальний текстовий матеріал для роботи з інокомунікантами на рівнях А2-

В1. У навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв легенди становлять частку текстотеки професійної сфери спілкування, оскільки поглиблюють знання інокомунікантів про історію України та народну творчість, розширюють культурний горизонт читача. Тексти окремих легенд та система завдань до них представлені в Додатку Г.

Сучасна українська літературна казка в лінгводидактичному аспекті

Аналіз сучасних підручників, посібників та книг для читання з УМІ доводить, що важливим компонентом навчального текстового матеріалу (переважно на початковому етапі) є народні казки. Як було зазначено в попередньому підрозділі, дослідники характеризують низку рис цього жанру (життєвість тематики, розповідний тип мовлення, використання прийому кумуляції тощо), які зумовлюють звернення до нього в навчанні мови. У той же час викладачі-практики іноді говорять про неоднозначну реакцію іноземних слухачів на народну казку: трапляються випадки відмови від роботи з таким текстом через його «дитячість», «нецікавість», «непотрібні» лексико-граматичні конструкції (номінації застарілих реалій, характерні фольклорні тропи й синтаксичні фігури) тощо.

Літературну казку, на відміну від народної, можна схарактеризувати як навчальний матеріал, у якому мінімізовано названі ризики (звісно, з певною долею умовності, адже все залежить від конкретного твору, тож методично виважений добір текстового матеріалу дуже важливий) [540]. Маємо на увазі літературну казку, яка може бути цікава дорослій аудиторії. У цьому випадку спираємося на **усталений в літературознавстві поділ літературних казок на три групи:**

- 1) казка для дітей, яка зберігає найтісніший зв'язок із фольклорними мотивами,
- 2) казка, адресована і дітям (що сприймають її на фабульному рівні), і дорослим (які здатні осягнути філософський смисл твору),
- 3) казка для дорослих (повчально-філософського та соціально-сатиричного спрямування) [210, с. 88]

У посібниках із ХТ для іноземців кількість літературних казок другої та третьої групи, на жаль, мінімальна. Так, наприклад, у книзі М. Єлісової «Коментоване читання художніх текстів» запропоновані казки В. Врублевської «Мулярове щастя» та З. Живки «Дівчина й дерево» [717]. З-поміж літературних казок, уміщених у книгах для читання інокомунікантами, переважають дитячі – «Сьома дочка» В. Сухомлинського [924], «Десять робітників», «Про двох цапків», «Дві кізочки» М. Коцюбинського [717], «Різдвяна казка» І. Керницького [1039]. На наш погляд, **абсолютизація принципу доступності, що обумовлює орієнтацію на дитячу літературу, може стати на заваді ефективності читання й обговорення ХТ іноземними студентами, оскільки такий текстовий матеріал не враховує інтересів, цінностей, мотивів читання юнацької аудиторії.** Саме тому пропонуємо звертатися до літературних казок, адресованих дорослим або з подвійною адресацією, а проблему доступності розв'язувати шляхом методично виваженого добору текстів та адаптації.

За визначенням Л. Брауде, **літературній казці притаманні дві основні риси: індивідуальне авторство й орієнтація на чудесне** (пор.: «літературна казка – авторський, художній, прозовий чи поетичний твір, заснований або на фольклорних джерелах, або суто оригінальний; ... твір, у якому чари, диво грають роль сюжетотворчого фактора, слугують вихідною точкою характеристики персонажів» [60, с. 234]). І якщо питання про чарівність як домінуючу ознаку літературної казки окремі дослідники вважають дискусійним [207, с. 36], то індивідуальне авторство усі науковці визнають тим фактором, що породжує художню самобутність цієї жанрової форми. Літературна казка, «з оригінальною сюжетно-образною системою, яскраво вираженим – на рівні світогляду й стилю – суб'єктивно-особистісним забарвленням», протиставляється «максимально традиційній за композиційною структурою народній казці з відносно обмеженою системою усталених зображально-виражальних засобів» [436, с. 8]. **Авторська концепція літературної казки впливає на зміну казкового хронологу:** «Якщо світотворення в казці [народній – Г. Ш.] підпорядковується тому, «як повинно бути», то в авторській ... починає

переважати суперечність між «як повинно бути» і «як є», перемога добра над злом піддається сумніву» [210, с. 89]. Крім того, привертає увагу **складний симбіоз різних жанрових форм у літературній казці**, яка «об'єднувала чарівні, побутові, авантюрні твори, набувала героїчного, ліричного, гумористичного, сатиричного, філософського, психологічного пафосу, увібрала особливості інших жанрів: поеми, новели, повісті, притчі, п'єси, пародії, абсурду, фантастики тощо» [252, с. 568]. Саме тому літературознавці говорять про наджанрову природу літературної казки, її метажанровий характер [252, с. 568; 473]), макрожанровість [206, с. 14], дифузність (здатність реалізуватися в різних родах літератури) і паралітературність (здатність виходити за межі літератури і взаємодіяти з іншими видами мистецтва) [436, с. 8] тощо.

Усі вказані риси притаманні літературній казці загалом, літературознавці фіксують їх в аналізі творчості письменників XVIII – XX ст. **У чому ж специфіка сучасної літературної казки, позначеної постмодерністськими акцентами?** Дослідниця цієї проблеми І. Колтухова пояснює актуальність казкового жанру в епоху постмодернізму тим, що здавна притаманні казці риси (ігрове начало, інтертекстуальність, багатошаровість) виявилися суголосними естетиці постмодернізму загалом [206, с. 6]. Вибудовуючи типологію категорій постмодерністського дискурсу літературної казки, О. Коляса виокремлює як особливо значущі категорії діалогічності, інтертекстуальності, варіативності, фрагментарності та карнавальності [207]. Перша зауважена характеристика – **діалогічність** – видається нам прикметною характеристикою сучасної літературної казки: **твір моделюється як діалог між автором, текстом і читачем, у якому всі, навіть кардинально різні, точки зору мають право на існування, і тому автор не претендує на роль мудрого казкаря, що навчає розрізняти добро і зло. Читач виступає вільним інтерпретатором тексту, а отже, «творцем оригінального смислу»** [201, с. 394]. Цей момент надзвичайно важливий із методичної точки зору, оскільки **можливість вільної інтерпретації виступає фактором, що стимулює мисленнєву діяльність читачів**. У навчанні іноземної мови звернення до таких текстів продуктивне для

розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення. **Проілюструємо викладені спостереження на прикладі казки Е. Андіївської «Говорюща риба» [8].**

Сюжет твору незвичайний: дивовижна риба, що вміла розмовляти і через це стала вигнанцем із риб'ячого товариства, на березі потоваришувала з рибалкою; друг запросив рибу в гості, але його дружина, не зрозумівши, що риба і є найкращим приятелем чоловіка, засмажила її на обід (рибалки в цей час не було вдома); повернувшись, господар не зміг впізнати свого товариша (на скovorідці всі риби однакові!) і почав розшукувати говорющу рибу; у постійних марних пошуках рибалка остаточно втратив душевний спокій і людське спілкування – його почали цуратися, наче божевільного.

Цей твір, як і інші казки збірки, алегоричний (Л. Тарнашинська зауважує наявність «сили» (за Сковородою) [422], про що свідчить невеличкий коментар шакала та консервної бляшанки після кожної казки), має філософську спрямованість і моральну проблематику. Це дає підстави дослідникам говорити про **притчевий характер** збірки Е. Андіївської «Казки» і розглядати казку-притчу як контаміновану структуру, що поєднує прикметні жанрові ознаки обох компонентів [201]. Попри характерну для притчі дидактичність змісту і «прозорість» концептуальної інформації, очевидно, що **порушені в казці проблеми можна тлумачити по-різному**. Літературознавець М. Ковінько, аналізуючи неоднозначність прочитання казки-притчі «Говорюща риба», виокремлює такі питання, що викликають контроверсійну інтерпретацію: хто з персонажів більш нещасний і як розуміти нещастя взагалі, хто винен у смерті говорючої риби, непорозуміння в сім'ї; несприйняття унікального в суспільстві, загроза втрати самоідентифікації; доля поета в суспільстві та ін. [201]. Лише на перше з них є варіанти відповіді в діалозі шакала й консервної бляшанки: бідоласна риба, що загинула такою смертю, але врешті-решт смерть чекає на кожного з нас; нещасний і рибалка, що втратив друга і так побивається за ним, але його дружина, яка за клопotaми не почула голосу говорючої риби, викликає ще більше співчуття. На інші запитання, які, звісно, не вичерпуються наведеним

вище переліком, також можливі різні відповіді, як і на головне, яке цілком слушно сформулював дослідник М. Ковінько: «...ким насправді була «балакуща» риба: невизнаним генієм із трагічною долею чи зрадником, який, за казковим каноном, отримує по заслугі; дивом, якого не побачили інші, чи виродженням, якого слід позбуватися; особистістю чи тим, хто втрачає власну ідентичність» [201, с. 394]. **Можливість різночитання концептуальної інформації ХТ – могутній стимул для висловлення й обґрунтування власної точки зору під час обговорення проблеми в групі і допомога викладачеві у створенні цікавих завдань на розвиток невідготовленого усного мовлення інокомунікантів.**

Як бачимо, аналізований твір відповідає визначеним раніше головним критеріям добору ХТ для читання в іноземній аудиторії: порушені питання, безперечно, цікаві для молоді (ставлення до особливого в родині і суспільстві, толерантність і нетерпимість, щастя й нещастя, дружба); твір має невеликий обсяг, тому зручний для читання й обговорення на одному занятті; неоднозначність проблеми продуктивна для організації бесіди, дискусії, висловлення власної думки, тобто розвитку навичок діалогічного й монологічного мовлення.

Якщо говорити про соціокультурний потенціал цього твору, то розглядаємо казку як шанс презентувати іноземним студентам одного з найоригінальніших українських митців сучасності – поетку, прозаїка, художницю Емму Андієвську (в Інтернеті доступні зображення її сюрреалістичних картин, телесюжет канадської телепрограми КОНТАКТ «Несусвітні виміри творчої візії Емми Андієвської» [413], на YouTube розміщені уривки з виступів письменниці на Львівському форумі видавців – ці та інші матеріали допоможуть викладачеві організувати яскраве ознайомлення іноземців з одним із провідних еміграційних українських письменників). Художня вартість казки також незаперечна. Філософічність, багатство образів, вишукані тропи – чудовий матеріал для роботи з іноземними студентами-філологами старших курсів (у цьому випадку, зрозуміло, текст не варто

адаптувати). Отже, казка Емми Андієвської «Говорюща риба» відповідає і додатковим критеріям добору ХТ для читання інокомунікантами.

Покажемо на прикладі цього твору, як можна розв'язати проблему його адаптації залежно від рівня володіння українською мовою іноземних студентів [521]. Вважаємо можливим пропонувати казку навіть для читачів-початківців – інокомунікантів рівня А2 на етапі формування читацьких навичок та вмінь. У такому разі вдаємося до сильної адаптації – переказу тексту. Навчальний ХТ може бути таким.

У родині риб народилася риба, яка вміла говорити. Батьки дуже сумували через це і сподівалися, що з часом їхня дитина стане звичайною. Та риба говорила все більше й більше. Їй дуже подобалося розмовляти. Говорюща риба лякала батьків та сусідів. Тому риба попливла з дому. Але ніде їй не були раді, бо риба багато говорила. Нарешті її вигнали з води й заборонили повертатися.

Говорюща риба почала жити на березі і познайомилася з рибалкою. Вони стали добрими друзями: багато розмовляли, риба допомагала рибалці, він розповідав їй про своє життя.

Одного разу рибалка запросив рибу до себе в гості і сказав дружині, що треба приготувати гарний стіл для його найкращого приятеля. Коли риба прийшла, рибалки не було вдома: він пішов до магазину. Жінка не знала, що його друг – риба. Вона була дуже зайнята, готувала обід і не почула слів риби. Жінка подумала, що це звичайна риба, яку загубив її чоловік. Тому засмажила рибу на обід.

Рибалка дуже хвилювався, що риба не прийшла. Він сумував за своїм найкращим другом і довго шукав його.

Мовний матеріал цього тексту спрямовано на організацію роботи з розвитку лексико-граматичних та усно-мовленнєвих навичок у студентів, що мають обмежений лексичний запас у межах тем «Сім'я» (*родина, батьки, дитина, дружина, жінка, чоловік, народитися*), «Знайомство» (*друг, приятель, сусід, познайомитися, говорити, розмовляти, розповідати, запросити в гості, приготувати гарний стіл, допомагати*), «Почуття» (*подобатися, сумувати, хвилюватися*) тощо.

Для студентів, що володіють українською мовою на рівні В1, прийнятною є середня адаптація твору з використанням таких прийомів, як структурна

трансформація (для організації ефективної роботи над переказом тексту, умінням стежити за логікою подій та складати план доцільно розбити текст на три частини: життя риби під водою, її дружба з рибалкою, запросини в гості й трагічна смерть риби), скорочення, лексико-граматична трансформація.

Для студентів-філологів, що добре володіють українською мовою, адаптувати запропонований твір, як ми вже зазначали, не варто, зважаючи на те, що за обсягом він цілком доступний як для самотійного, так і для колективного читання й обговорення. Дискусійним у цьому контексті може видаватися проблема складності стилю Емми Андіївської, однак необхідно підкреслити, що її проза, на відміну від поезії, становить зразок нормативно вибудованого мовлення (за власним визнанням письменниці, тут «граматично правильно виписане до кінця речення – без жодних відхилень» [423]): часто речення довгі, однак не хаотичні, а підкреслено логічні, що допомагає в роботі над розвитком уміння вичленовувати інформацію зі складних синтаксичних конструкцій різної структури (як, наприклад, із такого речення: *«Спочатку, коли риба була маленькою, засмучені батьки сподівалися, що з віком, як їхня дитина вбиватиметься в луску, це мине, як минають дитячі хвороби, але час ішов, риба ставала великою і пружкою, на ній полискувала вже луска, як викута з найліпшої дамаської криці, а балакучість риби не тільки не зникла, а навпаки набрала такої вправності, що батькам уже незручно стало признаватися, що вони належать до одної родини»*). Зауважимо, що в аудиторії нефілологів викладач, можливо, замінить менш вживану форму *вправності* на *вправності*, однак у роботі з майбутніми лінгвістами, літераторами, перекладачами цей момент потребує відповідного історичного й лінгвістичного коментаря про правописну ситуацію в Україні.

Отже, можемо стверджувати, що сучасна літературна казка повинна стати сегментом навчальної текстотеки з УМІ, оскільки, адресована дорослій аудиторії, викликає інтерес порушеними контроверсійними проблемами і має багатий лінгводидактичний потенціал для розвитку та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь інокомунікантів. До того ж звернення до сучасного

літературного матеріалу дає можливість розширити знання іноземних студентів-гуманітаріїв про сучасне українське мистецтво і його найталановитіших представників, як у випадку постмодерністської творчості Емми Андіївської – провідної української діаспорної письменниці та оригінальної художниці.

Есе в навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв

Звернення до жанру есе в навчанні УМІ раніше, наскільки нам відомо, не практикувалося. Немає і відповідних лінгводидактичних досліджень (окрім наших розвідок [498; 499; 503; 504; 505]). Мабуть, це спричинено складністю самої жанрової форми, навколо якої не припиняються літературознавчі дискусії (детальніше див. у нашій публікації [498, с. 264–268]). Розглядаємо есе як гібридне жанрове утворення на помежів'ях літератури та інших форм свідомості (побутової, наукової, політичної тощо), сконцентроване на суб'єктивації авторським «я» різноманітних явищ культури. Цій формі притаманна неповнота висвітлення теми, асоціативність, різноманітність композиційних та стилістичних рішень, підпорядкованих суб'єктивній авторській логіці. У концепції Т. Шевченко есе («есей») постає водночас як літературний жанр, позначений яскраво вираженим авторським началом, метажанр, що вирізняється поліморфною природою, і дискурсивна практика з особливою ментативною природою та специфічними техніками текстотворення [552].

Сучасна українська есеїстика розвивається надзвичайно активно. Її дослідники спостерігають як проблемно-тематичне різноманіття (М. Гнатюк виокремлює, наприклад, політичну, урбаністичну, художньо-критичну, художньо-рефлексивну есеїстику [108, с. 100–103], С. Шебеліст – літературно-критичне, культурологічне, науково-популярне, філософське, белетристичне есе [548, с. 55]), так і багатоманіття дифузних жанрових форм (у дослідженні М. Балаклицького лише в межах публіцистики охарактеризовані загальне есе, есе-етюд, есе-лист, есе-замальовка, есе-стаття, есе-лекція, есе-щоденник [28, с. 32]). Про велику популярність жанру в Україні свідчить заснування премії імені Юрія Шевельова за художню та наукову есеїстику. Нагородою щорічно

відзначають «внесок в невід'ємні для цього жанру цінності: незалежність думки і витонченість стилю» [354]. Лауреатами премії з 2013 р. стали Т. Прохасько, А. Портнов, К. Москалець, О. Бойченко, В. Кебуладзе, А. Любка, В. Єрмоленко, Д. Клочко, Т. Лютий. У 2016 р. провели перший фестиваль української есеїстики «Шерех» – він став спільним творчим майданчиком для визнаних майстрів жанру і письменників-початківців, які раніше ніколи не оприлюднювали свої роботи [341]. У 2018 р. у межах «Днів есеїстики», окрім вручення премії, відбулася «низка дискусій та лекцій, присвячених Юрію Шевельову, жанру есею та ролі есеїстики в сучасному світі» [448].

Очевидно, що есеїстика, яка бурхливо розвивається, збагачується й видозмінюється, є потужним струменем сучасної української літератури.

Жанрова дифузність і різноманіття проблемно-тематичних векторів сучасної української есеїстики свідчать, що ці твори потребують підготовленого читача, тож виникає закономірне запитання: **наскільки виправданим є залучення таких текстів до процесу навчання української мови іноземних студентів?**

Відповідь на нього ми сформулювали в розвідці «Використання текстів сучасної есеїстики в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв» [498].

По-перше, есе варто пропонувати для читання й обговорення інокомунікантам, які володіють українською мовою на середньому та високому рівнях. *По-друге*, потрібно ретельно добирати такі тексти чи їх фрагменти для лінгводидактичного опрацювання. *По-третє*, необхідно залучати есе як текстовий матеріал до навчання УМІ передусім студентів гуманітарних спеціальностей. Очевидно, що для цього контингенту есеїстика, яку називають «одним із китів сучасного гуманітарного знання» [269], становить професійний інтерес.

Широта охоплених в есеїстиці проблем (філософських, мистецьких, історичних, соціальних, політичних), особистісний ракурс їх висвітлення та художня своєрідність текстів, позначених яскравою індивідуальною манерою

автора, багатством лексико-граматичних конструкцій, асоціативністю мислення, умотивовують необхідність використання зразків есеїстичної прози в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. **Робота з текстом есе спрямована на досягнення комплексної мети: професійно-спеціальної – збагачення знань студентів з обраної спеціальності, професійно-мовної – розвиток текстової компетентності, виховної – розвиток навичок критичного мислення.**

Добір конкретного есе для роботи з інокомунікантами, безперечно, буде вмотивований низкою як об'єктивних чинників (спеціальність, рівень володіння українською мовою, національний склад групи), так і суб'єктивних (літературні смаки викладача, його обізнаність в українській есеїстиці, інтелектуальні запити й психологічні особливості студентів тощо).

Найбільший інтерес есеїстичні тексти становлять для *майбутніх філологів* – як матеріал для поглиблення знань з історії й теорії української літератури. У такому контексті можна пропонувати для читання й обговорення тексти про певні літературні феномени (наприклад, есе Ю. Андруховича про постмодернізм «Час і місце, або моя остання територія») та знакові постаті української літератури:

- Т. Шевченка (Ю. Андрухович «Близько до тексту», П. Грабович «Шевченко, якого не знаємо»),
- Лесю Українку (Є. Кононенко «Те, що не вмирає: популярне й кітчеве»),
- О. Олеса (О. Забужко «Секрет популярности»),
- П. Тичину (О. Забужко «Три смерті Павла Тичини»),
- В. Стуса (Ю. Андрухович «Самотність серед мавп»),
- Ю. Андруховича, О. Забужко та інших сучасних письменників (Ю. Андрухович «Аве «Крайслер!»», «Час і метод», Ю. Прохасько «Інший формат»; К. Москалець «Незадоволення твором»).

Також філологам варто ознайомитися з художньо-рефлексивними текстами П. Осоки, С. Жадана, В. Селіванова (Буряка) як зразками ліричної есеїстики, що подеколи наближається до вірша у прозі, медитативної лірики.

Українська есеїстична проза виявляє особливий інтерес до проблем національної ідентичності, державної незалежності, сучасних суспільних настроїв, їх генези та модифікації – такі твори Ю. Андруховича, О. Забужко, Я. Грицака, М. Рябчука, М. Стріхи доцільно використовувати в навчанні *студентів-істориків, політологів, журналістів*.

Есе В. Кебуладзе зі збірки «Чарунки долі», з огляду на порушені в них філософські проблеми краси, розуму, часу, цінності, щастя, можуть стати предметом обговорення зі *студентами філософських освітніх програм*.

Важливими в професійному плані для *майбутніх культурологів і мистецтвознавців* будуть есе про митців (наприклад, «Катерина: філософія мовчазного бунту, або Конспект ненаписаної біографії» О. Забужко про художницю Катерину Білокур), національні символи (як-от текст Є. Кононенко про українську вишивку «Червоне й чорне кредо рукава») чи філософські есе про призначення мистецтва, його роль у сучасному світі («Завмерле життя» Е. Кебуладзе).

Не будемо продовжувати перелік есе, які варто використовувати в навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв, – у процесі роботи з конкретною групою інокомунікантів репертуар навчальних текстів, зрозуміло, буде модифікуватися, доповнюватися, з огляду на індивідуальні особливості студентів, рівень їхньої мовної підготовки, стосунки викладача й групи (під час обговорення важливо створити сприятливу атмосферу для вільного обміну думками, дискусії), нарешті, з огляду на появу нових текстів, адже сучасна українська есеїстика – один із найбільш активних жанрів, що постійно оновлюється.

Оптимальними для використання на занятті з іноземними студентами різних спеціальностей можна вважати есе у формі авторської колонки чи блогу, що публікують на популярних новинних сайтах та в періодичній пресі. Вони становлять собою суб'єктивні рефлексії над вічними й нагальними проблемами, однак ці роздуми, скеровані до масового читача, мають обмежений обсяг і демонструють ширше використання структур розмовної мови – ці

фактори визначають доцільність залучення такого текстового матеріалу до процесу навчання інокомунікантів.

Зупинимося на аналізі кількох есе С. Жадана зі збірки «Коли спаде спека» [157]. До неї увійшли авторські колонки, що публікувалися на сайті «ТСН» протягом 2010-2013 років. Зібрані разом, вони утворюють своєрідний авторський щоденник, колекцію вражень, почуттів, замальовок, роздумів. Есе «*Читати й запам'ятовувати*» [157, с. 18–21] присвячено такій важливій для кожного письменника темі, як книги і роль читання. Автор згадує улюблені книжкові крамниці, які здавалися йому в дитинстві справжнім раєм, сповненим прекрасних книжок (хоча їх асортимент у радянські часи був дуже бідним). Згадує, як любив їх роздивлятися й гортати, як втрачав спокій, не в змозі придбати дорогі книжки з букіністичного відділу, як нестримно читав абсолютно різну літературу. А зараз із жалем зазначає, що улюблених магазинів немає: у їх приміщеннях продають «*товари широкого вжитку*» [157, с. 19]. Ностальгія за дитинством – одна з основних тональностей твору, і таким настроєм пронизано чимало есе збірки, оскільки часто поштовхом для авторських роздумів стає минуле, яке, як відомо, не повернути. Однак це ще і ностальгія за паперовою книгою, яка зараз відходить у небуття, за спраглим читання читачем, за усвідомленням важливості читання для формування світогляду людини: «*Книжки загалом нас правлять і формують, вигинають (чи не вигинають) наші хребти, садять (чи не садять) нам зір, наповнюють нас іменами, датами й любов'ю, якою ми потім керуємося у своєму житті, залежно від того, скільки ми її змогли почерпнути зі шкільних бібліотек. Мені загалом здається, що читання визначає наші характери й темперамент, відбивається на нашій уважності й принциповості, залишається в наших голосах та диханні*» [157, с. 20]. Прихована антитеза твору (духовне – матеріальне) виходить назовні у фінальних рядках есе: сучасні школярі «*можуть купити будь-яку книжку! Будь-яку. Хоча купують чомусь переважно товари широкого вжитку*» [157, с. 21].

Порушену проблему продовжено в есе «*Кореспонденція*» [157, с. 69–71], але вже в іншому її аспекті: сучасне суспільство втрачає культуру паперового

листування. Перейшовши на електронні й телефонні повідомлення, ми разом із тим втрачаємо навички докладного письма – цілісного опису подій, вербального вираження власних переживань та емоцій; ми забуваємо, що таке неквапне wypowiedання другові власних мрій чи уважний і детальний коментар якоїсь події: *«Наше спілкування безнадійно втрачає вагу, фрагментується й розпорошується, наше листування не цікаве навіть нам самим. Ми зводимо написання літер до мінімуму, ми скорочуємо наші повідомлення, разом із тим – постійно й наполегливо розширюючи коло адресатів»* [157, с. 70]. Порухені в названих есе питання (важливість читання для формування особистості, дилема вибору між духовним і матеріальним, зміна формату й характеру спілкування, спричинена появою нових технологій, фрагментарний характер спілкування в сучасному суспільстві тощо), безперечно, стимулюватимуть обговорення на занятті, оскільки торкаються безпосереднього досвіду кожної молодої людини.

Так само актуальними для молодого читача-інофона будуть проблеми формування особистості, вибору, життєвих пріоритетів, нетерпимості до інакшості, жорстокості, релігійного та ідейного фанатизму, порушені в есе С. Жадана *«Школа життя», «Таке життя», «Інакші», «Сповідь і піст», «Один проти всіх»*.

Необхідно наголосити на стилістичній рисі, притаманній багатьом зразкам есеїстичних творів загалом і текстам С. Жадана зокрема: нагромадження однорідних членів речення та однотипних синтаксичних конструкцій, своєрідна каталогізація ознак, фактів, явищ, тверджень, що увиразнюють головну думку есе, його центральну тезу. Ця риса надзвичайно важлива в методичному аспекті, оскільки допомагає зацентувати увагу іноземців на певному лексико-граматичному явищі чи проілюструвати використання численних синонімів у межах короткого фрагмента, сприяє неусвідомленому багаторазовому повторенню й закріпленню мовних одиниць і мовленнєвих структур, надає можливість розширення лексичного запасу студентів шляхом розгортання тематичних рядів у межах одного контексту.

Ось, наприклад, фрагменти, які можна ефективно використати для актуалізації та поглиблення знань і вдосконалення відповідних комунікативних умінь із теми «Характер людини»: *«Боротьба потребує впертості й терпіння. Зазвичай його нам і не вистачає. Не вистачає сміливості, не вистачає послідовності, не вистачає впевненості в тому, що ми робимо, впевненості в собі. Натомість більш ніж вистачає здорового глузду, врівноваженості, поміркованості. Вистачає тверезого погляду на життя, здорової меркантильності, дозованого цинізму»* [157, с. 96]; *«Адже яким уявляє собі пересічний громадянин пересічного поета? Безперечно, натхненним. Разом із тим цинічним і підступним. ... Хоча й доволі неосвіченим і недосвідченим. Ясна річ, суспільно заангажованим. Втім недалеким та безвідповідальним. Скоріше за все продажним. Але бідним. Ніжним. Але слабкодушним. Релігійним. Але наверненим не до тієї віри. Патріотично налаштованим. Але ідеологічно невідкованим. Емоційно наснаженим. Але морально нестійким»* [157, с. 88–89].

Іноземних студентів, безперечно, цікавлять поточні політичні події в Україні – їх віддзеркалення й осмислення часто стає предметом авторських колонок, як, наприклад, в есе **Ю. Андруховича**, зібраних у книзі **«Тут похований Фантомас»** [13]. Особливо цікаво сьогодні, оцінюючи й обговорюючи події 2013-2014 рр., які кардинально змінили новітню історію України, простежити безпосередню реакцію свідка й учасника Майдану на тогочасні події, порівняти їх сприйняття тоді й зараз, проаналізувати, які передбачення автора справдилися, а в чому він помилявся. Матеріал для цього дають есе *«Із цими?! Не дуже й хотілося»*, *«Momentum»*, *«Ковзанка»*, *«Топтуни»*, *«1984. 2014?»* та ін.

Так само важливою, часто несподіваною і прикрою, для іноземців стає проблема двомовності в Україні. Їх спантеличує той факт, що, вивчаючи мову держави, можеш почуватися в її столиці не зовсім комфортно, бо на вулиці й у громадських закладах часто лунає російська, і пересічні українці, відповідаючи на запитання іноземця українською мовою, можуть використовувати російську, щиро дивуючись його нерозумінню. Тож саркастичне запитання

Ю. Андруховича: «А може, й справді здатність опанувати українську, вільно володіти нею притаманна лиш іноземцям? І нашим людям такий подвиг не до снаги?» [13, с. 41] – для іноземних студентів, що вивчають українську мову в Києві, Харкові, Одесі, Сумах, є надзвичайно актуальним. Поштовхом до обговорення цієї проблеми, зокрема питань відповідальності перед мовою, національної свідомості, психологічних причин небажання російськомовних українців використовувати державну мову, може стати *есе Ю. Андруховича «Вабі-сабі»* [13, с. 41–43]. З'ясування історичних і соціальних причин масового українсько-російського білінгвізму в Україні є предметом професійного інтересу студентів-істориків, юристів, соціологів – для такої цільової аудиторії варто пропонувати більш складні й ґрунтовні *есе О. Забужко* (наприклад, «*Мова і влада*», «*Мова і право*» [163, с. 99–131]), у яких осмислено історичну тяглість проблеми, діагностовано її причини й симптоми.

Роботу з есе в моноетнічних групах іноземних студентів можна організувати і з метою розвитку міжкультурної компетентності. Національний портрет очима українців і типові уявлення представників рідної спільноти про Україну – такий імагологічний аспект завжди цікавий і особливо актуальний для людини, яка перебуває в чужому культурному просторі. Есеїстична проза часто дає зразки національних характеристик. Так, для роботи з польськими студентами варто пропонувати твори українських есеїстів про Польщу та польських (перекладені українською мовою) – про Україну: есеїстичні портрети польських міст (Варшави, Вроцлава, Кракова) Ю. Андруховича, із історичними замальовками очевидця подій 1989 р., із роздумами про те, що є, власне, «польськість» [12, с. 238] (зі збірки «Лексикон інтимних міст»), звісно, викличуть зацікавлення у студентів-поляків, як і іронічні есеїстичні уривки гонзо З. Щерека «Прийде Мордор і нас з'їсть» про Україну і Польщу [559].

Тематичне розмаїття сучасної української есеїстики дає можливість обрати матеріал для роботи зі студентами практично всіх гуманітарних напрямків. Оптимальним (щодо обсягу, змісту й стилю) для роботи зі студентами різних

спеціальностей можна вважати есе у формі колонки. У будь-якому разі добір конкретного текстового матеріалу й ефективність його опрацювання на занятті залежить від викладача: від його вміння відчувати інтереси групи, організувати зацікавлену розмову з приводу есе, заохочувати висловлення власної думки, стимулювати навчальну дискусію.

Методи роботи з текстами есе на занятті з УМІ

Для того, щоб заняття за текстом відбулося, він повинен бути прочитаним – цю методичну аксіому, на жаль, не завжди легко втілити в процес навчання. Українські учні й студенти, намагаючись компенсувати незнання повного тексту, часто вдаються до читання скороченого (або й узагалі переказу) твору чи його оцінки критикою – це допомагає ознайомитися зі змістом, проблематикою, системою персонажів тощо. В аудиторії інокомунікантів така ситуація неприйнятна, оскільки мета мовного навчання (формування текстової компетентності) вимагає вдумливого читання тексту з увагою до його змістових, композиційних і мовно-стилістичних особливостей. Оскільки есеїстичні тексти зазвичай наповнені перегуками, алюзіями, зіставленням різних фактів історії та культури, їх читання може викликати труднощі. Саме тому важливим методом при опрацюванні есе є коментоване читання.

Коментоване читання есе може бути організоване в різний спосіб:

- спочатку коментар-пояснення викладача й аудиторна робота, спрямована на зняття труднощів лінгвокраїнознавчого та лексико-граматичного характеру, – потім самостійне домашнє читання;
- домашнє читання з опертям на розроблений викладачем коментар;
- аудиторне читання вголос чи подумки з паралельним коментарем викладача.

Останній вид роботи доцільно використовувати в групах з високим рівнем володіння українською мовою при ознайомленні з текстами, які насичені лінгвокраїнознавчими об'єктами й мають досить складну стилістику. У такий спосіб можна організувати, наприклад, читання уривку з есе О. Забужко «Мова і право» [163, с. 130–131] у групах майбутніх філологів, політологів, юристів. Пропонуємо студентам для ознайомлення й обговорення на занятті фінальну

частину есе (останні два абзаци) – у них акумульовано суть авторської позиції: *«Диктуючи нам норми мислення, мова водночас задає і правила поведінки»* [163, с. 131]. Тому, на думку авторки, українська мова, яка не має своєї тоталітарної традиції, здатна допомогти українським правоохоронцям відійти від радянської моделі стосунків «держава – особистість», базованих на примусі й диктаті. Головне – користуватися винятково українською мовою в офіційній сфері, де не так давно панувала російська, наполегливо дотримуватися цього правила – і тоді українська реально стане мовою права і повноцінною мовою держави: *«... не одразу й Київ збудувався. А головне – не сам собою: будували люди – камінь по каменю, метр по метру. Те саме і з мовою... – вона так само «розбудовується» нами щодня і щогодини – кожним словом, кожним звертанням. Кожною думкою»* [163, с. 131]. Під час читання вказаного уривку (останні два абзаци), вочевидь, потребуватимуть коментаря такі лінгвокраїнознавчі об'єкти: історичні реалії (ГУЛАГ, КГБ); сучасні номенклатурні одиниці (СБУ, Рада Європи); персоналії (Б. Грінченко, М. Гайдегер); фразеологізми (полювання на відьом, сушити голову); сленгова оцінна лексика (совок, совковий) тощо.

Метод вияву думок доцільно застосовувати, коли студентам-іноземцям потрібна допомога у формуванні власної думки щодо порушених проблем та її висловленні. Для цього на початку такої роботи з текстами есе чи інших художніх творів викладач пропонує таблицю: у лівому стовпчику наведені вирази для вираження згоди, незгоди, сумніву, неоднозначних думок щодо проблеми (*Я цілком поділяю думку автора; Я абсолютно згоден із цим твердженням; Без сумніву, ці міркування слушні; Мені здається, позиція автора помилкова; Не можу погодитися з думками автора; Я не підтримую цю точку зору; Я категорично проти такого пояснення; Не можу сказати, що я абсолютно згоден із висловленими міркуваннями; Проблема, порушена в есе, викликає в мене суперечливі думки, Мені здається, автор помиляється* та ін.), у правому – студенти записують свої аргументи до обраного твердження. Спочатку робота над таблицею ведеться колективно: викладач допомагає іноземцям продовжити наведені фрази своїми аргументами, підказує, виправляє,

студенти вислуховують одне одного й обирають або формують з кількох відповідей найкращий варіант, записують його. Потім заповнення таблиці можна пропонувати як індивідуальне домашнє завдання з метою підготовки до проведення дискусії. Нарешті, коли інокомуніканти поступово оволодіють потрібними конструкціями і вмінням формулювати думку, необхідність у заповненні таблиці зникає – обговорення проблеми можна організувати без попередньої письмової підготовки.

Головний стрижень есе, як було підкреслено вище, – суб'єктивне тлумачення проблеми, що продуктивно в лінгводидактичному аспекті, адже незвичні, оригінальні, з неординарними думками й асоціаціями твори викликають у читачів емоційний відгук, стимулюють потребу висловити свою думку, обговорити порушену автором проблему. Відповідно **дискусію** розглядаємо як обов'язковий метод при опрацюванні есе (технологію організації та проведення дискусії на матеріалі есе С. Жадана «Один проти всіх» представлено в підрозділі 2.4.2).

Дискусія може бути організована не лише на матеріалі цілого тексту, а і навколо цікавого чи парадоксального твердження есеїста. Наприклад, для студентів-істориків, соціологів, політологів цікавими для обговорення будуть такі тези: *«...історія є всього тільки сумою суперечливих версій стосовно чогось, що насправді відбувалось або так само не відбувалось»* [409, с. 86] (Ю. Андрухович «Центрально-східна ревізія»); *«...аби добре почуватися в доброму суспільстві, необов'язково, але бажано добре поводитися. Аби почуватися добре в поганому суспільстві, треба поводитися вкрай погано, що часто-густо в такому поганому суспільстві дає змогу потрапити до вищої його верстви»* [190, с. 143] (В. Кебуладзе «Добре суспільство, освіта і здоровий глузд»); *«... ідея демократії несе в собі фундаментальну суперечність, оскільки справжня влада не може за природою своєю бути іманентною, бо тоді схиляється до звичайнісінької анархії»* [409, с. 53–54] (А. Стасюк «Корабельний щоденник»).

Логічне продовження навчальної дискусії – **написання студентами власних есе**. Про цю форму навчального письмового мовлення згадувалося в підрозділі 2.4.5. Такий метод роботи (есе з приводу есе), безумовно, сприяє розвитку навичок письмового мовлення іноземних студентів за умови дотримання низки методичних факторів: вибору особистісно важливої для юнацької аудиторії проблеми; проведення дискусії з активізацією необхідного лексико-граматичного матеріалу за темою та специфічних конструкцій на доведення власної позиції; демонстрації й обговорення есе-зразка; удосконалення написаного після консультування з викладачем; систематичної роботи над створенням есе.

У навчанні студентів-філологів, безперечно, необхідно звертатися до методів, спрямованих на розвиток перекладацьких умінь. Це **спостереження над паралельними текстами оригіналу** (есе рідною мовою студентів) **та українським перекладом**. Можливий **колективний чи самостійний переклад** студентами есе українського письменника. Звісно, максимальний ефект ця робота матиме, якщо у студента буде можливість проаналізувати якість свого перекладу, порівнявши зі зразковим. Організація такої роботи цілком можлива з польськими студентами, адже маємо в Україні низку перекладів польської есеїстики (А. Стасюка, З. Герберта, А. Міхніка), а в Польщі активно перекладають тексти, зокрема й есеїстичну прозу, українських письменників (Ю. Андруховича, О. Забужко).

Отже, можемо зробити висновок про високий потенціал жанру есе в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. Сучасна українська есеїстика становить шар літератури, що подає в різноманітних дифузних жанрових формах, позначених яскравою індивідуальною манерою, рефлексії над численними гуманітарними проблемами: культурологічними, літературними, соціальними, історичними, національними, політичними, релігійними тощо. Саме тому використання зразків есеїстичної прози сприяє збагаченню знань студентів з обраної гуманітарної спеціальності, розвитку критичного мислення й комплексного відчуття тексту, яке є основою професійної компетентності

гуманітарія. Оптимальним (щодо обсягу і стилістики) для ефективного опрацювання в іноземній аудиторії вважаємо есе у формі колонки. Результативність читання й обговорення конкретного тексту можна забезпечити лише за умови його добору із урахуванням низки об'єктивних і суб'єктивних чинників (рівня мовної підготовки групи, професійних та особистих інтересів студентів, їх національності, психологічного мікроклімату в колективі) та використання доцільних методів роботи, таких як коментоване читання, метод вияву думок, дискусія, есе з приводу есе, переклад.

Ознайомлення із сучасною українською есеїстикою здатне вдосконалити комунікативні вміння й навички іноземця, поглибити його професійні знання, зацікавити культурним життям України і, головне, сприяти розвитку особистісно важливих рис, зокрема критичного й творчого мислення, активності, толерантності, здатності прислухатися до думки іншого.

4.6. Лінгводидактичний потенціал творчості письменника

Дослідники проблеми використання ХТ в навчанні УМІ звертаються переважно до конкретних творів української літератури (роман Л. Костенко «Маруся Чурай» [17], новела Ю. Яновського «Дитинство» [359], роман Р. Іваничука «Мальви» [272], оповідання Лесі Українки «Чашка» [536], новела Гр. Тютюнника «Зав'язь» [511] тощо), у той час як лінгводидактичний потенціал творчості певного письменника та його ефективне використання (а відтак і створення відповідних навчально-методичних матеріалів) – ще мало вивчений аспект. У межах підрозділу покажемо, як добираємо з-поміж творів певного письменника ті, які доцільно використовувати в навчанні мови іноземних студентів, та обґрунтуємо їхній лінгводидактичний потенціал.

4.6.1. Твори В. Сухомлинського в навчальному мовному процесі (до питання використання зразків дитячої літератури в навчанні дорослих української мови як іноземної)

Зазвичай художні твори В. О. Сухомлинського розглядають як ілюстрацію основних положень його дитиноцентристської педагогічної системи. Так, Д. Чередниченко називає оповідання, казки, етюди письменника «художньою педагогікою», оскільки «все те, що дає науково-теоретична спадщина Сухомлинського вчителю, вихователеві, вченому, батькові, так само глибоко й талановито висвітлює художньою мовою його література для дітей» [478, с. 3]. Дослідниця Л. Мамчур підкреслює лінгводидактичну мету художніх творів видатного педагога, який, за її спостереженням, одним із перших в українській методиці «головним у навчанні мови визнав не стільки засвоєння теоретичних відомостей з граматики, скільки роботу над словом, розвиток усного і писемного мовлення учнів, підвищення їхньої мовленнєвої культури» [262, с. 126]. Оповідання, казки, етюди В. О. Сухомлинський використовував у своїй практиці як зразок для дитячих творів і був переконаний, що кожен учитель-словесник повинен уміти створити художній твір-мініатюру, яка слугуватиме взірцем для мовленнєвої творчості школярів. Дочка письменника підкреслює: «Учитель не лише сам писав казки і розповідав їх дітям, часто серед природи, у зеленому класі, який він називав Школою під Голубим Небом або Школою Радості, а й учив дітей самих складати казки, пробуджував у них думку і слово. «Казка, – любив повторювати він, – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови» [418, с. 4]. В. О. Сухомлинський протягом багатьох років збирав казки своїх учнів – 7 тисяч у 45 томах рукописних збірників [262, с. 80]. Це дивовижний приклад ставлення до дитячої мовотворчості як до основного методу розвитку зв'язного мовлення учнів й виховання чуття мови.

Безперечно, учителі молодшої школи використовують лінгводидактичний потенціал художніх творів В. О. Сухомлинського на уроках рідної мови та

літератури. Так, у посібнику О. Карась «Зростають справжніми людьми» запропоновано конспекти уроків з використанням творів письменника для учнів 1-4 класів. Постульований самим В. О. Сухомлинським принцип розвитку зв'язного мовлення дитини через казку (оповідання) реалізовано в пропонованих матеріалах у низці завдань, спрямованих на формування й розвиток лексичних та мовленнєвих навичок школярів: добір синонімів, переказ тексту, характеристика героїв, складання діалогів, описів, роздумів за текстом, інтерв'ю з героями, творче продовження запропонованого тексту тощо [188]. Завдання такого типу актуальні також і під час вивчення нерідної мови, що власне і є предметом нашого дослідження. Але чи виправдано використовувати дитячі твори (як переважно характеризують художню спадщину В. О. Сухомлинського) в навчанні дорослої аудиторії? Чи не суперечить це постульованому в методиці викладання іноземної мови принципу особистісно орієнтованої спрямованості навчання, що передбачає, зокрема, відповідність змісту й технологій навчання актуальним інтересам і потребам учня / студента, його віковим особливостям, адже саме за такої умови можемо говорити про стимулювання мовленнєво-мисленнєвої, пізнавальної і творчої активності?

Щоб відповісти на це запитання, звернемося до навчальної текстотеки з УМІ. Про спорадичний інтерес методистів до художніх творів В. О. Сухомлинського свідчить той факт, що в деяких збірках ХТ для іноземців знаходимо зразки його прози. Так, у посібнику М. Єлісової «Коментоване читання художніх творів» [717] уміщено оповідання «Бабусин борщ» та «По волосинці». Вибір автора посібника, адресованого студентам-першокурсникам (інокомунікантам, які мають підготовку з української мови в обсязі початкового базового курсу) продиктований, вочевидь, такими факторами: доступність лексико-граматичної тканини текстів, невеликий обсяг, простота композиції, діалогічний характер, лінгвокраїнознавчий потенціал (так, оповідання «Бабусин борщ» – чудовий матеріал для актуалізації знань із комунікативної теми «Українські страви»). Загалом з-поміж 27 художніх творів, уміщених у посібнику, 12 оповідань для дітей (О. Буценя, С. Васильченка, А. Григорука,

В. Дорошенка, А. Коцюбинського, В. Нестайка, В. Струтинського, В. Сухомлинського, Г. Химича, П. Ходченка) і 7 казок. Раніше ми вже висловлювали думку про небажаність абсолютизації принципу доступності й орієнтації на дитячу літературу в посібниках з вивчення мови дорослими.

Маємо ще один досвід використання художніх творів В. О. Сухомлинського в навчанні дорослих: професор, доктор Угорської академії наук І. Удварі в передмові до збірника казок письменника, рекомендуючи їх ніредьгазьким українцям, називав особливості цих творів, які сприяють вивченню і викладанню української мови: велика кількість діалогів, прислів'їв та приказок, чітка композиція та моральне повчання, що зумовлює легке сприйняття читачем-інофоном та уможливорює організацію роботи над переказом в неукраїнськомовній аудиторії тощо [421, с. VI]. Погоджуємося з таким твердженням, однак приймаємо використання масиву художньої прози В. О. Сухомлинського як навчального матеріалу лише в цільовій іноземній аудиторії – студентів педагогічних спеціальностей: у цьому випадку, гадаємо, звернення до художніх творів педагога слугуватиме розв'язанню і лінгводидактичної мети (розвиток комунікативної компетентності іноземних студентів), і професійних завдань (формування знань про історію української освітянської думки, ознайомлення з принципами педагогічної системи В. О. Сухомлинського). Що ж до студентів інших спеціальностей, то, вважаємо, необхідно виокремити ті художні твори письменника, які можуть бути їм по-справжньому цікавими, під час читання яких іноземний студент відчуватиме, що автор звертається до нього не як до маленької дитини, а як до дорослого співрозмовника.

Необхідно зазначити, що дослідники називають різну кількість художніх творів В. О. Сухомлинського: 1200 [46, с. 3], більше 1500 [418, с. 4], близько 2000 [262, с. 4]. Крім того, за життя письменника так і не вдалося видати його художні твори на Батьківщині. У листі до редактора журналу «Радянська школа» Д. П. Маргуліса В. О. Сухомлинський писав: «Хотілося б мені, щоб казки й оповідання були опубліковані українською мовою. Адже буде дуже недобре,

якщо доведеться перекладати їх з українською на російську, а потім з російської перекладати на українську – щоб видати на Україні» [478, с. 5], – немов передбачав сумну долю частини своїх творів. За браком повного видання художньої прози письменника, ми проаналізували твори В. Сухомлинського, зібрані в репрезентативних сучасних збірках [419; 420], і розмежували їх (із певною долею умовності, звісно) **на дві групи** [546]:

- *твори для дітей* (з милими героями-дітлахами Марійками, Наталочками, Олегами, Андрійками...);
- *тексти, адресовані як дитячій, так і дорослій аудиторії*.

Для використання в навчанні іноземних студентів бажаними є саме твори другої групи, з-поміж яких виокремлюємо кілька категорій.

По-перше, це *мініатюри, об'єднані по статтю дорослого ліричного героя*, який зі щемом і любов'ю згадує своє дитинство: «Верба над ставом», «Зелений луг, квіти, метелики», «Ластівка над вікном», «Журавлиний ключ на полотні». Під час вивчення комунікативної теми «Сім'я» звернення до таких текстів цілком умотивоване: їх читання і обговорення стимулюватиме студентів до розмови про власне дитинство, створення усних та письмових висловлювань (розповідей, описів, роздумів) про те, що і чому запам'яталося їм із дитячих років, хто із рідних найбільше вплинув на них тощо.

Інша велика група творів – *оповідання та казки притчевого характеру*: «Дуб за вікном», «Сьома дочка», «Комірчина для дідуся», «Відломлена гілка», «Хто найкращий майстер на землі», «Сяйна Вершина і Кам'яниста Стежка», «Камінь», «Не загубив, а знайшов», «Материне поле», «Звичайна людина», «Висока гора до неба», «Перед Справедливим Суддею», «Усмішка», «Який слід повинна залишити людина на землі?», «На кладці», «Щодня у світі помирають тисячі людей», «Кущ бузку біля ставка», «Дідусь і Смерть», «Людина з кам'яним серцем», «Він зненавидів красу», «Новорічні вітання», «Через шістдесят років», «Кінь і вершник», «Людина принесла життя».

Третя група – *казки з героями-тваринами та рослинами, що алегоричністю та філософським змістом наближаються до байок*

Г. Сковороди: «Віл і Садівник», «Орач і Кіт», «Кріт і Сонце», «Тюльпан і Троянда», «Для того треба бути людиною», «Як помер Старий Голуб», «Як Зозуля навчилася співати по-солов'їному».

Усі ці твори можна рекомендувати для аудиторного та самостійного читання інокомунікантам початкового та середнього етапу володіння мовою (рівнів А1, А2, В1), що обумовлено невеликим обсягом текстів, доступністю їхніх лексико-граматичних конструкцій, репрезентативністю діалогічного мовлення в різноманітних комунікативних ситуаціях, можливістю розвитку мовленнєвих умінь та навичок іноземців у межах актуальних для них комунікативних тем («Родина», «Риси характеру», «Дружба», «Професія», «Виховання», «Людина і природа», «Пори року», «Щастя» тощо). Важливо, що притчевий характер багатьох творів письменника, настанова на пораду читачеві щодо життєвих цінностей суголосні психологічним особливостям читачів-студентів. Саме в період юності та молодості, як ми зазначали раніше, людина переживає період самовизначення, пошуку орієнтирів, критичного переосмислення усталених поглядів – тому твір повчального характеру (якими і є тексти В. О. Сухомлинського) виступає чудовим матеріалом для обговорення й дискусії, що стимулює розвиток навичок невідготовленого монологічного та діалогічного мовлення іноземних студентів. Крім того, як свідчить досвід автора, представники інших культур із задоволенням проводять паралель між ідеєю окремих творів В. О. Сухомлинського та моральними засадами їхнього суспільства, відбитими у народних чи художніх творах певної національної спільноти. Так, наприклад, студенти з Китаю, обговорюючи оповідання «Комірчина для дідуся», обов'язково згадують китайську народну казку про повагу до старості зі схожим сюжетом.

Також треба взяти до уваги, наскільки мова ХТ відповідає лексико-граматичній темі програми з практичного курсу української мови. Безумовно, було б помилкою намагатися встановити жорстку відповідність між певною темою та певним текстом, оскільки це не лише неможливо зробити, але й не потрібно: мова будь-якого ХТ різноманітна, а лексико-граматична

спрямованість, що практикується при складанні навчальних нехудожніх текстів для студентів початкового рівня володіння мовою, під час адаптації творів художньої літератури повинна використовуватися дуже обережно, з відчуттям міри й стилістичної цілісності тексту. Однак якщо лексико-граматична тканина твору диктує «прив'язаність» до певної теми – цим обов'язково потрібно скористатися. Так, наприклад, мова оповідання В. О. Сухомлинського «Усмішка» багата на прикметники, що позначають колір (*зелений, жовтий, блакитний, сірий, фіолетовий, барвистий*), пори року і дня (*ранковий, травневий, весняний*), погоду (*сонячний, похмурий*), характер людини (*радісний, добрий, щирий, похмурий, злий, непривітний, насуплений*), порівняльні звороти (*мов спіла пшениця, мов той струмок, мов маленькі сонця*), складнопідрядні речення з підрядними означальними та способу дії – це все вмотивовує використання твору під час роботи над граматичною темою «Вираження означальних та обставинно-означальних відношень у простому та складному реченні» та лексичними темами «Природа», «Характер людини».

Отже, можна стверджувати, що художні твори В. О. Сухомлинського мають багатий лінгводидактичний потенціал, який буде ефективно реалізований в навчанні української мови іноземних студентів за таких умов: звернення до ХТ, адресованих не лише дитячій, а й дорослій аудиторії; врахування психологічних особливостей студентського віку (прагнення самовизначитися, критичне переосмислення усталених поглядів); кореляція (наскільки це можливо) між текстом та певною лексико-граматичною темою з практичного курсу української мови. Безперечно, вирішальним моментом для успішної роботи з ХТ є створення ефективного системи завдань до нього, спрямованої на розвиток текстової компетентності іноземних студентів (про це йтиметься в підрозділі 4.7).

4.6.2. Тексти про Т. Шевченка та Шевченкові тексти в навчанні української мови іноземних студентів

Один із визначених раніше принципів добору ХТ для читання – соціокультурний потенціал твору, тобто можливість збагачення знань інокомунікантів про культуру України: її історію і сучасність, видатних діячів, традиції, регіональні особливості тощо. Зрозуміло, що, намагаючись накреслити в уявленні іноземних студентів соціокультурний портрет України, ми не можемо обійти увагою постать Т. Г. Шевченка – символічної фігури для становлення української нації. Однак ознайомлення з його творами, з огляду на обумовленість їх тематики реаліями далекого ХІХ ст. і, відповідно, великий відсоток неактуальної лексики, становить складне завдання для іншомовного читача. Деякі лінгводидакти вважають звернення до творів Т. Шевченка в навчанні іноземців узагалі недоцільним. Так, Л. Палінська робить категоричний висновок, що пропонувати увазі невідготовленого іноземного адресата поезію Кобзаря не варто, оскільки часова й культурна віддаленість читача від автора тексту створює нездоланні перешкоди для адекватного розуміння. «І в цьому випадку поезія Шевченка не сприятиме знайомству з українською культурою, а навпаки, перешкоджатиме здобуттю комунікативних компетенцій...» [327, с. 99]. Дослідниця наголошує, що залучати до навчальної текстотеки твори Т. Шевченка, як і інших класиків української літератури, доцільно на високому рівні володіння УМІ і лише за умови, що іноземець вивчає мову професійно, цікавиться поезією та прагне пізнавати українську культуру. «В іншому випадку це буде просто засвоєння слів і конструкцій (часто застарілих і літературних), яких студент не зможе застосувати в реальному мовленні, а через недостатній рівень фонових знань не отримає й естетичної насолоди від процесу вивчення поезії» [327, с. 102].

Висловлені застереження, без сумніву, слухні саме для іноземців, які недостатньо володіють українською мовою, – тому ознайомлення цього контингенту з постаттю видатного українця організовують переважно не за

допомогою Шевченкових текстів, а через тексти про нього. Такі навчальні тексти країнознавчого спрямування (адаптовані оригінальні чи модельовані) адресовані студентам, рівень сформованості умінь і навичок яких здатний забезпечити успішний процес читання, отож зрозуміло, що цей матеріал не можна пропонувати на початковому (інтродуктивному) рівні (A1). Саме це довів аналіз низки посібників для іноземців: **тексти про Т. Шевченка** вміщені в навчальних виданнях для студентів, що володіють мовою на рівні A2 та вищих рівнях.

Можемо виокремити **дві групи таких текстів:**

- 1) **адресовані студентам будь-яких спеціальностей** (головна мета – поінформувати іноземців про життя видатного українського письменника, художника, громадського діяча);
- 2) **призначені для студентів гуманітарних спеціальностей, зокрема філологів** (мета – ознайомити з основними темами, образами поезії Т. Шевченка, її стильовою своєрідністю, значенням для розвитку української культури) [542].

Тексти про Т. Шевченка для іноземних студентів різних спеціальностей

Такі тексти інформативного характеру часто вміщено в навчальних виданнях для студентів підготовчого відділення, наприклад, «Слухаємо, говоримо, пишемо» В. Вінницької та Л. Головяшиної [663] і «Українська мова: Практичний курс граматики для студентів-іноземців» В. Вінницької та Н. Плющ [665]. У першому посібнику запропоновано текст «Дитинство Тараса», призначений для проведення переказу. Скерованість на слухове сприйняття визначає особливості тексту: перевага речень невеликого обсягу та лексичних одиниць родинно-побутової сфери, що уможливорює використання матеріалу під час роботи над лексичними темами «Сім'я» (*родина, діти, батько, мати, батьки, дід, сестра, брат, сирота, господарство; допомагати, любити, поводитися*), «Інтереси, захоплення» (*наука, малювання, оповідання, легенда, казка, школа, вчитель, художник, мрія; обдарований, допитливий, розумний, здібний; вчитися, читати, малювати, мріяти; згадувати з вдячністю,*

здійснити мрію тощо). Текст «Тарас Григорович Шевченко» [665, с. 178–179] із другого згаданого видання має інший характер: його мовна організація, як і вправи до тексту, відповідають головному завданню підручника – «узагальненню та систематизації розрізнених знань з граматики української мови» [665, с. 3]). Текст наведено в розділі «Відмінки та їхні функції» (у підрозділі про орудний відмінок) – відповідно мовна тканина тексту, демонструючи змістові можливості різних відмінкових форм, насичена різноманітними лексико-граматичними конструкціями з іменниками та прикметниками у формі орудного відмінка (пор.: *бути / стати селянином, кріпаком, власністю, пастухом, вільною людиною, справжнім художником, студентом, улюбленим учнем; служити козачком; закріплюватися за панами; бути важким; зробити щасливим; стати вільним; повернутися хворим; милуватися красою, білими ночами, чудовими палацами й парками; зустрітися з молодим українським художником Сошенком; познайомити з відомими петербурзькими художниками, письменниками, прогресивними людьми; займатися історією, філософією, фізикою; працювати художником, учителем; захоплюватися прогресивними ідеями; займатися скульптурою; за наказом царя; називати Тарасовою горою, його ім'ям; пишатися генієм*). Завдання до тексту також переважно лексико-граматичного спрямування: на розвиток умінь правильно вживати види дієслова, аналізувати будову слова, розрізняти і доречно використовувати в мовленні однокореневі лексеми тощо.

Як було зазначено раніше, поезії Т. Шевченка тематично закорінені в історико-соціальних реаліях двохсотлітньої давнини. Так само тексти про поета зазвичай насичені інформацією з минулого України (*кріпак, кріпацтво, кріпосне право, кріпосна реформа, поміщик, пан, цар* тощо), яка не є актуальною для сучасного іноземного студента. Чи означає це, що варто взагалі оминати в тексті про Т. Шевченка історичні реалії та залишити загальні означення на кшталт «найвідоміший культурний діяч», «талановитий поет і художник», «символ України»? Ми вважаємо, що без мінімальної історико-культурної інформації не обійтися, а щоб полегшити її сприйняття, необхідно створювати комунікативно

спрямовані тексти і стимулювати інтерес студентів до теми. Так, у II частині посібника «Розмовляймо українською» (автори – Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк) уміщено текст, що імітує розмову екскурсовода музею Тараса Шевченка з групою іноземних студентів, а також розмову самих студентів перед картинами художника [809, с. 141–143]. Форма діалогу дала можливість, по-перше, увести актуальні для іноземців лексико-граматичні конструкції розпитування, уточнення, вираження захоплення, подиву, по-друге, стисло поінформувати про життя митця та його деякі найвідоміші живописні твори, портрети, зацікавити музеєм та його експонатами. Інтерес до теми можуть підтримати візуальні враження: варто обов'язково продемонструвати на занятті репродукції картин Т. Шевченка чи повести групу до його музею.

Іноземні студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка живуть і навчаються в оточенні закладів та місць, що носять ім'я поета (університет, парк, бульвар, оперний театр, музей), тому, звісно, ми використовуємо можливості екскурсії. Після відвідання музею студенти зазвичай жваво діляться враженнями, розповідають про факти й експонати, які найбільше їх здивували (майстерність Шевченка-художника, малярські інструменти митця, його солдатська служба, «Захальна книжечка», прилад для друку літографій тощо). Зауважимо, що відвідання музею передбачає досить високий рівень сформованості аудитивних навичок та вмінь (особливо за умови проведення екскурсії не викладачем, а професійним гідом), тож екскурсію краще планувати з іноземцями, які вивчають українську мову на рівні В 1 та вище.

Ми організуємо відвідання музею Т. Шевченка зі студентами другого курсу Інституту філології під час вивчення лексико-граматичної теми «Зовнішність людини. Характер. Вираження означальних відношень у простому та складному реченні». Розповідь екскурсовода і безпосередні враження від портретів Т. Шевченка допомагають в організації фрагменту заняття у вигляді гри «Яка картина?»: один зі студентів описує певний портрет, використовуючи вивчені протягом теми відповідні лексико-граматичні конструкції, а інші вибирають його із запропонованих репродукцій. Цікавим є і таке завдання: за

портретом потрібно змоделювати думки зображеної особи, її характер; причому цю роботу варто проводити до відвідання музею, щоб потім мати можливість порівняти уявлення з розповіддю екскурсовода. Так, розглядаючи репродукцію портрета княгині Кейкуатової, студенти висловлюють свої думки про її характер: замріяна, спокійна, трохи меланхолійна. Історія, яку іноземці чують у музеї, досить неочікувана: виявляється, ця зовсім молода дівчина під тиском батьків була змушена взяти шлюб з чоловіком, набагато старшим за неї, через що почувалася нещасною. Оригінал живописного полотна, справді, передає її смуток і страждання, що в репродукції не завжди відбито яскраво. На наступному занятті під час обговорення студенти діляться враженнями від Шевченкової майстерності, який пензлем передав душевні страждання молодої жінки, і думками про те, наскільки різними можуть бути враження від репродукції художнього твору та його оригіналу. Бачимо, що організація заняття на засадах комунікативно-діяльнісної методики, навіть із залученням текстів, історико-культурний простір яких містить віддалені від читача реалії й поняття, сприяє створенню атмосфери невимушеного спілкування й ефективному формуванню мовленнєвих умінь та навичок.

Тексти про Т. Шевченка для іноземних студентів-філологів

Іншу групу навчальних текстів становлять професійно орієнтовані матеріали про Т. Шевченка. Модельовані навчальні тексти призначені, зокрема, для студентів підготовчого відділення гуманітарного профілю, які мають обмежений лексичний запас, і мають за мету ознайомити їх з українською літературою та основними поняттями з теорії літератури – такий матеріал представлено в посібнику О. Сапожнікової «Українська й зарубіжна література: Початковий курс для іноземних студентів підготовчих факультетів вищих закладів освіти» [925]. У темі «Романтизм. Великий український поет Тарас Шевченко» розкрито поняття романтизму, балади, послання, ідилії, схарактеризовано життєвий шлях митця та окремі **Шевченкові твори** («Причинна», «Заповіт», «І мертвим, і живим...», «Садок вишневий коло

хати...»), уміщено уривки з цих творів та деяких інших, запропоновано запитання на перевірку розуміння прочитаного.

Модельовані навчальні тексти доцільно використовувати під час роботи зі студентами підготовчих відділень, які лише ознайомлюються з особливостями наукового стилю української мови та літературознавчою термінологією. Подальше навчання передбачає залучення неадаптованих професійних текстів, як, наприклад, це зроблено в «Книзі для читання з української мови для студентів-іноземців» Б. Сокола, адресованій студентам філологічних факультетів. У розділі «Тарас Шевченко» цього посібника вміщено оригінальні наукові тексти про життєвий шлях письменника та його творчість різних етапів: ранню, періоду «трьох літ», заслання, останніх років життя, – а також окремі поезії митця та уривки з поеми «Катерина» [944, с. 159–203]. Усі тексти, як наукові, так і художні, супроводжує низка дотекстових і післятекстових завдань лексико-граматичного характеру. Організація роботи за цим посібником на занятті з практичного курсу української мови, за задумом автора, повинно допомогти іноземному студентові сприймати лекції з історії української літератури та готуватися до практичних занять, а отже, сприяти формуванню фахової компетентності.

У підручнику «Українська література для іноземних студентів» С. Дяченко та О. П'ятецької (виданні не лінгводидактичного, а літературознавчого характеру) [714] творчість Т. Шевченка репрезентована поезіями «Перебендя», «Мені тринадцятий минало...», «І виріс я на чужині», «Садок вишневий коло хати», «Сон» («На панщині пшеницю жала...») та поемою «Катерина», причому лише два твори з шести наведено повністю. Бачимо, що в спеціалізованому виданні з історії української літератури немає центральних творів митця, які виражають його історико-філософські погляди: послання «І мертвим, і живим...», поеми «Гайдамаки», «Сон», «Кавказ», «Великий льох», «Неофіти», «Марія» тощо. Немає їх і в посібнику Б. Сокола, однак натомість запропоновано історико-літературний коментар зі стислою характеристикою тем, ідей, мотивів – один із можливих варіантів опрацювання в аудиторії іноземних студентів-

філологів складних ХТ (складність згаданих творів Т. Шевченка, безумовно, очевидна, як в ідейному плані, так і в лексичному, стилістичному, подеколи – композиційному). Зауважимо, що творчість Т. Шевченка, відповідно до навчальних планів філологічних факультетів, вивчають на другому курсі, коли іноземні студенти ще не володіють українською мовою на рівні, достатньому для читання й аналізу складних ХТ. Тому пізніше, на 3-4 курсах навчання в бакалавраті, до окремих творів Т. Шевченка варто повернутися – у межах лінгвістичних, літературознавчих чи перекладознавчих дисциплін. Також, безумовно, Шевченкові тексти повинні стати матеріалом для роботи з іноземними філологами-магістрантами, зокрема в межах дисциплін з української літератури та предмету «Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту».

У навчанні майбутніх філологів варто організовувати домашнє читання за творами Т. Шевченка. Так, Н. Станкевич описує досвід читання іноземними студентами поеми «Катерина», обговорення якої перетворилося на схвильований обмін думками з приводу психологічної основи вчинків героїв, їхніх думок, можливих альтернативних версій розвитку сюжету [401, с. 160]. Бачимо, що викладач вдало використав інтерес молодих читачів до загальнолюдського аспекту порушеної проблеми (любов, зрада, ставлення до позашлюбних зв'язків) для організації зацікавленої розмови за ХТ.

Якщо ж говорити про навчання іноземних студентів різних спеціальностей, то спостерігаємо вкрай обмежене використання творів Т. Шевченка. Це можна пояснити, на наш погляд, кількома факторами. Один із них був розглянутий на початку підзрозділу: при доборі ХТ, особливо для іноземних студентів початкового етапу, варто надавати перевагу текстам сучасних письменників, у яких актуальними мовними засобами відображено реалії з життя сьогодення [461]. Справді, навряд чи поезію Т. Шевченка, звернену до історії України й долі її закріпаченого народу, насичену подекуди історизмами, архаїзмами, авторськими неологізмами, зосереджену на селянській тематиці, можна вважати вдалим навчальним матеріалом для формування комунікативної компетентності іноземних студентів на початковому етапі

навчання. Отож, по-перше, невідповідність тематики й лексики багатьох творів Т. Шевченка сучасним реаліям пояснює вкрай обмежене їх використання як навчального матеріалу.

По-друге, традиційно в методиці викладання іноземних мов перевага надається прозовим художнім творам над поетичними, що цілком вмотивовано репрезентативністю в текстах прози актуальних моделей літературної мови, у той час як специфіка поетичного мовлення утруднює розуміння інформації.

По-третє, численні дослідження у сфері читацького сприйняття засвідчують значно меншу кількість шанувальників поезії, порівняно з тими, хто надає перевагу прозі (цей факт підтвердили й результати анкетування іноземних студентів, про яке йшлося раніше: 62 % опитаних повідомили, що люблять читати художню прозу).

Перераховані чинники пояснюють ситуацію з шевченківським матеріалом у навчальній текстотечі з УМІ: **кількість текстів про Т. Шевченка значно переважає кількість власне Шевченкових текстів**. У книгах для студентів відділень доуніверситетської підготовки [874; 925] запропоновано невеличкі поезії Кобзаря (чи уривки з більших творів) переважно родинно-побутового та пейзажного змісту. Ми погоджуємося з таким вибором укладачів навчальних видань: на початковому етапі, коли найважливішим завданням є сформулювати комунікативну компетентність іноземних студентів у межах актуальних для них ситуацій, можна використовувати лише окремі Шевченкові твори про сім'ю та кохання («У нашім раї на землі...», «Зацвіла в долині червона калина...», «Тече вода з-під явора...» та ін.).

Звернемося, наприклад, до поезії «Садок вишневий коло хати». Насиченість нейтральною побутовою лексикою (*мати, дочка, діти, дівчата, садок, вечеряти, іти, співати, вставати, подавати, давати, научати, класти, засинати, затихати*), простота граматичних конструкцій, відсутність тропів у творі – ці особливості роблять можливим ознайомлення з ним студентів рівнів А1-А2 під час роботи над лексичною темою «Сім'я». Важливо, що в цій поезії

зображено «родину як основу суспільності... – один із головних компонентів картини світу, України, бачення української людини» [430, с. 213].

Отже, шевченківська тематика представлена в навчальній текстотечі з УМІ для студентів різних спеціальностей переважно текстами про письменника, а також кількома його поезіями родинно-побутового та пейзажного характеру. У посібниках для іноземних студентів гуманітарного профілю, зокрема філологів, розміщено тексти історико-літературного й літературознавчого характеру та невелика кількість поезій Т. Шевченка і уривки поеми «Катерина». Глибше ознайомлення іноземних філологів із творами Т. Шевченка необхідно організувати в межах лінгвістичних та літературознавчих дисциплін старших курсів, коли рівень сформованої читацької компетентності дасть змогу студентам працювати зі складними (ідейно, стилістично й композиційно) творами митця.

4.6.3. Лінгводидактичний потенціал творів М. Коцюбинського

Огляд збірок із художніми текстами для читачів-інофонів свідчить про обмежене використання творів М. Коцюбинського у практиці викладання УМІ. Так, у посібнику М. Єлісової «Коментоване читання художніх творів» розміщено казки письменника «Про двох цапків», «Дві кізочки» та «Десять робітників» із завданнями на розвиток лексико-граматичних та мовленнєвих умінь і навичок [717]. Автори навчального посібника «Читаємо українською» пропонують художній текст за оповіданням М. Коцюбинського «Маленький грішник» [874]. В антології текстів для читання з української мови В. Василенка презентовано кілька пейзажних уривків із творів М. Коцюбинського [644].

Перші два згадані вище посібники адресовані тим, хто вивчає українську мову як нерідну перший рік. Для такого контингенту, як було зазначено в попередньому підрозділі, бажаними є тексти сучасних письменників. Так, український лінгводидакт В. Федчик стверджує: «Під час відбору художніх творів для початкового етапу доцільно віддавати перевагу сучасній українській

літературі. Мова творів сучасних українських письменників, порівняно з мовою класичної літератури, зрозуміліша іноземним студентам. Освоєння актуальних країнознавчих знань, закладених у творах сучасних письменників, доступніше іноземному читачеві, ніж осягнення фонових знань культурного надбання... Звернення до творів сучасних письменників підтримується й інтересом іноземців до української цивілізації. Сучасна українська література найбільшою мірою здатна задовольнити цей інтерес, знайомлячи іноземного читача з українським суспільством, українським способом життя, українською людиною» [461]. На наш погляд, у спадщині класиків української літератури, безперечно, можемо знайти твори, не переобтяжені змалюванням реалій минулого і не перенасичені застарілим лексико-граматичним матеріалом, отож їх варто рекомендувати для читання студентам-інофонам, що володіють українською мовою на рівнях А2-В1 (таким, наприклад, є згадане оповідання М. Коцюбинського «Маленький грішник»). Однак більшість творів письменника переважно складні (у тематично-ідейному, сюжетно-подієвому, мовно-образному та стилістичному планах) навіть для студентів-іноземців, які володіють українською мовою на рівнях В2-С1: однозначно не можемо говорити про використання всіх чи багатьох творів митця в навчанні мови. Творчість М. Коцюбинського загалом доступна для читання лише інокомунікантові, що володіє українською мовою на професійному рівні, і може стати предметом спеціального вивчення іноземного фахівця-філолога чи перекладача [512, с. 329]. Принагідно зауважимо, що проза М. Коцюбинського, особливо її імпресіоністичні зразки, складна й для пересічного україномовного читача (здається, спостереження С. Єфремова, що твори письменника «читали ... люде мало» й «оцінити Коцюбинського по заслугі могла хіба невеличка купка більш розвинених і на європейській літературі вихованих читачів» [156, с. 214], актуальне й зараз: наш багаторічний досвід у викладанні української літератури старшокласникам свідчить, наскільки непросто сучасному молодому читачеві зрозуміти вишукану імпресіоністичну манеру новели «Intermezzo» чи осягнути естетизацію краси природи, почуттів та народних вірувань у повісті «Тіні забутих предків»). Мабуть, такими

міркуваннями керувалися й автори підручника «Українська література для іноземних студентів», пропонуючи для вивчення в іншомовній аудиторії (у межах курсу історії української літератури) не згадані (вершинні) твори митця, а ранні оповідання «Харитя» та «Ялинка» (скорочено). Імпресіоністична проза письменника представлена в цьому виданні уривком новели «Цвіт яблуні» [714, с. 109–120].

Попри зауважену складність прози М. Коцюбинського, окремі його твори, на наше переконання, можна й потрібно використовувати в навчанні мови, зважаючи на актуальність для молоді порушених питань.

На основі обґрунтованих раніше принципів добору ХТ для читання іноземцями з-поміж оповідань та новел М. Коцюбинського (обсяг саме цих жанрів є методично доцільним) ми обрали для читачів-інофонів такі: «Маленький грішник», «Помстився», «Сон», «Хвала життю».

Оповідання «**Маленький грішник**» довгі роки входило до шкільної програми з української літератури: беззаперечним є велике виховне значення для дітей середнього шкільного віку історії про хлопчика Дмитрика, який, ставши мимохіть на кривий шлях (непослух, втеча з дому, крадіжка), переживає величезну трагедію – смерть матері – і, картаючи себе та усвідомлюючи гріховність власної поведінки, приймає рішення жити чесно. Чи доцільно рекомендувати цей твір дорослому читачеві? Вважаємо, так, оскільки, як засвідчило анкетування, молодих людей хвилює проблема життєвих цінностей і цікавить опис почуттів героїв художнього твору. Крім того, оповідання дає багатий матеріал для інсценізації наявних у тексті та створення уявних (можливих) діалогів (Дмитрика з матір'ю, Дмитрика з друзями, між внутрішніми голосами Дмитрика, Гаврилка з Дмитриком після його повернення з лікарні тощо) і проведення бесід (зі спогадами студентів про власне дитинство, зокрема про моменти порушення певних правил і норм та усвідомлення своєї провини, роздумами про причини непослуху й злочинів героя оповідання та багатьох сучасних дітей, які опиняються на вулиці, тощо).

В оповіданні «**Помстився**» порушена актуальна для юнацької аудиторія проблема кохання, зображені переживання зраженого героя – молодого хлопця Свирида, його гнів, ненависть до панича, який звів його дівчину, бажання помсти, нарешті, перемога добра й любові в душі парубка: він рятує свого колишнього суперника і прощає кохану.

Проблема кохання, але вже в іншому її аспекті, є центральною і в оповіданні «**Сон**» – за характеристикою С. Єфремова, «однаково прекрасному і провідною ідеєю, й виконанням, повному то найніжнішого ліризму, то натхненного гromу обурення» [156, с. 302] творі. Автор показує, як буденна одноманітність, зосередженість на матеріальних проблемах, звичка, врешті-решт, убивають романтику стосунків. Казковий сон героя про пристрасне кохання до прекрасної таємничої незнайомки збурує в його дружині ревності, змушує замислитися над причинами охолодження стосунків із чоловіком, шукати способи відновити в подружніх взаєминах свіжість, «принаду», «весну» [221, с. 154].

В оповіданні «**Хвала життю**» показано, як у зруйнованому жахливим землетрусом місті відроджується життя, – тема, зважаючи на збільшення кількості природних катаклізмів, цілком сучасна. Цей твір дає можливість залучити студентів до дискусії про важливі проблеми: життєві випробування, витривалість людського духу, сенс життя після втрати близьких тощо. Обговорюючи оповідання, іноземні читачі висловлюють свої думки щодо важливості оптимістичного світогляду – здатності бачити, як герой оповідання, навіть у найтрагічніші й найважчі моменти «далекі зелені гори, залиті радісним сонцем, помаранчеві сади, безконечний шовковий простір блакитного моря» [221, с. 226].

Ще два твори М. Коцюбинського (повість «На віру» та оповідання «Що записано в книгу життя»), вважаємо, можливо використовувати в навчанні УМІ, але лише за умови ретельної адаптації.

Повість «**На віру**» характеризуємо як бажану для читання в молодіжній аудиторії, оскільки її проблема (громадянський шлюб, його причини й наслідки)

актуальна для молоді, а зображені причини цього явища й ставлення до нього в кінці XIX століття дають цікавий матеріал для порівняння із сучасною ситуацією. На думку багатьох критиків, повість, написана під виразним впливом «етнографічно-реалістичної манери» [156, с. 259–260] І. Нечуя-Левицького, «в окремих місцях вийшла занадто розтягнутою, рихлою» [185, с. 27]. Сам письменник через двадцять років після написання повісті, готуючи до видання тритомник російською мовою, у листі до перекладача визнавав слабкість цього твору, як і ранніх оповідань «Харитя» та «П'ятизлотник» [156, с. 261–262; 185, с. 58]. Попри це, вважаємо, за умови суттєвого скорочення твору й виокремлення основної сюжетної лінії (любов Гната й Насті, невдалий шлюб із Олександрою, шлюб «на віру» Гната й Насті, трагічна кульмінація – під час сварки Гнат мимохіть вбиває Олександру, арешт і ув'язнення героя) можна створити навчальний ХТ, що буде цікавим для обговорення, а відповідно – ефективним для розвитку мовленнєвих умінь та навичок.

Оповідання «**Що записано в книгу життя**», у якому зображено картину безрадісної старості нікому не потрібної баби, вражає похмурим колоритом та яскравим описом байдужості близьких, що давно очікують смерті героїні та хвилюються лише про те, за які гроші її поховати. Проблема стосунків батьків і дітей, ставлення до старості – важлива й актуальна, однак, на нашу думку, при створенні навчального ХТ за цим твором необхідно зняти велику кількість побутових деталей та описів (іноді відразливих) ознак старості. Адаптуючи текст, потрібно виокремити основний психологічний конфлікт (боротьба в душі сина Потапа двох почуттів: бажання позбавитися матері, що стала тягарем у бідній родині, – і усвідомлення гріховності своїх думок і байдужості до старенької) та, значно скоротивши фінал (думки Потапа по дорозі додому й повернення за матір'ю, яку залишив помирати в зимовому гаї), уникнути його двозначності. За логікою тексту, важко сказати, що стало причиною людського рішення героя (не залишати матір у гаї): чи усвідомлення гріха, чи бажання «відчутти смак масної страви» [2019, с. 126] на поминках. Хоча ми обстоюємо як один із важливих принципів адаптації художнього твору збереження його

цілісності (як мінімум – на ідейному й сюжетному рівні, а у випадку слабкої адаптації – на ідейно-образному), у цьому випадку, вважаємо, така часткова зміна ідейного звучання твору виправдана.

Доцільність та ефективність використання в навчанні УМІ інших творів М. Коцюбинського, на нашу думку, сумнівні, через те що вони можуть бути або неактуальні для сучасного іноземного студента тематично (як-от, дитячі оповідання «Харитя», «Ялинка»; оповідання й новели про настрої суспільства в період першої російської революції 1905-1907 років: «Сміх», «Persona grata», «В дорозі» та ін.), або складні стилістично («Intermezzo», «Цвіт яблуні», «З глибини» та ін.), або викликати труднощі у сприйнятті соціокультурних реалій із життя інших народів (оповідання татарського та молдавського циклів). Остання група оповідань може стати цікавим матеріалом для читання й обговорення в моноетнічних групах іноземних студентів (татар та молдаван). Так, інтерес студентів-німців та поляків до творів І. Франка, у яких описано реалії з минулого їхніх народів, зауважує дослідниця С. Бук [64, с. 72]. Також для студентів-філологів, майбутніх перекладачів, за умови високого рівня володіння українською мовою, безперечно, необхідне звернення до вершинних творів митця, їх аналізу, спостереження над різними варіантами перекладу рідною мовою в межах дисциплін літературознавчого та перекладознавчого циклів.

Питання про використання того чи іншого художнього твору в практичному курсі УМІ визначає викладач із урахуванням передусім інтересів і психологічних особливостей студентів групи. Добре, якщо ХТ, запропонований для читання й обговорення, вбирає певною мірою граматичний матеріал, що вивчається, демонструючи змістову й художню можливість проаналізованих граматичних конструкцій. Наприклад, під час опрацювання теми «Вираження означальних відношень у простому реченні. Дієприкметник» (детальніше див: [497]) студентам-другокурсникам варто запропонувати для роботи оповідання М. Коцюбинського «**Хвала життю**» (під час адаптації твір зазнав скорочення блоками й мінімальних змін у мовленнєвій структурі). Поштовхом для вибору саме цього твору став граматичний аспект (у тексті багато дієприкметників:

розмитий, зруйнований, застиглий, потрісканий, завалений, навалений, розкритий, замкнений, розхитаний, розчищений, спресований, вибитий, одкопаний та ін.) та насиченість твору описами (пейзажними й портретними). Якщо додати глибокий філософський зміст оповідання, яскраву образність, можливість використання для розвитку комунікативних умінь, урешті-решт, репрезентативність постаті М. Коцюбинського як класика української літератури, то очевидним стає доцільність звернення саме до цього ХТ. На його матеріалі відпрацьовуються навички використання синонімічних конструкцій з дієсловом, дієприкметником, дієслівною формою на *-но, -то* (завдання переконструювати речення за зразком: *Бічні вулиці вже були розчищені трохи. – Бічні вулиці вже було розчищено трохи. – Бічні вулиці вже розчистили трохи.*). Для розвитку вмінь літературознавчого аналізу проводиться спостереження над образами міста-кладовища, сонця; аналізуються символічні деталі (чорні очі); акцентується увага на ролі пейзажу й портрету в тексті (це зумовлено темою, що вивчається, – вираження означальних відношень – і важливістю цих позасюжетних елементів у формуванні підтексту твору, його ідеї). На розвиток мовленнєвих умінь спрямовані наведені нижче завдання.

1. Спробуйте уявити, про що можуть думати герої твору (хлопчик з цибулею, жінки й чоловіки в чорному, жінка з дитиною, зігнутий дідок, продавець косметики). Складіть внутрішній монолог одного з героїв. Запишіть його.
2. Знайдіть у тексті елементи портрету. Перекажіть їх. Спробуйте описати героїв, портретів яких немає: хлопчика з цибулею, автора, поліцейського. Запишіть один опис.
3. Чи доводилося Вам бути свідком землетрусу або його наслідків? Які почуття охопили Вас у той момент?
4. Утворіть і розіграйте діалог між продавцем косметики та однією з жінок.
5. Знайдіть у тексті елементи пейзажу. Перекажіть їх. Як Ви думаєте, чому в тексті про смерть і трагедію такий яскравий сонячний пейзаж?
6. Поясніть смисл назви оповідання «Хвала життю». Який варіант назви могли б запропонувати Ви? Чому?

Практика показує, що велике зацікавлення викликають завдання саме творчого, комунікативного характеру. Так, внутрішні монологи героїв, написані

студентами, були обговорені в аудиторії і стали поштовхом для спілкування на теми життя і смерті, любові, відданості, радості й горя, смислу життя. Таке спрямування роботи над ХТ з іноземними студентами гуманітарних спеціальностей є актуальним на основному етапі навчання.

Отже, наголосимо: хоча художній доробок М. Коцюбинського загалом складний для читача-інофона, окремі твори письменника варто пропонувати для роботи в іноземній аудиторії, оскільки вони можуть стати матеріалом для зацікавленого обговорення та дискусії. Важливо усвідомлювати, що реалізація лінгводидактичного потенціалу ХТ можлива за умови доцільної адаптаційної стратегії та ефективної системи завдань.

4.7. Система роботи з художнім текстом у навчанні української мови як іноземної (на матеріалі посібника «Читаймо українською»)

Перш ніж пропонувати текст для читання іноземцям, викладач повинен проаналізувати його, урахувавши навчальні завдання, рівень володіння українською мовою, психологічні особливості студентів групи. Чи означає це, що лінгводидактичний аналіз обмежується проблемами добору й адаптації художнього твору для іншомовного реципієнта? Звісно, ні: ці складники (добір та адаптація) – лише перший етап, адже цікавий для іноземних студентів та адаптований відповідно до рівня їхньої читацької компетентності твір стане оптимальним навчальним матеріалом лише за умови доцільно розробленої системи завдань, яка максимально активізуватиме весь потенціал конкретного художнього твору. **Отож лінгводидактичний аналіз розуміємо як процес підготовки НТ для роботи зі студентами в аудиторії.**

В українській педагогіці поняття «лінгводидактичний аналіз тексту» було обґрунтовано в дослідженнях А. Нікітіної [306; 307, с. 258–290; 308, с. 302–334]. Науковець розглядає вміння визначати дидактичні функції тексту й навчально-виховну роль його мовних одиниць як підґрунтя методичної підготовки

майбутнього вчителя-словесника. У контексті текстоцентричного навчання української мови, як рідної, так і іноземної, це, без сумніву, абсолютно слушно.

Для викладача УМІ надзвичайно важливим є вміння визначати й характеризувати лінгводидактичний потенціал текстового матеріалу, моделювати тактику роботи з ним залежно від мети й завдань конкретного заняття і створювати відповідні завдання, прогнозувати дії студентів та вибудовувати різні методичні варіанти своєї реакції на них – *весь комплекс таких аналітичних, прогностичних і конструювальних дій називаємо лінгводидактичним аналізом НТ. Створення системи завдань до НТ – кінцева мета його лінгводидактичного аналізу* [511].

Отже, визначаємо такі етапи лінгводидактичного аналізу ХТ для роботи в іноземній аудиторії:

- добір і адаптація (детально схарактеризовані раніше),
- лінгвокраїнознавчий аналіз,
- лексико-тематичний аналіз,
- граматичний аналіз,
- стилістичний аналіз,
- аналіз комунікативного потенціалу ХТ.

Проілюструємо кроки лінгводидактичного аналізу на прикладі новели Гр. Тютюнника «Зав'язь», уміщеної в посібнику для іноземців «Читаймо українською» [1039].

1. Добір і адаптація

Новела Гр. Тютюнника «Зав'язь» відповідає основним і додатковим принципам добору ХТ для читання інокомунікантами:

- 1) урахування особливостей потенційної аудиторії: тема стосунків молодих людей, юнацького кохання, поведінки на побаченні, звісно, є цікавою для студентської аудиторії, опис почуттів героїв, як довело анкетування, приваблює молодого читача; за лексико-граматичним наповненням твір доступний для іноземців, що володіють українською мовою на рівнях В2-С1; новела, як жанр малого обсягу, зручна для читання й обговорення на занятті;

- 2) потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь: новела значною мірою діалогічна, що разом з актуальною тематикою обумовлює можливості для розвитку мовленнєвих умінь інокомунікантів на матеріалі твору;
- 3) соціокультурний потенціал: новела «Зав'язь» дає можливість ознайомити іноземців із реаліями українського побуту середини ХХ ст., деякими особливостями української комунікативної поведінки, окремими значущими елементами народної традиційної культури (колядування, вишивання);
- 4) естетична цінність: новела, як і постать її автора, Григора Тютюнника, – яскраве явище в українській літературі ХХ ст.

Адаптація художнього твору – необхідний елемент його лінгводидактичного аналізу на початковому та середньому рівнях вивчення іноземної мови. Спираючись на підхід до проблеми адаптації на основі уявлення про текст як структуру різнорівневих предикацій [162, с. 33], ми адаптували текст новели «Зав'язь». Твір зазнав слабкої адаптації. Було проведено скорочення блоками: вилучено моменти, що не стосуються головної сюжетної лінії, як-от текст колядки, яку співав герой у дитинстві, розповіді діда про його життя, опис заграви, деталь в описі діда (*на щоці ... чорненьке дупельце, що хворий зуб колись викрутив*) тощо. Також внесено мінімальні зміни в мовленнєву структуру тексту: окремі розмовні лексеми чи вирази замінено на нормативні (*наджигурився* – *зібрався*, *нап'ясти* – *вдягнути*, *хряпати* – *стукати*, *обербенутися* – *упасти*, *лавка* – *магазин*, *прислинити кібчика на голові* – *зачесатися*), деякі рідковживані одиниці еліміновано (*прикахикувати*, *на косинчику*, *із-за сажка вивертається дід*, *нагрібаю п'ятірнями сякого-такого труску*).

2. Лінгвокраїнознавчий аналіз ХТ

Лінгвокраїнознавчий аналіз передбачає виокремлення країнознавчої та лінгвокраїнознавчої інформації, засвоєння якої є необхідним для повноцінного сприйняття ХТ.

У тексті новели «Зав'язь» відповідної уваги, звичайно, потребують фонові лексеми (*піч, колядка, вишивати*), певні граматичні особливості (*дід знають, кажуть*), фразеологізми (*кисличок пробувати, ошпарювати поглядом, к лихій годині*). Коментар про автора твору та особливості його творчої манери також потрібен (і не лише для філологів), оскільки допоможе глибшому розумінню ідеї твору. Детальніше види лінгвокраїнознавчого коментаря будуть схарактеризовані в наступному підрозділі.

3. Лексико-тематичний аналіз ХТ

Лексико-тематичний аналіз ХТ, призначеного для роботи в іноземній аудиторії, передбачає передусім устанавлення кореляції між змістом твору й лексичною темою з практичного курсу української мови, але не обмежується цим. Так, очевидно, що роботу над ХТ «Зав'язь» доцільно проводити під час опрацювання теми «Людські стосунки. Кохання. Дружба», адже в новелі зображено почуття молодого хлопця Миколи до сусідської дівчини Соні, його хвилювання й сумніви під час побачення. Однак уважне вивчення лексичного складу тексту дає підстави зробити висновок про значно ширшу палітру тем, які активізуються під час роботи з ХТ і на які варто звернути увагу іноземців. Це 1) людське тіло (лексеми *очі, вуха, плечі, груди, ноги, долоні, губи, голова, пика, підборіддя, шия, горло, поперек, постать, хода*) та його рухи (дієслова й дієслівні словосполучення *держати, хапати, виносити, горнутися, тремтіти, труситися, вpirатися, нахилитися, мружити очі, зціплювати зуби, ставати навшипиньки, пручатися з рук, закидати голову*); 2) природа (*крига, зав'язь, круча, грязюка, провалля, холодно, слизько, біліє сніг, пахне молодим листям, садки цвітуть, білі пелюстки, біліє опалий цвіт*); 3) розмова і людський характер (дієслова *говорити, вигукувати, гукати, шепотіти, мимрити, бубоніти, белькотіти, туркотіти, видихати*, прислівники *насмішкувато, в'їдливо, шепеляво, противно, сердито, норовисто, жалібно, покійрно, лагідно, впевнено, сором'язливо, вимогливо*); 4) сільський побут (лексеми *піч, піл, поріг, хлів, куток, куфайка, вила, межа, віл, окурювати*). Викладач, визначивши коло основних лексико-тематичних груп, розробляє до кожної з них завдання, що забезпечить

активне повторення й засвоєння нових знань із різних лексичних тем практичного курсу української мови.

4. Граматичний аналіз ХТ

На цьому етапі потрібно з'ясувати, який потенціал має твір для повторення й вивчення іноземцями певних граматичних явищ.

Форма розповіді про події в теперішньому часі від першої особи, використана в новелі Гр. Тютюнника, є оптимальною для роботи над граматичною темою «Час і вид дієслова», оскільки дає можливість її опрацювання в процесі безпосереднього мовлення студентів. Цьому сприятимуть завдання такого типу: переказати текст, змінивши особу оповідача, переказати певний уривок у минулому часі, скласти розповідь від імені героя, який уявляє, як завтра пройде його побачення (у майбутньому часі) тощо.

Автентичний ХТ як продукт художнього мовлення, у просторі якого співіснує мовлення автора й персонажів, може ілюструвати, зрозуміло, найрізноманітніші граматичні зв'язки української мови. Під час граматичного аналізу навчального ХТ викладач виокремлює типові для певного тексту граматичні конструкції і розробляє завдання за ними. Такими типовими граматичними явищами в новелі «Зав'язь» є дієслова з коренем на позначення кольору та суфіксом -і- (*біліти – побіліти, сіріти – посіріти*), дієслова, утворені від форм вищого ступеня порівняння прикметника (*теплішати – потеплішати, виднішати – повиднішати*), та використання дієприслівників і дієприслівникових зворотів. Відповідно з допомогою дотекстових лексико-граматичних завдань необхідно активізувати знання іноземців про творення дієслів від прикметників, форму вищого ступеня порівняння прикметників, дієприслівник як форму дієслова, а на післятекстовому етапі створити можливості для використання цих форм в усному та письмовому мовленні. Варто акцентувати увагу студентів на таких моментах: вживання дієприслівника та дієприслівникового звороту для вираження часових і означально-обставинних відношень у простому реченні; синонімія простих речень з дієприслівником і простих з однорідними присудками або складнопідрядних з підрядними часу.

Діалогічність тексту дає багатий матеріал для повторення ще однієї важливої граматичної теми – способи організації прямої та непрямой мови. Отже, мета граматичного аналізу – виокремлення типових граматичних явищ мови конкретного ХТ, які можуть бути запропоновані для опрацювання в іноземній аудиторії.

5. Аналіз проблемно-тематичної організації твору

Лінгводидактичний аналіз проблемно-тематичної організації твору передуює створенню післятекстових завдань, спрямованих на перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв. З-поміж завдань такого типу є багато традиційних, усталених у методиці: відкриті запитання до тексту, тести, завдання погодитися з твердженнями чи заперечити їх, закінчити речення за змістом твору, скласти план або модифікувати його – так зазвичай перевіряють розуміння сюжету твору. Вважаємо, обов'язково, особливо на середньому та високому рівнях володіння мовою, потрібні завдання, які допомагають іноземцеві зрозуміти характер героїв, головну думку твору, визначитися зі своїм ставленням до проблеми ХТ. Це можуть бути запитання чи твердження про характер героїв, ідею твору, проблему, з-поміж яких студент повинен обрати правильне і обґрунтувати власну думку, тощо.

6. Стилiстичний аналіз ХТ

На етапі стилістичного аналізу ХТ викладач визначає, які засоби художньої образності є доступними й необхідними для осмислення в конкретній групі іноземних студентів. Якщо твір запропоновано для читання в аудиторії нефілологів, то не йдеться про всебічний лінгвостилістичний аналіз тексту. Варто звернути увагу лише на ті елементи стилю письменника, які є особливо значущими для розкриття ідеї. У творі Гр. Тютюнника це передусім символічний образ зав'язі та ліричні весняні пейзажі.

7. Аналіз комунікативного потенціалу ХТ

Останній етап лінгводидактичного аналізу – дослідження комунікативного потенціалу ХТ. Наголосимо, що цей момент є одним із провідних принципів добору художніх творів. Тож текст, призначений для роботи в іноземній

аудиторії, обов'язково повинен мати комунікативний потенціал. Викладач, усебічно вивчивши цей потенціал, реалізує його в системі відповідних вправ. Так, за текстом новели Григора Тютюнника «Зав'язь» можна запропонувати завдання на створення реальних діалогів (між Миколою та дідом перед побаченням, Сонею та Миколою на побаченні), змодельованих діалогів про побачення (між Сонею та її мамою, Миколою та його другом, Сонею та подружкою, Сонею та Миколою через десять років), полілогів (між Сонею, Миколою та їхніми внутрішніми голосами, між читачами новели), монологів (про майбутнє Соні й Миколи, своє перше кохання, майстерність письменника у відображенні цього почуття) тощо.

Лінгводидактичний аналіз передбачає вивчення викладачем різних аспектів ХТ, важливих для його опрацювання в іншомовній аудиторії, і є обов'язковою передумовою успішного використання потенціалу ХТ для розвитку текстової компетентності іноземних студентів.

Лінгводидактичний аналіз ХТ спрямований на створення комплексної системи дотекстових і післятекстових завдань такого характеру:

- 1) спрямовані на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру;
- 2) лексико-граматичні;
- 3) покликані перевірити розуміння сюжету твору й надати допомогу в осягненні образів головних героїв, проблематики й ідеї ХТ;
- 4) лінгвостилістичні;
- 5) спрямовані на розвиток навичок підготовленого й непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

Далі детальніше схарактеризуємо можливу систему завдань до кожного з перерахованих аспектів.

Способи і форми організації лінгвокраїнознавчого коментаря

Розпочнемо із зауваг щодо розуміння сутності коментованого читання, а також коментаря до ХТ в лінгводидактиці.

Коментоване читання – прийом роботи з ХТ, обґрунтований у методиці навчання літератури в середній школі в 50-60-их роках минулого століття. Він є одним із численних напрямків у пошуках ефективної моделі читання на уроках словесності, таких як пояснювальне читання, філологічне, енциклопедичне, виховне, творче, читання із розумінням тощо [364]. Метою коментування визнають надання школярам необхідної допомоги в розумінні й усвідомленні історично віддалених від них реалій, застарілих лексичних одиниць, естетично складних образів.

У методиці навчання іноземних мов коментар до ХТ виступає «різновидом заповнення лакун, способом полегшити сприйняття іншомовного тексту іноземцями» [399, с. 129] і скерований на подолання труднощів переважно лінгвокраїнознавчого та лексичного характеру, що сприяє адекватному розумінню твору і зображеної в ньому реальності. Крім такого тлумачення коментаря як своєрідного словника до ХТ, існує підхід, у якому його роль визнається більш значущою. Так, у дисертаційному дослідженні Є. Потьомкіної обґрунтована методика створення коментаря до ХТ на основі спеціально розробленої процедури виявлення одиниць нерозуміння та їх класифікації, при цьому читання з допомогою такої моделі навчального коментаря, як доводить автор, сприяє формуванню білінгвальної особистості [353].

Сприйняття ХТ іноземним читачем, як відомо, становить собою процес, ускладнений низкою труднощів, зокрема й лінгвокраїнознавчого характеру. Відсутність або брак знань про українську культуру, певні історичні й географічні реалії (у деяких випадках – спотворене уявлення про окремі факти історії та культури) є фактором, що перешкоджає інокомунікантові адекватно зрозуміти текст. Тому читання ХТ в іноземній аудиторії передбачає завдання, спрямовані на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру, формування в іноземних читачів необхідної дотекстової пресупозиції, навичок упізнавання і правильного й доречного використання лінгвокраїнознавчих об'єктів та необхідних у конкретній ситуації спілкування моделей

соціокультурної поведінки. Кінцева мета такої роботи – формування і розвиток лінгвокраїнознавчої (соціокультурної) компетентності іноземних студентів.

Цілісна система організації лінгвокраїнознавчої роботи над ХТ (під час вивчення російської мови як іноземної на високому рівні володіння мовою), обґрунтована в дослідженні Н. Кулібіної, у якому схарактеризовано й класифіковано лінгвокраїнознавчі об'єкти, представлено типові дотекстові й післятекстові завдання лінгвокраїнознавчого характеру [234]. У цій концепції мета дотекстової роботи – підготовка до читання ХТ, моделювання частини країнознавчих знань першого рівня (тих, які допомагають адекватно зрозуміти текст загалом: інформація про письменника, обставини, зображені у творі, духовну атмосферу написання твору). А на післятекстовому етапі метою є розкриття образної інформації, яку передають національні словесні образи (другий рівень країнознавчих знань, за термінологією Н. Кулібіної), виявлення країнознавчого потенціалу художнього тексту, поглиблення країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань студентів та їх творче використання.

У своєму дослідженні ми розвиваємо думку про комплексний характер системи роботи над художнім текстом, тож лінгвокраїнознавчий аспект є не провідним, а одним із низки інших (лексико-граматичний, змістовий, стилістичний, комунікативний), які потребують відповідних завдань для організації ефективного читання й обговорення ХТ. У такому разі труднощі лінгвокраїнознавчого характеру варто знімати на дотекстовому етапі з допомогою відповідного коментаря.

Лінгвокраїнознавчий коментар як основний матеріал лінгвокраїнознавчого словника для іноземців презентовано в низці відповідних видань кафедри українського прикладного мовознавства ЛНУ імені Івана Франка: укладено серію зошитів «Лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови» (географічні назви, назви релігійних свят, державних свят і пам'ятних дат, астрономічні назви, імена людей, назви пам'ятних місць тощо) [791; 792; 793; 794; 795; 796; 797; 798; 799; 800], у мовоукраїнознавчому словнику Н. Данилюк [690], а також у навчальному посібнику з лінгвокраїнознавства для іноземних

студентів-філологів [923]. Варто зазначити, що проблемам презентації та методів опрацювання національно маркованої лексики в курсі лінгвокраїнознавства й моделювання оптимальної структури словникової статті в лінгвокраїнознавчому словнику для іноземців присвячена низка розвідок О. Самусенко [373; 374; 376]. У концепції дослідниці лінгвокраїнознавчий коментар у навчальному виданні чи словнику постає розгорнутою інформаційною довідкою, покликаною допомогти створити у свідомості інокомуніканта цілісне уявлення про лексичну одиницю з національно-культурною специфікою. Так, наприклад, словникова стаття лінгвокраїнознавчого словника про топонімічну назву, на думку О. Самусенко, повинна містити таку інформацію: назва, варіанти назви; дефініція; екстралінгвістичний матеріал; граматичні особливості лексеми, актуальні для іноземців; етимологічна характеристика та словотвірні особливості; синонімічні ряди чи антонімічні пари (якщо можливі); епітети; національно-культурні компоненти семантики, історико-культурні конотації; усталені вирази, прислів'я, приказки з лексемою; фіксація в художній літературі, фольклорі; посилання на художні та документальні фільми, інший ілюстративний матеріал; джерела основної та додаткової інформації [376]. Зрозуміло, що лінгвокраїнознавчий коментар до ХТ не повинен бути таким повним: він має подавати інформацію, мінімально достатню для адекватного розуміння твору, і не переобтяжувати читача інформаційно.

Розглянемо можливі форми організації лінгвокраїнознавчого коментаря до ХТ на прикладі посібника «Читаймо українською».

Обсяг культурологічної, країнознавчої та лінгвокраїнознавчої інформації, розуміння якої необхідне для повноцінного сприйняття іноземцем ХТ, варіюється залежно від специфіки конкретного твору: його автор, зміст, зображена епоха, мова автора й героїв – ці та інші моменти визначають потребу в лінгвокраїнознавчому коментарі та його обсяг [492].

1. Якщо творчість автора ХТ посідає важливе місце в історії української культури й літератури, варто пропонувати *штрихи до творчого портрета письменника*. У посібнику такий коментар уведено перед читанням творів Лесі

Українки, В. Сухомлинського, Гр. Тютюнника. Перед вивченням оповідання Лесі Українки «Чашка», наприклад, розміщено мінімальний історико-літературний коментар про автора твору. У ньому акцентовано увагу на незвичайних, яскравих моментах особистої і творчої долі письменниці, що є актуальними для молодого читача-студента: високий рівень освіти, яку Леся отримала вдома, знання близько десяти іноземних мов, створення дев'ятнадцятирічною дівчиною підручника з давньої історії східних народів (див. Додатку Е).

2. Під час читання творів, побудованих на історичних подіях, які можуть бути не відомі або не зрозумілі іноземному читачеві, потрібен **довідковий матеріал про відповідну історичну епоху**. Так, ознайомленню з оповіданням «Писанки» Л. Храпливої-Щур передують коротке пояснення подій, пов'язаних із діяльністю УПА на Західній Україні.

3. Найчастіше під час читання художнього твору в іноземній аудиторії потребують пояснення специфічні культурні реалії – необхідним є **коментар про українські народні свята, традиції, вірування, звичаї та відповідні лінгвокраїнознавчі об'єкти**. В аналізованому посібнику, залежно від змісту дібраних ХТ, приділено увагу українським різдвяним і великоднім традиціям, символіці вишивки, святу іменин тощо.

Пояснення до лінгвокраїнознавчих об'єктів (реалій, фонової лексики, фразеологізмів тощо) може бути представлене в різних формах:

- 1) **короткий коментар;**
- 2) **стисла дефініція** – визначення бажано супроводжувати ілюстративним матеріалом (у сучасних умовах із загальним доступом до Інтернету це не складає жодних проблем), що, безперечно, увиразнить пояснення й забезпечить швидке й легке розуміння нової лексичної одиниці;
- 3) **наведення синонімів** (синонімічних виразів);
- 4) **наведення прикладів використання** одиниці в контекстах, що допомагають семантизувати її значення;
- 5) **спостереження над текстом, проблемні запитання** – така форма роботи може передувати лінгвокраїнознавчому коментарю або виконувати функцію

закріплення інформації після пояснення (різні форми коментаря до ХТ продемонстровано в Додатку Е).

Отже, лінгвокраїнознавчий коментар на дотекстовому етапі допомагає зняти труднощі лінгвокраїнознавчого характеру, поповнити чи скоригувати країнознавчі знання іноземних студентів. Коментоване читання ХТ на заняттях з української мови зі студентами гуманітарного профілю сприяє збагаченню словника іноземців, формуванню базового рівня соціокультурної компетентності (об'єктом коментаря найчастіше стають лексеми-реалії, антропоніми, топоніми, фразеологізми, асоціативні лакуни, ситуативні реалії), підвищенню мотивації навчання, розвитку навичок як власне в читанні, так і в інших видах мовленнєвої діяльності.

Розвиток лексико-граматичних навичок на матеріалі художнього тексту

Раніше йшлося про виокремлення основних лексико-тематичних груп і типових граматичних явищ конкретного ХТ під час його лінгводидактичного аналізу для створення відповідних завдань. Окреслимо основні види таких завдань лексико-граматичного спрямування.

За функцією виокремлюємо, відповідно до традиційної тричленної типології вправ, завдання, спрямовані на а) ознайомлення з мовною одиницею чи граматичним явищем, б) тренування правильного вживання, в) закріплення вживання.

На дотекстовому етапі можливе ознайомлення з лексичною одиницею чи уточнення її семантики з допомогою завдань:

- прочитати слова вголос, значення невідомих з'ясувати за словником;
- дібрати синоніми чи антоніми;
- згрупувати слова за значенням в певні тематичні групи;
- з'ясувати значення слова з опертям на склад його морфем;
- семантизувати лексему за контекстом;
- ознайомитися з поясненням значення низки синонімів і поставити їх в речення відповідно до контексту тощо.

Уведена чи актуалізована одиниця потребує опрацювання в її зв'язках з іншими лексемами – для вправлення студентів у лексичній і граматичній сполучуваності українських слів. Корисними в цьому аспекті можуть бути такі завдання:

- створити словосполучення за зразком;
- поєднати наведені лексеми у словосполучення;
- вставити в речення необхідні за змістом слова у правильній формі;
- утворити певну граматичну форму і поєднати її із запропонованими словами;
- скласти речення з використанням наведених лексем чи словосполучень;
- скласти розповідь, використовуючи запропоновані вирази, тощо.

З-поміж завдань на розвиток граматичних навичок та вмінь на матеріалі ХТ виокремлюємо такі:

- спостереження над синонімічними синтаксичними структурами;
- ознайомлення з граматичним поясненням, творення певної граматичної форми за зразком;
- пошук конкретної граматичної форми в тексті;
- утворення речення з використанням певних граматичних форм;
- утворення речення за граматичною схемою;
- переказ тексту з граматичним завданням (змінити особу, час дії, замінити пряму мову на непряму тощо) тощо.

Закріплення вживання лексичних одиниць та лексико-граматичних конструкцій відбувається під час переказу твору, обговорення його теми, проблеми, героїв, написання есе та інших творчих усних і письмових методів роботи. Зацікавлена розмова з багаторазовим повторенням лексико-граматичного матеріалу тексту забезпечує міцне запам'ятовування.

Широка палітра лексико-граматичних завдань до ХТ на дотекстовому та післятекстовому етапах роботи презентована в Додатку Е.

Декодування інформації художнього тексту як лінгводидактична проблема

Третя група завдань до навчального ХТ спрямована перевірити розуміння сюжету твору й надати допомогу в осягненні образів головних героїв, проблематики й ідеї ХТ. Важливим для цього аспекту є усвідомлення категорії інформативності, адже різні види текстової інформації потребують різних підходів для допомоги в її декодуванні іноземним читачем.

Схарактеризуємо проблему текстових категорій у філології та лінгводидактиці (у подальшому викладі покликаємося на нашу публікацію [543]).

У питанні про визначення категорій тексту немає одностайності щодо окреслення меж самого поняття «текстова категорія»: його або визначають як «узагальнений клас форм, що виражають певне граматичне поняття» [100, с. 15] (І. Гальперін), або розглядають як типологічну ознаку тексту (Т. Матвєєва), або не диференціюють з поняттями «якість», «властивість», «риса», «ознака» (С. Ільєнко). У роботах останніх років наголошують на необхідності розрізняти текстоутворювальні категорії і властивості тексту [56, с. 41].

На думку І. Гальперіна, основні категорії тексту вмотивовані відсутністю того, до кого звернене мовлення («...текст становить собою певне утворення, що виникло, існує і розвивається в письмовому варіанті літературної мови») [100, с. 15]. Учений називає десять категорій: інформативність, членованість, когезія (внутрішньотекстові зв'язки), континуум, автосемантия відрізків тексту, ретроспекція, проспекція, модальність, інтеграція, завершеність [100]. Багатьма дослідниками ці взаємопов'язані категорії інтерпретуються як ознаки тексту, його якості.

З позицій комунікативної стилістики основною ознакою тексту, що визначає всі інші, виступає комунікативність, оскільки в тексті все підпорядковано вираженню авторської інтенції, спрямованої на адресата. «Тому концептуальність (наявність ідеї, концепту) і прагматичність (орієнтація на ефект впливу) можна трактувати як системні текстові якості, що організують всі

інші» [56, с. 136]. Дослідник Є. Сидоров у зв'язку з цим визначає такі універсальні системні текстові ознаки: інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність. Н. Болотнова, розвиваючи цю типологію, наголошує на важливості цілісності та зв'язності як текстових ознак і вибудовує п'ятирівневу систему якостей (ознак) тексту: на першому – комунікативність, на другому – концептуальність і прагматичність, на третьому – інформативність, структурність, інтегративність, регулятивність, на четвертому і п'ятому – всі інші, через які реалізуються названі (загалом вісімнадцять). У концепції цієї дослідниці текстові категорії, що відмежовані від текстових ознак, структуровані як система глобальних категорій: діалогічність, подія, час, простір. Глобальна категорія діалогічності реалізується в категоріях суб'єктивності й адресованості та субкатегоріях «образ автора» й «образ адресата» [56, с. 131–187].

Л. Бабенко та Ю. Казарін виокремлюють дві універсальні категорії: цілісність (план змісту) і зв'язність (план вираження). Умовний графічний малюнок, який пропонують учені для усвідомлення функцій цих текстоутворювальних категорій, досить промовистий: цільність – це вертикаль, а зв'язність – горизонталь, причому осі координат постійно взаємодіють: «Цільність зовнішньо матеріалізується у зв'язності, зв'язність зумовлена цільністю і, у свою чергу, зумовлює її» [22, с. 42]. Ці дві фундаментальні категорії групують навколо себе всі інші. Цілісність забезпечується такими категоріями, як інформативність, інтегративність, завершеність, хронотоп (текстовий час і текстовий простір), категорії образу автора і персонажа, модальність, емотивність, експресивність. Зв'язність тексту доповнюється категоріями ретроспекції / проспекції та членованості. Крім того, Л. Бабенко і Ю. Казарін виокремлюють такі якості (ознаки) тексту: абсолютна антропоцентричність, соціологічність, діалогічність, розгорненість і послідовність (логічність), статичність і динамічність, напруженість, естетичність, образність, інтерпретованість [22, с. 40–45].

Огляд різних точок зору на проблему визначення текстових категорій та ознак демонструє різні підходи до її розв'язання та складність самого феномена

тексту і в той же час доводить єдність у виокремленні стрижневих категорій (ознак) тексту, одна з яких – інформативність.

Аналізуючи інформацію як нові дані про предмети, явища, відношення, події, що виражають авторську картину світу, науковці називають різні її види за способом вираження (експліцитна, імпліцитна), способом впливу (логічна, естетична) тощо. **Класичним став поділ І. Гальперіним текстової інформації на змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову.**

На думку І. Гальперіна, *змістовно-фактуальна інформація* містить повідомлення про факти, події, процеси, які відбуваються, відбувалися чи будуть відбуватися у світі реальному чи вигаданому, причому одиниці мови, якими виражається фактуальна інформація, зазвичай використовують у їх прямих, предметно-логічних, словникових значеннях [100, с. 27–28]. *Змістовно-концептуальна інформація* повідомляє читачеві «індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами, що описані засобами змістовно-фактуальної інформації, розуміння їх причинно-наслідкових зв'язків, їх значення в соціальному, економічному, політичному, культурному житті народу» [100, с. 28], духовному житті особистості. Така інформація висновується з усього тексту і є творчим переосмисленням зображених фактів, подій, відношень тощо, власне, виявом авторської позиції. Концептуальна інформація, як інформація естетико-художнього характеру, може інтерпретуватися по-різному, оскільки не завжди виражена очевидно. Як зазначає І. Гальперін, концептуальна інформація – категорія переважно ХТ (причому її декодування потребує зусиль, а потрактування варіюється залежно від ступеня заглиблення в текст, тезауруса читача та інших позамовних чинників), хоча може бути і в науково-пізнавальних текстах, у яких вона виражена достатньо зрозуміло. Вважаємо, можна говорити і про змістовно-концептуальну інформацію текстів апелятивного характеру, зокрема публіцистичних: ораторські промови, політична агітація, газетна публіцистика на суспільні теми яскраво демонструє вираження авторської позиції, що і є основою концептуальності. Хоча І. Гальперін стверджує, що

«змістовно-концептуальна інформація – це комплексне поняття, яке не зводиться до ідеї твору ... це задум автора плюс його змістова інтерпретація» [100, с. 28], у процесі аналізу ХТ науковець приходять до ототожнення концептуальності й ідеї твору: «... Інформація в текстах цього типу фактично зводиться до тлумачення ідеї твору. <...> Саме тлумачення тексту є не чим іншим, як процесом розкриття змістовно-концептуальної інформації, бажанням вийти за межі поверхневої структури тексту, його доступного змісту і проникнути в його глибинний смисл, тобто в його концептуальну інформацію» [100, с. 37]. Очевидно, що в лінгводидактичному аспекті таке ототожнення є методично доцільним, адже в процесі читання викладач скеровує студента-інокомуніканта на інтерпретацію авторської точки зору, через яку виражається головна думка твору [114, с. 32–42].

Змістовно-підтекстова інформація не виражена вербально, тобто «становить собою приховану інформацію, яка добувається із змістовно-фактуальної інформації завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні й конотативні значення, а також завдяки здатності речення всередині надфразової єдності прирошувати смисли» [100, с. 28].

У роботах послідовників ученого типологія різних видів інформації набула нових потрактувань. Так, А. Папіна виокремлює дотекстову (інакше кажучи, фонову, пресупозиційну), надлінійну (притекстову – власне, фактуальну й концептуальну) і підтекстову інформацію [333, с. 15]. Л. Бабенко та Ю. Казарін, загалом погоджуючись із думкою І. Гальперіна, пропонують розрізняти види інформації за двома параметрами – у плані змісту (змістовно-фактуальна і змістовно-концептуальна) і у плані вираження (експліцитна та імпліцитна, тобто підтекстовою може виступати і фактуальна, і концептуальна інформація) [22, с. 55]. Такої ж думки дотримується і Л. Поповська (Лисоченко) [352, с. 130]. Останнє зауваження суперечить твердженню І. Гальперіна: він вважав, що фактуальна інформація експліцитна, тобто завжди виражена вербально [100, с. 28]. На наш погляд, позиція Л. Бабенко та Ю. Казаріна видається переконливою (нижче, під час аналізу тексту, покажемо випадки імпліцитного

вираження фактуальної інформації). Однак для методики викладання іноземної мови типологія, запропонована І. Гальперінім, може бути корисною, оскільки відповідає практичним настановам щодо організації роботи для розуміння тексту іноземним читачем: він повинен досягнути, про що йдеться в тексті, і виявити авторське осмислення порушеної проблеми, взявши до уваги як виражену вербально, так і підтекстову інформацію.

Розуміння фактуальної інформації зазвичай не становить труднощів для носія мови. Для іноземця успішність цього процесу, особливо при читанні художньої літератури, залежить від розвиненості вокабуляру: знання синонімічних рядів української мови, переносних значень слів, усталених виразів, лексики обмеженого використання (зокрема архаїзмів, історизмів, поетизмів, діалектизмів, прозаїзмів, слів з суфіксами суб'єктивної оцінки тощо). Важливим є ознайомленість іноземного читача з українськими реаліями для розуміння власних назв та культурологічної лексики загалом. Завдання, спрямовані на допомогу в розумінні таких одиниць, були розглянуті раніше.

Для перевірки розуміння фактуальної інформації ХТ та його змістової логіки після прочитання іноземцям пропонують такі завдання: запитання, тести, добір синонімічних речень, вибір правильного твердження, добір заголовка до тексту, складання чи модифікація плану, тез, відновлення логічної послідовності речень тощо.

Важче декодувати концептуальну інформацію художнього тексту, не виражену вербально. Розглянемо в цьому аспекті *оповідання В. Сухомлинського «Усмішка»* [1039, с. 24–25]. Його змістовно-фактуальна інформація виражена експліцитно: прогулянка маленької дівчинки весняними луками, зустріч із похмурим дідусем, страх, зустріч із доброю бабусею, радість дівчинки. Змістовно-концептуальна інформація, на наш погляд, така: дитина чутлива до всього, що оточує її, вона прагне знайомитися зі світом, вона відкрита до нього й до людей, які поряд; саме від них залежить, якою виросте дитина: замкнутою, похмурою чи щирою, доброю. Зрозуміти цю інформацію в самому тексті не важко: хоча вона й не задекларована у судженні чи умовиводі, але легко

прочитується завдяки провідному композиційному прийомові антитези. Загалом твори В. Сухомлинського, написані для дітей та їхніх вихователів, мають повчальний характер, що виявляється, зокрема, і в очевидній концептуальності його оповідань та притч (власне, остання жанрова форма передбачає дидактичність змісту і «прозорість» концептуальної інформації).

Під час опрацювання ХТ «Усмішка» іноземцям запропоновано низку завдань, які допоможуть, у разі потреби, вичленувати змістовно-концептуальну інформацію. Передусім це лінгвокраїнознавчий коментар про В. Сухомлинського та його дитиноцентристську педагогіку: така інформація створює у свідомості читача-інофона необхідну дотекстову пресупозицію, важливу для формування концептуального простору тексту [22, с. 60]. Коротка довідка про багаторічну педагогічну працю В. Сухомлинського, його слова про любов до дітей (*«Я не можу жити без дітей. Двадцять років я прокидаюсь о другій, третій годині ночі й працюю, працюю, працюю до ранку. З нетерпінням очікую на ранок, коли задзвенить дитячий сміх. Я ніколи не залишу дітей, тому що без них я просто не можу жити»*) вводять іноземного читача в концептуальний простір усієї творчості письменника-педагога й оповідання «Усмішка» зокрема.

Завдання, спрямовані на розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу тексту, привертають увагу до вираження авторського ставлення до героїв (студентам пропонують порівняти опис дівчинки й діда, визначити за використаними епітетами й порівняннями, як автор ставиться до цих образів). Запитання до тексту перевіряють розуміння фактуальної інформації (*Яким був ранок, коли відбувалися події? Як виглядала дівчинка? Що так вразило дівчинку, коли вона побачила дідуся? тощо*) і допомагають осягнути концептуальний зміст тексту (*Як вплинула зустріч із дідусем на стан дівчинки? Яке значення мала для дівчинки поява бабусі? Чому вчить нас ситуація із життя героїні твору?*). Також студенти обирають із низки заголовків той, який найповніше виражає основну думку твору, та пояснюють свій вибір або пропонують і обґрунтовують власний варіант.

Важливим є завдання, яке допомагає читачеві усвідомити особливу роль пейзажу у творі – виявлення через нього концептуальної інформації (*Подумайте і скажіть, чи можливо вилучити з оповідання речення з описом природи. Чи зміниться тоді враження від тексту і розуміння його головної думки? Яку роль у творі виконує пейзаж?*). Плідною і для осягнення змісту твору, і для розвитку лексико-граматичних навичок буде робота над системою текстових опозицій, які створюють загальну концептуальну антитезу *добро – зло* та її варіанти (*радість – сум, яскравість – тьмяність*): *усміхатися – заплакати; радісний, добрий, щирий – непривітний, похмурий, насуплений, злий; сонце, сонячний, зелений, жовтий, блакитний, барвистий – блідий, фіолетовий; усміхатися, ожити, заграти, заспівати, заясніти, задзвеніти, переливатися різними барвами – заплакати, погаснути, затьмаритися, спохмурніти, затремтіти, посіріти, померти*).

Цікавим елементом заняття в іноземній аудиторії може стати проведення асоціативного експерименту для виявлення асоціацій студентів на ключові слова тексту (*усмішка, дитина (дівчинка), радісний, весна, сонце*) та порівняння його результатів із лексичними засобами тексту. Як свідчить аналіз окремих статей «Словника асоціативних норм української мови», емоційна тональність оповідання В. Сухомлинського базується на типових асоціативних реакціях мовців: на стимул «дитина» зафіксовано 165 реакцій «маленька», 30 – «радість»; на стимул «світло» – 208 відповідей «яскраве», 83 – «ясне», 41 – «сонце»; на стимул «весна» – 34 реакції «квіти», 33 – «зелена, квітуча», 28 – «зелень», 10 – «радісна», «ясна» [68]. Прикметники-колоративи, що виступають актуалізаторами в низці іменникових словосполучень тексту, також відбивають традиційну сполучуваність, закріплену в мовній свідомості (*блакитний – очі, небо, жовтий – сонце, кульбабки, барвистий – метелик*). Власне, простота кольорової гами тексту, як і самого пейзажу, покликана передати світосприйняття дитини: опис природи в тексті надзвичайно нагадує колористику й композицію дитячого малюнка (зелена трава, жовте сонце, барвистий метелик, жовті кружечки кульбабок). Такі малюнки відображають

дитяче бачення світу – простого, зрозумілого, світлого, радісного; у такому світі хочеться посміхатися, його не боїшся, йому довіряєш. Звідси бажання маленької героїні оповідання В. Сухомлинського, щоб *«цілий світ бачив її усмішку»*, і її сподівання на дідусеву посмішку (важлива деталь: у внутрішній мові дівчинки неприємний злий дід названий дідусем). Автор показує, як неуважність дорослих, зло можуть зруйнувати гармонію дитячого світосприйняття, вбити надію і поселити в маленьке серце страх та як щирість і доброта оточення здатні перемогти настороженість і недовіру. До таких висновків студенти можуть прийти в результаті спостереження над роллю метафор у тексті (*дівчинка несла усмішку, піднялася маленька хвиля страху, страх оволодів серцем дівчинки, усмішка погасла, світ ожив*).

З-поміж комунікативно-спрямованих завдань, на завершальному етапі роботи з ХТ, обов'язково пропонуємо такі, що узагальнюють розуміння концептуального простору тексту і стимулюють до створення власних текстів.

1. Уявіть, що дівчинка вирішила поговорити про свої почуття з метеликом. Що вона могла б йому розповісти?

2. Уявіть, що дівчинка після зустрічі з дідусем вирішила написати про це у своєму щоденнику. Розкажіть від імені дівчинки, які почуття її переповнювали, що вона думала про світ навколо, про дідуся.

3. Уявіть, що ви журналіст, який бере інтерв'ю у Василя Сухомлинського – автора твору. Дізнайтеся у письменника про його педагогічну діяльність, основні праці. Запитайте, для кого написав він це оповідання, що символізують образи діда й бабусі, яка ідея твору.

Як ми зазначали, концептуальна інформація в оповіданні В. Сухомлинського *«Усмішка»* виражена досить очевидно. Саме тому його можна пропонувати як матеріал для навчання уважного спостереження над роллю мовленнєвих засобів у формуванні концептосфери твору. **Аналіз таких концептуально «прозорих» текстів повинен передувати роботі з творами, у яких позиція автора виражена не достатньо зрозуміло.** Таким є, наприклад, *оповідання «Чашка» Лесі Українки.*

Сюжет твору простий: панна Надія готується до святкування свого двадцять першого Дня народження; вона з нетерпінням очікує на гостей; панич

Василько схвильовано вибирає подарунок для панни Надії; його увагу привертає срібна брошка з написом «Надія», але вона занадто дорога, і юнак купує дівчині чашку з написом «Сувенір»; на святі Василь не має змоги поговорити з подругою, тому що вона зайнята прийомом гостей, але бачить, як Надя тримає його подарунок близько біля себе; приходить полковник Трубацький і дарує дівчині ту саму брошку, яку хотів купити Василько; простягаючи руку за подарунком, Надя мимохіть скидає чашку дотолу, та розбивається; зажурена панна збирає черепки і ховає їх, старанно загорнувши у вату; через рік, у день свого двадцятидвохліття, Надя готується до заручин із полковником Трубацьким; шукаючи його брошку, випадково натрапляє на черепки Василькової чашки, про які абсолютно забула, і викидає їх геть.

На перевірку розуміння фактуальної інформації тексту спрямовані традиційні завдання: закінчити речення відповідно до змісту тексту, погодитися з твердженнями або заперечити їх, скласти план до оповідання чи модифікувати запропонований тощо. Запитання, які допомагають охарактеризувати героїв твору, спонукають студентів до уважного перечитування речень, що містять фактуальну інформацію, з метою «вичитати» її імпліцитний складник.

Так, наприклад, щодо образу панни Надії пропонуємо низку запитань.

Як Надя ставилася до свого друга Василька? Про кого з гостей вона думала найбільше? Чи сподобався дівчині недорогий Васильків подарунок? Про що це свідчить? Чи думала панна Надія про серйозні стосунки з паничем Васильком? Як ви думаєте, про що свідчить той факт, що панна Надія завжди сміялася, коли Василь починав говорити серйозніше?

Вдумливе повторне прочитання відповідних уривків допоможе читачеві декодувати приховану фактуальну інформацію: у тексті немає жодного натяку на те, що панна Надія була закохана у Василька, для неї він – «друг її дитячих літ»; здається, що в очікуванні свята Надія найбільше думає про Василька, але першим дівчина згадала про полковника Трубацького, а роздуми про Василька більшою мірою стосуються подарунка (*«Сьогодні повинно прийти багато гостей... А полковник Трубацький вже й букета прислав... Чи прийде Василько? Ну, напевне! А що то він мені подарує? Адже ж повинен він що-небудь мені*

подарувати!»); усмішка Надії після подарованої другом чашки, її особлива увага до цього подарунка (*«Інші подарунки вона ставила далі або віддавала меншій сестрі сховати, а чашку все тримала біля себе близьенько»*) можуть свідчити про її некорисливість (Надя рада всім подарункам), а також про цінність подарунка від друга її дитячих літ, що підтверджується розпачем героїні після того, як чашка розбилася. Однак факт, що Надія абсолютно забула про цей випадок і була здивована, коли через рік знайшла у своїй шухлядці черепки, показує, що насправді подарунок не був для неї настільки цінним. Звідки ж сум і зажура після прикрого випадку з розбитою чашкою? Можливо, причина в емоційності героїні. Лексико-граматична організація її мовлення доводить це: з-поміж шістнадцяти речень, якими виражене внутрішнє мовлення Надії, лише два оформлені як розповідні речення із закінченою думкою. Інші у формі питальних (сім), окличних (чотири) та розповідних речень, про незавершеність яких сигналізує знак три крапки (три), передають емоційну неврівноваженість героїні, її схвильованість, певну екзальтованість. Якщо взяти це до уваги, то Василькові слова про сміх панни Надії під час розмови з ним, варто сприймати не як характеристику її несерйозного ставлення до юнака, а як ознаку вдачі дівчини загалом. До того ж і сам Василь помічає це: *«... взагалі вона дуже часто сміється, надто часто...»*.

Вишукування імпліцитної фактуальної інформації поки що не відкриває концептуальної. Про це свідчить і досвід роботи зі студентами над цим текстом: після детального обговорення сюжету художнього тексту «Чашка», характерів його героїв іноземцям усе ж таки важко визначити ставлення автора до зображених подій. Тому пропонуємо проаналізувати мову автора. Як виявляється, події тексту, у якому оповідь ведеться від третьої особи і практично немає прямої мови персонажів, майже всуціль показані очима головних героїв. Порівняння внутрішнього мовлення Надії та Василька і мови автора виявляє їхню лексико-граматичну схожість і свідчить про утворення невласне-прямого мовлення. Про проникнення мови героїв у мову автора сигналізують повторення (*«Скільки іменин, скільки імениниць, скільки подарунків, візитів!..»*); *«... їй минув*

21 рік. Так, 21 рік...»; «Ні, не може, не може він нічого знайти «достойного»), вигуки («О небо! Це ж брошка з написом...»), окличні й питальні речення («Надя простягла руку полковникові, коли це раптом – трісь!»); «А, ось ювелірний магазин, – може, тут?»), розмовний синтаксис («А скільки у неї гостей сьогодні!..»; «От і по чашці!»). Усі ці елементи насичують мову автора емоційністю і відбивають точку зору героя (в першій і останній частині – Наді, яка готується до Дня народження і яка через рік вбирається перед заручинами, у другій – Василька, який вибирає Наді подарунок, і спостерігає за дівчиною та її гостями на святі). Можемо стверджувати, що, власне, мова автора як інтерпретатора подій виступає лише там, де описувана ситуація не потрапляє в поле зору героїв – це останні два речення тексту: «У садку на доріжці лежав черепок і блищав золотистим написом: «Souvenir»... Але на нього ніхто не дивився...». Жаль, який відчувається в описі не потрібного нікому черепка чашки, що рік тому викликала стільки емоцій, переживань, надій і розчарувань, можна сприймати як імовірну авторську оцінку зображеного.

Наступний крок, що допоможе наблизитися до розуміння концептуального змісту твору – це виявлення ключових слів тексту (шляхом психолінгвістичного експерименту: студентам пропонується назвати кілька, на їх думку, найголовніших слів у тексті – чи шляхом виділення слів, що найчастіше повторюються), та аналіз їхніх зв'язків. До ключових слів тексту можна зарахувати лексеми *чашка*, *надія*, *День народження*, *щастя*. Образ розбитої чашки корелює з метафорою *розбилась веселість Надина* і усталеною в мовленнєвому досвіді українців метафори *розбились надії*. Концепт *День народження* містить значення дорослішання, а відповідно й зміни поглядів на життя. Лексема *щастя* повторюється на початку й у кінці тексту і в комплексі з повтором ситуації (День народження, вбирання героїні) створює своєрідне сюжетне обрамлення: на початку твору мама бажає дочці «певного щастя», натякаючи на шлюб із забезпеченим чоловіком, а в кінці дочка готується до заручин, які і стануть передумовою того самого «певного щастя». Контраст у зображенні двох чоловічих образів твору (схвильований, несміливий, нерішучий

Василько, який протягом тижня вагався з подарунком і врешті купив не те, що йому сподобалося, а те, на що вистачило коштів, який навіть не наважується на святі заговорити з Надією, – і впевнений полковник Трубацький, який у День народження дівчини зранку прислав їй квіти, а на святі подарував срібну брошку і навіть не дав Василеві допомогти Наді зібрати черепки чашки, а сам зробив це) виразно показує, що «певне щастя» дівчині може дати саме полковник Трубацький. Усвідомлення концепту «певного щастя» неможливе без відповідного історико-культурного коментаря, скерованого на створення необхідної дотекстової пресупозиції.

Проведений аналіз ключових слів тексту в сукупності із виявленою авторською оцінкою подій у кінці оповідання все ж таки не дає підстав для чіткого окреслення концептуальної інформації. Вона може тлумачитися по-різному: жаль за втраченими ілюзіями юності; ствердження закономірної перемоги забезпеченості, стабільності, цілеспрямованості над незабезпеченістю, нерішучістю, невпевненістю; докір жінці, що легко забуває близького серцю друга і надає перевагу багатому чоловікові; докір невпевненому юнакові, що втратив шанс бути разом із коханою дівчиною; усвідомлення прикрої залежності особистого щастя жінки та її вибору від сформованих у суспільстві стереотипів щодо суспільної ролі жінки тощо. На наше переконання, саме ця нечіткість в окресленні концептуальності, можливість множинної інтерпретації авторської позиції має надзвичайно багатий лінгводидактичний потенціал, оскільки спонукає іноземних студентів до висловлення й обґрунтування власної думки, стимулює проведення у групі дискусії з таких важливих для молоді питань, як кохання та шлюб, а викладачеві допомагає у створенні цікавих завдань на розвиток непідготовленого усного мовлення інокомунікантів (про це детальніше в підрозділі 4.7.6). **Отже, художні тексти, концептуальна інформація яких потрактовується по-різному, є плідним матеріалом для розвитку мовленнєво-комунікативних навичок іноземних учнів.**

Звернімося тепер до підтекстової інформації, яка не виражена вербально й найбільш очевидно виявляється в поетичному тексті. Робота з інтерпретації такої

інформації потребує високого рівня розвитку мовних і мовленнєвих умінь іншомовних читачів, тож її зазвичай проводять зі студентами-філологами та перекладачами завершального етапу навчання або у групах іноземних філологів-стажистів професійного рівня володіння українською мовою (C1, C2). Аналіз *поезії Ліни Костенко «На спилянному осокорі»*, завдяки простоті її лексико-граматичного складу та короткому обсягові, можна проводити і зі студентами середнього рівня (B1, B2).

На спилянному осокорі

Ішов дід з містечка, через гору, у свій присілок,
З трьома буханками хліба ішов у Маковщину.
Найкоротша стежка туди – проз цвинтар.

Сів дід на спилянному осокорі, думає.

Запалив цигарку – що це ж йому вісімдесят год.
Закашлявся – а зимою ж буде слизько.
Натрусив попелу на коліна – уже й осокір спиляли.

Онїно його хата, а тут охитніше.

*Бо у хаті анікогісінько,
а тут і жінка, й сусіди.*

Передумовою адекватного розуміння іноземним читачем фактуальної інформації цього тексту є відповідна робота із семантизації нової лексики. Виявлення концептуальної інформації в цьому випадку, вважаємо, можливе лише за умови вичленування інформації підтекстової. Обсяг твору дає змогу організувати цю роботу у формі порядкового коментування, що у випадку з читачами-інофонами продуктивно і для збагачення їхнього словникового запасу, розширення знань про парадигматичні зв'язки лексем, українські лінгвокультурні символи, закріплені у мовній свідомості українців асоціативні зв'язки. У процесі такої роботи, немов під мікроскопом, розглядають слово, словосполучення, речення і їхній можливий підтекстовий смисл.

У назві вірша поєднання лексем *спиляний* (асоціації: *смерть, непотрібність*) та *осокір* («високе листяне дерево родини вербових із довгими гострими листками, рід тополі; окраса українського села, битих шляхів, алей. *Побрела [Гаїнка] через неглибоку, чисту, як сльоза, течійку, що бігла погід вербами рясними та осокорами високими* (Б. Грінченко) [158, с. 423]; асоціації: *високий, красивий, сила, молодість*) створює загальний концепт старості як змарнілої сили, непотрібності. Перші три рядки про далеку дорогу діда з трьома буханками хліба в руках містять імпліцитну інформацію про забите глухе село, у якому навіть хлібного магазину немає, а отже, і про віддаленість від виру життя, бідність діда, невибагливість (не купив нічого, крім хліба), його слабкість (вибирає найкоротшу стежку) і в той же час ще достатню витривалість (хоча дорога далека, через гору, він усе-таки її долає). У наступних чотирьох рядках із синтаксичною анафорою (*сів, запалив, закашлявся, натрусив*) наголошено на старості й немічності героя (про це свідчить кашель, попіл на колінах – мабуть, тремтять руки і дід погано бачить (усе ж таки вісімдесят років); його турбує зима і слизька дорога, а значить, це важко й небезпечно для старого; життя добігає кінця – *уже й осокір спиляли*). Прислівник *уже* свідчить про те, що осокір спиляли не так давно, схоже, він був останнім другом діда після смерті дружини та друзів. Можливо, у юності герой приходив до молодого дерева. Смерть осокора символізує близьку смерть старої людини, що присіла спочити на спиляне дерево. У той же час можна «прочитати» й таку підтекстову інформацію: незважаючи на поважний вік і фізичну слабкість, дід планує ходити цією дорогою ще й узимку – життя триває. В останніх трьох рядках підкреслюється абсолютна самотність героя (*анікогісінько, на цвинтарі охитніше* – розмовна форма замість нейтральної *краще, приємніше, бажаніше* перегукується з лексемою *хата*: для діда хатою, домом (місцем, де збираються рідні та друзі) стає цвинтар).

Весь тон оповіді спокійний, розмірений (це виражено й у строфічній будові вірша), епічний, позбавлений трагедійності: плин життя природний, і ліричний герой розуміє це.

Таке прочитання підтекстової інформації (що, безумовно, не вичерпує всіх можливих її тлумачень) зумовлює розуміння змістовно-концептуальної інформації тексту як філософського осмислення плину людського життя: старість – той час, коли людина усвідомлює природність і неунікненість втрат, самотності й болю; людина не може бути сама, психологічно вона завжди зі своїми рідними і близькими (в пам'яті, думках).

В умінні бачити підтекстову інформацію, безперечно, важливий тезаурус читача, його рівень культури й мислення. Для того, щоб студенти навчалися «вчитувати» імпліцитну інформацію, можна використовувати такі прийоми аналізу, як порядкове коментування, метод асоціацій, обмін враженнями, проблемні запитання тощо.

Отже, беручи за основу типологію видів інформації тексту, запропоновану І. Гальперінім (змістовно-фактуальна, змістовно-концептуальна та змістовно-підтекстова), яка загалом відповідає завданням лінгводидактики щодо організації роботи для досягнення розуміння тексту читачем-інофоном, виокремлюємо **три групи завдань**.

1. Для того, щоб забезпечити розуміння іноземним студентом фактуальної інформації, у викладанні УМІ використовують завдання, спрямовані на

- семантизацію лексичних одиниць тексту й розуміння їх сполучуваності;
- перевірку розуміння прочитаного: запитання, тести, добір синонімічних речень, добір заголовка до тексту, складання чи модифікація плану, тез, відновлення логічної послідовності речень тощо.

2. Для декодування концептуальної інформації в арсеналі викладача такі форми роботи:

- лінгвокраїнознавчий коментар, який створює у свідомості іншомовного читача дотекстову пресупозицію, важливу для формування концептосфери тексту;
- завдання, спрямовані на розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу тексту;

- аргументація запропонованого чи добір власного заголовка тексту, що розкриває головну думку твору;
- асоціативний експеримент;
- психолінгвістичний експеримент на визначення ключових слів тексту;
- аналіз зв'язків ключових слів тексту;
- спостереження над роллю певного художнього засобу;
- порівняння лексико-граматичної тканини мови автора та мови персонажів;
- комунікативно-спрямовані завдання: рольова гра, дискусія, уявна бесіда з героєм чи автором твору, створення монологічної розповіді про факти й події, не описані автором, та ін.

3. Роботу з інтерпретації підтекстової інформації в іноземній аудиторії доцільно організовувати із залученням методів

- порядкового коментування,
- асоціацій,
- проблемних запитань.

Основи роботи з розвитку навичок лінгвостилістичного аналізу художнього тексту

Формування вмінь лінгвостилістичного аналізу ХТ – вузькоспеціальне завдання, актуальне для майбутніх філологів, і на його розв'язання спрямована дисципліна в навчальному плані освітньо-наукової програми «Українська мова та література (для іноземців)». **У навчанні іноземних студентів різних гуманітарних спеціальностей такий аспект роботи з ХТ має загальнорозвивальну мету – допомогти читачеві-інокомунікантові зорієнтуватися в специфіці мови художньої літератури, осягнути образний світ художнього твору, зрозуміти його концептуальну та підтекстову інформацію.**

У посібнику «Читаймо українською» завдання на розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу ХТ запропоновано на дотекстовому етапі, але залежно від специфіки конкретного твору, важливості і складності певних

художніх образів та засобів художньої виразності така робота може бути організована під час або після читання ХТ. **Основними завданнями в цьому аспекті виступають такі:**

- спостереження над текстом;
- порівняння прямого й переносного значення слів у запропонованих словосполученнях чи реченнях;
- визначення переносного значення слів у контексті;
- складання речень зі словами в прямому і переносному значенні;
- складання речень із запропонованими засобами художньої виразності;
- аналіз образних засобів у фрагменті ХТ, з'ясування їхньої ролі в зображенні почуттів героїв, створення концептуальної інформації тощо.

Пропонуємо кілька завдань лінгвостилістичного спрямування до навчальних ХТ.

Прочитайте уривок із тексту. Як автор ставиться до героїв твору? Які мовні засоби (епітети, порівняння) свідчать про це?

Цієї тихої ранкової хвилини з хати вийшла маленька дівчинка. У неї були блакитні очі, біле, мов спіла пшениця, волосся... Ось дівчинка побачила діда. Він ішов їй назустріч. Погляд його був похмурий, брови насуплені, в очах – злість.

Яким образним засобом користується автор для опису настрою героїні: *страх* *оволодів серцем*, *піднялася хвиля страху*? Спробуйте, використовуючи метафори В. Сухомлинського, змалювати інші почуття, наприклад, *радість*, *злість*, *сум*.

Прочитайте метафоричні вирази з тексту. Як можна інакше передати їхній смисл? Для чого, на вашу думку, автор використовує метафори?

Дівчинка несла усмішку; усмішка погасла; тремтіла пісня; світ переливався барвами; серце затремтіло; світ ожив; заграва на срібних струнах жайворонок.

А) Прочитайте речення. Запишіть ті з них, у яких використано слова в переносному значенні. Підкресліть ці слова та поясніть їхнє вживання.

1. Сніжинка опустилася на руку. На місто опустилася ніч.
2. Малий Василько спав. І ялинка міцно спала.
3. У Києві є відкритий басейн. Приймаємо тебе з відкритою душею.
4. У тебе дуже чиста кімната. Ти маєш чисте серце.

Складіть кілька речень зі словами у прямому й переносному значенні. Якщо потрібно, можете використати запропоновані слова.

Сміється (дитина, сонце), чорний (колір, день), срібний (сережка, голос), говорити (людина, очі), розквітнути (сад, дівчина), теплий (одяг, зустріч).

Прочитайте фрагмент твору, у якому ми бачимо героїню очима героя. Як ставиться хлопець до дівчини? Які засоби допомагають передати його почуття?

І Настя клала рівнесенькі хрестики кругом, а він глядів, як їй на личко падали від вогню то відблиски, то тіні.

Отже, у роботі з ХТ необхідно звернути увагу на опрацювання окремих засобів художньої образності, доступних і необхідних для осмислення в іноземній аудиторії: метафор, порівнянь, епітетів, зменшено-пестливих слів тощо. Працюючи з конкретним текстом, викладач акцентує увагу студентів на тих елементах стилю письменника, які є особливо значущими для розкриття концептуальної інформації твору (образи-символи, пейзаж, деталь, мотив тощо).

Формування й розвиток навичок невідготовленого діалогічного та монологічного мовлення на матеріалі художнього тексту

У методиці навчання УМІ наголошують на важливості формування навичок діалогічного мовлення на початковому етапі, коли відбувається процес адаптації інокомуніканта до нового мовного та соціокультурного середовища. Саме в цей період студент повинен навчитися базових моделей мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях спілкування, опанувати формули мовленнєвого етикету (для вираження привітання, прощання, побажання, згоди, відмови, компліменту, здивування, підтримки, співчуття тощо), оволодіти вміннями планувати хід бесіди, правильно та відповідно до ситуації подавати ініціативну репліку й адекватно реагувати на репліку співрозмовника (детальніше про формування навичок діалогічного мовлення див. нашу публікацію [534]).

На наступних етапах навчання УМІ, коли провідною стає роль монологічного мовлення, відбувається вдосконалення навичок діалогічного мовлення. Необхідно працювати над розвитком умінь спонтанно перебудовувати діалог залежно від плину бесіди, захоплювати, утримувати й перехоплювати

ініціативу повідомлення. Очевидно, що такі вміння можуть формуватися лише за умови максимального наближення навчальної комунікації до реальної. **Обговорення цікавого для молоді художнього твору, із залученням форм і методів, що стимулюють творче й невимушене спілкування, – один із ефективних шляхів реалізації цієї мети.** ХТ виконує і репрезентативну функцію (дає зразки живого діалогічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях), і мотиваційну: *актуальна проблема породжує зацікавлене спілкування, а отже, розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення відбувається в умовах, наближених до реальної комунікації* [533].

Системну й ґрунтовну концепцію розвитку мовленнєво-комунікативних умінь на матеріалі художнього тексту запропоновано в навчальному посібнику Є. Матрона «Художній твір на уроках іноземної мови» [270]. Автор детально характеризує методи, спрямовані на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь іншомовних учнів: інсценізація, драматизація, виявлення думок, метод асоціацій (артефактів), ситуативна рольова гра, вільна імпровізація, проблемна гра. Можливість і потреба їх використання, вважає Є. Матрон, обумовлена «специфічною здатністю художнього твору бути другою реальністю» – художньою, на основі якої учні / студенти у процесі вільного, творчого й зацікавленого спілкування мають «шанс створити свою, третю реальність» [270, с. 8].

У посібнику «Читаймо українською» завдання на розвиток навичок непідготовленого монологічного та діалогічного мовлення запропоновано на завершальному етапі системи роботи з ХТ (див. у Додатку Е).

Інсценізація (прогривання реальних діалогів із художнього твору) – найлегше завдання, яке пропонуємо читачам-інофонам з метою розвитку навичок діалогічного мовлення. Мета цієї роботи полягає в тому, щоб студенти, відтворюючи діалоги героїв, краще вслухалися в репліки, зрозуміли позицію персонажів, їхні характери, почуття.

Модифікація (поширення) діалогу з тексту шляхом додавання реплік, які розкривають почуття героїв, дає студентам можливість вправлятися у вмінні

виражати свої власні почуття й емоції, ділитися ними.

Створення діалогу між героєм та його внутрішнім голосом – цікаве для студентів завдання, яке передбачає презентацію розмови персонажа із самим собою. Текстовим матеріалом для конструювання такого діалогу є невисловлені думки героя, оформлені у вигляді внутрішнього монологу (у цьому випадку студенти навчаються ідентифікувати не тільки зовнішнє, а й внутрішнє мовлення героїв). Наприклад, образ головного героя новели Григора Тютюнника «Зав'язь» – закоханого юнака, невпевненого в собі, що водночас прагне здаватися сміливим і рішучим, – умотивовує звернення до такої форми роботи. Створюючи в аудиторії діалог між його сором'язливим «я» (не наважується поцілувати Соню, боїться осоромитися перед нею), та більш упевненим внутрішнім голосом героя (прагне сподобатися дівчині й виглядати в її очах мужнім і несхитним), студенти практикують різні способи вираження сумніву, побоювання, з одного боку, та заохочення, підбадьорювання, поради, спонукування – з іншого.

Якщо в попередніх випадках діалог ґрунтується на репліках героїв художнього тексту чи на їхньому внутрішньому монолозі, тобто на мовленні персонажів, то **метод драматизації передбачає створення діалогу на матеріалі мовлення автора.**

Розвитку навичок монологічного мовлення особливо сприяє використання методу **артефактів**, що *становить собою процес заповнення прогалин у тексті*, тобто своєрідне «додумування» того, чого немає в художньому творі, що читачі (у нашому випадку іноземні студенти) можуть уявити, припустити, вигадати. Отож головною умовою його використання є брак інформації в ХТ про ситуацію чи героя. Ця інформативна недостатність може бути викликана як об'єктивними причинами (у творі не схарактеризовано певні події, періоди з життя героя, його ставлення до якогось персонажа тощо), так і суб'єктивними (читачі не зовсім зрозуміли окремі фрагменти, не звернули на них уваги чи просто забули або ж не згодні з розвитком подій, який пропонує автор).

Умотивованим постає застосування методу артефактів передусім під час обговорення творів, у художній структурі яких змістова прогалина посідає

вагоме місце: автор свідомо вдався до певних пропусків, сюжетних розривів. Творче рішення письменника немов провокує саме таку форму роботи: автор нічого не сказав про дуже важливі події, тож спробуймо уявити, як вони могли б розгортатися. Так, під час читання оповідання Лесі Українки «Чашка» студентів завжди найбільше інтригує пропущений письменницею рік із життя героїв. Ми бачимо, як чекає іменинниця панна Надія свого друга панича Василька, як радіє його скромному подарунку – чашці з написом «Сувенір», як тішиться нею і як переживає, що та розбилася. А через рік радісно готується до заручин з полковником Трубацьким і, випадково знайшовши черепки розбитої торік чашки, викидає їх без жалю.

Що ж сталося протягом цього року? Чому дівчина забула дорогого друга дитячих літ? Василько так трепетно ставився до Наді, чому ж наречений не він, а немолодий полковник? Ці питання, як свідчить наш досвід, викликають цікавість в іноземних студентів. Вони пропонують свої версії можливого розвитку подій: небагатий Василько не міг конкурувати із забезпеченим полковником, який дарував Надії дорогі подарунки, тому з часом вони з колишньої подругою зустрічалися все рідше, панна просто забула його; Василько був несміливий і не відвідував Надію, а вона зрозуміла, що полковник відповідальний, розумний, дбайливий, тобто найкраща шлюбна партія; Василько, виявляється, вважав себе не гідним дівчини й одружився з іншою (!), а Надя, хоча й відчувала пихатість і зарозумілість полковника, вирішила, за порадою матері, вийти за нього заміж. Студентські відповіді демонструють, як молоді люди намагаються змоделювати логіку дій персонажів, пояснити їхні рішення, зміни в ставленні одне до одного, певною мірою уявляють себе на місці героїв, що цілком закономірно: проблема вибору супутника актуальна для юнаків і дівчат, художній твір змушує їх замислитися над власним життям і варіантами своєї поведінки в схожій ситуації. Заповнення змістової прогалини в ХТ виявляється особистісно важливим для студентів, що, безперечно, є найкращою мотивацією і гарантує емоційне залучення до виконання завдання.

Так само зазвичай викликають цікавість завдання уявити майбутнє героїв твору, написати чи розповісти про те, що з ними може статися.

Метод артефактів є перспективним і для розвитку навичок діалогічного мовлення, наприклад, завдання **розіграти діалог чи полілог, що міг би відбутися між героями твору за певних обставин або між ними та уявними персонажами.**

Завдання на створення діалогів за мотивами ХТ найбільшою мірою спрямовані на розвиток навичок невідготовленого мовлення: проведення такого «віртуального» діалогу (який міг би бути в тексті, якби...) стимулює творчі здібності студентів, спонукає імпровізувати. Діалог у такому випадку може бути частково детермінованим (керованим), коли викладач пропонує студентам приблизний його план чи певне текстове опертя, або самостійним, коли вказана лише ситуація або якийсь її елемент.

Ефективним і цікавим видом роботи може стати **проведення рольової гри**, наприклад, щодо оповідання «Чашка» – «Випадкова зустріч панича Василька і панни Надії через кілька років після її одруження з полковником Трубацьким». Пропонуємо різні сценарії: 1) зустріч із Васильком, що залишився таким несміливим і невпевненим, як і раніше, й нічого не досяг у житті, викликає у Надії відчуття жалю до нього і полегшення через те, що у свій час вона зробила правильний вибір; 2) зміни в характері Василька (змужнів, став рішучим) і його соціальному становищі (отримав великий спадок) змушують Надію сумніватися у своєму виборі; 3) Василько також щасливо одружений, і зустріч із Надею викликає в них обох приємні спогади про дитинство та юність.

Наостанок підкреслимо **важливість ролі викладача як модератора невимушеного й комфортного спілкування на занятті з УМІ.** Згадані вище форми роботи передбачають уміння викладача налагодити дружні стосунки зі студентським колективом, відчувати труднощі не лише мовного, а й особистісного характеру, і тактовно долати їх, ураховуючи індивідуальні особливості студентів, створити й підтримувати сприятливий психологічний клімат для вільного обміну думками.

Отже, ХТ має багатий потенціал для ефективного розвитку навичок усного мовлення, зокрема самостійного, непідготовленого. Виокремлюємо з-поміж завдань, спрямованих на досягнення цієї мети, такі види:

- 1) програвання реального діалогу з ХТ,
- 2) модифікація діалогу героїв твору,
- 3) створення внутрішнього діалогу персонажа,
- 4) діалогізація (драматизація) авторської розповіді,
- 5) заповнення прогалини у змісті ХТ, тобто створення розповіді про події, які могли б бути в тексті або статися через певний час із його героями,
- 6) створення полілогу, що відповідає логіці фрагмента тексту, між героями твору та не названими персонажами,
- 7) створення діалогу (полілогу, інтерв'ю) за мотивами ХТ,
- 8) рольова гра.

Висновки до розділу 4

У четвертому розділі дисертації проаналізовано проблему використання ХТ в навчанні іноземців як оптимального матеріалу для розвитку текстової компетентності.

З'ясовано роль ХТ на різних етапах навчання інокомунікантів. На етапі доуніверситетської підготовки студентів різних спеціальностей робота з ХТ у навчанні УМІ спрямована на розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності та вдосконалення лексико-граматичних умінь, а в навчанні студентів гуманітарного профілю – крім того, на формування елементарних умінь літературознавчого аналізу, ознайомлення зі знаковими постатями й творами української та світової літератури. Функції ХТ й характер його використання в курсі УМІ на основному етапі навчання визначають вимоги професійного володіння текстовою діяльністю студентами-гуманітаріями. Провідна мета роботи з ХТ на всіх етапах навчання обумовлена стратегічною метою опанування іноземною мовою взагалі – формування ІКК, зокрема комунікативно-мовленнєвих умінь.

Обґрунтовано принципи добору ХТ для читання інокомунікантами: 1) урахування особливостей іншомовної аудиторії, 2) потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, 3) соціокультурний потенціал твору, 4) естетична цінність ХТ.

Провідними критеріями адаптації ХТ для інокомунікантів визначено такі: 1) відповідність рівню мовленнєвої підготовки іноземного читача; 2) збереження цілісності твору (як мінімум – на ідейному й сюжетному рівні, а у випадку слабкої адаптації – на ідейно-образному), 3) орієнтація на спеціалізацію адресата. Виокремлено прийоми адаптації: переказ, скорочення, лексична заміна, синтаксична заміна, лексико-граматична трансформація, структурна адаптація, візуальна адаптація, комбінована адаптація.

Схарактеризовано лінгводидактичні можливості окремих жанрів фольклору та художньої літератури. З'ясовано, що тексти народних легенд мають багатий потенціал для розвитку країнознавчої компетентності іноземних студентів, пришвидшення їх адаптації в новому культурному середовищі і формування умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Відносна простота мовно-композиційної організації творів цього жанру дає можливість рекомендувати їх як навчальний текстовий матеріал для роботи з інокомунікантами на рівнях А2-В1. У навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв легенди складають частку навчальної текстотеки професійної сфери спілкування, оскільки поглиблюють знання про історію України та народну творчість, розширюють культурний горизонт читача.

У результаті лінгводидактичного аналізу казки Е. Авдієвської «Говорюча риба» зроблено висновок про доцільність залучення сучасних літературних казок до навчальної текстотеки з УМІ, оскільки цей жанр, адресований дорослій аудиторії, викликає інтерес порушеними контрверсійними проблемами, що стимулює розвиток та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь іноземних студентів. До того ж звернення до новітнього літературного матеріалу дає можливість розширити знання іноземців про сучасне українське мистецтво і його найталановитіших представників, як у випадку постмодерністської

творчості Емми Андіївської – провідної української діаспорної письменниці та оригінальної художниці.

Уперше в лінгводидактиці звернено увагу на жанр есе як перспективний у навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Сучасна українська есеїстика становить шар літератури, що подає в різноманітних дифузних жанрових формах, позначених яскравою індивідуальною манерою, рефлексії над численними гуманітарними проблемами: культурологічними, літературними, соціальними, історичними, національними, політичними, релігійними тощо. Використання зразків есеїстичної прози сприяє збагаченню знань студентів з обраної гуманітарної спеціальності, формуванню комплексного відчуття тексту й розвитку критичного мислення. Результативність читання й обговорення конкретного тексту можна забезпечити лише за умови його добору із урахуванням низки об'єктивних і суб'єктивних чинників (рівня мовної підготовки групи, професійних та особистих інтересів студентів, їх національності, психологічного мікроклімату в колективі) та використання доцільних методів роботи, таких як коментоване читання, метод вияву думок, дискусія, есе з приводу есе, переклад.

Здійснено лінгводидактичний аналіз творчості В. Сухомлинського, Т. Шевченка, М. Коцюбинського й виокремлено твори цих письменників, доцільні для використання в навчанні УМІ.

Витлумачено поняття «лінгводидактичний аналіз тексту» як комплекс аналітичних, прогностичних і конструювальних дій викладача у процесі підготовки тексту для роботи зі студентами в аудиторії. Кінцева мета лінгводидактичного аналізу – створення ефективної системи завдань до тексту.

Обґрунтовано цілісну систему завдань до ХТ в навчанні УМІ, структуровану за такими напрямками: 1) подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру; 2) допомога в розумінні фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації, характеру героїв; 3) розвиток вокабуляру іноземців та вдосконалення граматичних навичок і вмінь; 4) формування й розвиток умінь сприймати й розуміти художню образність;

5) удосконалення умінь підготовленого й непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

Презентоване в розділі дослідження проблеми використання творів художньої літератури в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей доводить безперечну професійну, мовну й загальнорозвивальну цінність ХТ як навчального матеріалу. З'ясовано, що ефективність його використання зумовлює низка чинників:

- урахування рівня володіння мовою студентів, їхньої спеціальності й мети використання ХТ в конкретній групі інокомунікантів;
- звернення до жанрів і творів літератури, що мають багатий лінгводидактичний потенціал;
- ретельний добір і доцільна адаптація художнього твору;
- ефективна система завдань до ХТ, спрямована на розвиток текстової компетентності, комунікативно-мовленнєвих умінь та поглиблення професійних знань іноземних студентів-гуманітаріїв;
- уміння викладача використовувати лінгводидактичний потенціал ХТ з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та психологічного клімату в групі.

РОЗДІЛ 5. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ТЕКСТОЦЕНТРИЧНІЙ ОСНОВІ

У розділі окреслено мету й завдання експериментально-дослідного навчання, схарактеризовано зміст і структуру експериментальної програми, викладено перебіг констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту та проаналізовано отримані результати.

5.1. Зміст, мета й завдання експериментального навчання

Для перевірки ефективності теоретичних положень, обґрунтованих у попередніх розділах дисертаційного дослідження, було організоване експериментально-дослідне навчання. Підготовка до його проведення передбачала визначення мети, завдань і прогнозованого результату; бази (ЗВО) й учасників експериментального навчання; змісту, умов проведення експерименту та його етапів.

Пропонована лінгводидактична модель формування вторинної професійної мовної особистості іноземного студента-гуманітарія (див. рис. 2.4, с. 138) базується на таких складниках методичної системи: доцільна організація навчання, компетентний викладач УМІ, принципи, методи і технології навчання, структурована навчальна текстотека.

Прогнозований результат експериментального навчання – сформованість у студентів-гуманітаріїв українськомовної професійної комунікативної компетентності, зокрема її головного складника – текстової компетентності.

Основна мета експерименту – з’ясування ефективності презентованої в роботі системи навчання української мови іноземних студентів гуманітарних

спеціальностей, а також перевірка **гіпотези дослідження**. Вона ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання від теоретичного й методичного забезпечення, визначених лінгводидактичних принципів, методів і технологій навчання УМІ у вищій школі, наповненості навчальної текстотеки та доцільної системи роботи з навчальним текстовим матеріалом.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових гіпотезах**, які передбачають, що рівень сформованості текстової компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв зокрема та їхньої професійної іншомовної комунікативної компетентності загалом підвищиться, якщо: 1) спиратися в організації навчального процесу передусім на принципи текстоцентризму, культурологічної спрямованості та особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, а в структурі навчальної текстотеки з УМІ та взаємозв'язках її елементів максимально враховувати комунікативні потреби іноземних здобувачів вищої освіти в різних сферах спілкування; 2) на початковому етапі пропонувати навчальні тексти побутової тематики, модельовані з урахуванням принципів доступності, поступового зростання труднощів, цікавості й природності навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності; 3) систему завдань до навчального наукового тексту на загальногуманітарну тематику для студентів початкового етапу навчання модифікувати з огляду на обмежений лексичний запас та вибірккові знання з української граматики; 4) залучати до навчального матеріалу краєзнавчі тексти, насичені історичною, культурологічною, мистецтвознавчою інформацією, з метою збагачення професійних знань студентів-гуманітаріїв, розвитку текстової компетентності та стимулювання інтересу до культури України й міста, у якому навчаються іноземці; 5) максимально збільшити вагу художніх текстів у навчальному матеріалі, обирати для читання й обговорення жанри літератури, які мають високий лінгводидактичний потенціал, зокрема літературну казку, народну легенду, есе, опрацьовувати художні тексти за обґрунтованою в дослідженні комплексною системою завдань; 6) вибудовувати навчання як процес особистісної діалогічної взаємодії та використовувати тактику емоційної залученості студента шляхом

звернення до ігрових технологій, методу дискусії, групової та проєктної роботи, технології кінодидактики, навчальної екскурсії, творчого письма.

Меті й загальній гіпотезі дослідження відповідають такі **завдання педагогічного експерименту**:

- 1) вивчити стан навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей у ЗВО України;
- 2) визначити пріоритетні принципи, ефективні методи й технології навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв;
- 3) у структурі навчальної текстотеки з УМІ виокремити групи навчальних текстів, що мають найбільшу лінгводидактичну значущість для формування текстової компетентності іноземного фахівця-гуманітарія, та розробити доцільну систему завдань до них;
- 4) перевірити ефективність розробленої методичної системи навчання УМІ;
- 5) опрацювати й проаналізувати результати експериментального навчання.

Досягнення мети й розв'язання завдань експериментального навчання уможливилює дотримання низки **умов організації навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей**:

- 1) забезпечення визначених у дослідженні об'єктивних чинників ефективності навчання: належне навчально-методичне забезпечення, компетентний викладач, доцільна система організації навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на пропедевтичному та основному етапах навчання; структурування різноаспектної навчальної текстотеки відповідно до потреб (побутових, навчальних, професійних, суспільних) здобувачів вищої освіти;
- 2) дотримання принципу текстоцентризму як провідного в навчанні майбутніх фахівців-гуманітаріїв, для яких сформована текстова компетентність є головним показником професійної іншомовної комунікативної компетентності;

- 3) реалізація принципу культурологічної спрямованості через добір культурно маркованих текстів різних жанрів (передусім краєзнавчих довідкових і художніх) для аудиторної роботи та домашнього читання;
- 4) створення умов для особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії студентів, базованої на зацікавленості студента в темах та проблемах, які висвітлено в навчальних текстах і навколо яких відбувається навчальна комунікація, та емоційної залученості до предмета обговорення.

Для перевірки гіпотези дослідження й ефективності запропонованої методики навчання української мови на текстоцентричній основі іноземних студентів-гуманітаріїв було обрано методи спостереження та експерименту з використанням комплексу навчальних матеріалів для різних рівнів володіння УМІ.

Експериментальну роботу проведено на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка (акт про впровадження від 12.06.2020 р.); Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 22.01.2020 р.); Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (акт про впровадження від 04.12.2019 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження від 21.01.2020 р.); Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (акт про впровадження від 18.12.2019 р.); Сумського державного університету (акт про впровадження від 26.12.2019 р.); Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (акт про впровадження від 17.12.2019 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження від 26.12.2019 р.). На різних етапах експериментально-дослідної роботи взяли участь 441 іноземний студент (підготовчих відділень, різних курсів бакалаврату й магістратури, а також студенти включеного навчання) і 38 викладачів УМІ.

Дослідження здійснювалося поетапно впродовж 2008-2020 рр. **На першому (підготовчому) етапі педагогічного експерименту (2008-2013 рр.)** було здійснено теоретичне осмислення теми наукового дослідження; проведено

аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, філософії, лінгвістики, психолінгвістики, літературознавства, дидактики, лінгводидактики, методики навчання УМІ; встановлено суперечності між практикою навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей та навчальними потребами цього контингенту; визначено об'єкт, предмет, концепцію, гіпотезу, завдання й методи дослідження, обґрунтовано його основні положення; вивчено навчально-методичне забезпечення з УМІ; схарактеризовано структуру навчальної текстотеки з УМІ й досліджено найбільш репрезентативні в навчанні студентів-гуманітаріїв групи текстів; створено навчальні матеріали, спрямовані на формування текстової компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей; розроблено критерії і показники експериментального навчання.

На цьому етапі було проаналізовано навчання української мови іноземних студентів гуманітарного профілю на підготовчих відділеннях ЗВО та основних факультетах університетів. Встановлено, що сьогодні, в умовах університетської автономії, система дисциплін, які викладають на підготовчих відділеннях, не є сталою. Її варіювання відбиває не лише специфіку майбутнього профілю навчання студентів, а й намагання різних ЗВО вдосконалити й ефективно трансформувати систему підготовки іноземців до навчання на основних факультетах. Так само різними є підходи до організації процесу оволодіння професійним мовленням в умовах підготовчого відділення, орієнтовані на ранне та більш пізнє введення курсів з наукового стилю мовлення і профільних дисциплін [198; 309; 602].

Діагностовано центральну проблему в організації підготовки іноземних студентів-гуманітаріїв до навчання в українських ЗВО – неврахування специфіки гуманітарних наук загалом та окремих спеціальностей цього профілю зокрема. Так, наприклад, якщо студенти негуманітарного профілю, згідно з навчальними планами з довузівської підготовки іноземних громадян [850], вивчають дисципліни, які є основою їхньої майбутньої спеціальності («Математика», «Хімія», «Фізика», «Біологія», «Основи економіки» тощо), то дисципліни, запропоновані студентам-гуманітаріям («Історія», «Основи української і

зарубіжної літератури»), є профільними лише для майбутніх істориків та філологів відповідно – культурологи, філософи, соціологи, правознавці, мистецтвознавці, фахівці творчих спеціальностей фактично залишаються без базової професійної підготовки українською мовою. У цьому контексті слушною є думка харківських лінгводидактів С. Варави та В. Груцяк: якісній підготовці іноземних студентів перешкоджає об'єднання власне гуманітарних, соціальних і творчих спеціальностей в одному навчальному плані [76; 77]. Іноземних студентів-гуманітаріїв, які обирають мовою навчання українську, не так багато, що утруднює або й унеможлиблює поділ на кілька профілів. За умови достатньої кількості студентів різних гуманітарних спеціальностей варто формувати окремі групи філологів-журналістів, правознавців-соціологів-істориків, мистецтвознавців. Безумовно, кожна з названих груп потребує відповідного навчально-методичного забезпечення, зокрема матеріалів із наукового стилю мовлення (коментованого читання наукових текстів), які на сьогодні практично відсутні. Для розв'язання цієї проблеми в дослідженні запропоновано концепцію курсу з коментованого читання наукових текстів для студентів-гуманітаріїв (див. підрозділ 2.2) та розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення.

Професійно орієнтоване навчання на пропедевтичному етапі готує студентів до опанування спеціальності українською мовою на основних факультетах університетів. Однак спостережено, що дуже часто іноземці після підготовчого відділення не спроможні брати повноцінну участь у лекційних, практичних і семінарських заняттях за спеціальністю. Раніше допомогу в такій ситуації студенти отримували в межах практичного курсу української мови, що був обов'язковою навчальною дисципліною для іноземців (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 квітня 2006 р. № 260) і мав досить велику кількість годин: на першому курсі – 8 годин щотижня, на другому – 6, на третьому – 4, на четвертому – також 4 протягом одного семестру. Зараз кожен ЗВО самостійно вирішує, які саме предмети доцільні та скільки має бути відведено на них годин. Тож маємо ситуацію, коли в багатьох ЗВО обсяг практичного курсу УМІ на основних факультетах значно скорочено або й

зведено до мінімуму. Тому відбувається різкий перехід від професійно орієнтованого навчання української мови (на підготовчому відділенні) до повного іншомовного занурення (на основних факультетах), який часто стає для іноземця неподоланим або негативно відбивається на якості навчання. З урахуванням цього висновку та підвищених вимог до текстової компетентності студента-гуманітарія уточнено гіпотезу дослідження з акцентом на максимальному збільшенні масиву текстів для читання на всіх етапах навчання та визначальній ролі художнього тексту у формуванні текстової компетентності.

На другому (констатувальному) етапі педагогічного експерименту (2014 р.) було проведено стартовий зріз умінь та навичок іноземних студентів. Оскільки іноземні студенти різних ЗВО, як було зазначено вище, не мають однакового переліку предметів мовного циклу, так само неоднаковою є кількість навчальних годин з практичного курсу УМІ, було вирішено організувати експериментальне навчання зі студентами різних рівнів володіння УМІ. Стартовий контроль сформованості вмінь та навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності було проведено лише зі студентами-першокурсниками для перевірки готовності до навчання в ЗВО. Матеріали констатувального зрізу містили тексти історичного та культурологічного спрямування для читання й аудіювання, запитання й тести для них, теми особистісного характеру (про себе, захоплення, майбутню спеціальність) та суспільно-культурологічного спрямування (про Україну, культуру рідної країни, літературу) для говоріння та письма. Матеріали констатувального експерименту (стартового контролю для студентів 1-го курсу) запропоновані в Додатку Б.

Аналіз показників стартового зрізу сигналізує про недостатній рівень володіння мовою іноземних першокурсників: тести за прочитаним та прослуханим текстами виконані в середньому на 60 %, усні й письмові відповіді студентів свідчать про недостатньо сформовані навички продукування зв'язного тексту, труднощі в доборі лексем, коректного використання прийменниково-відмінкових форм, виду й часу дієслів тощо. Загалом зі 130 студентів, що пройшли стартовий контроль, лише 58% отримали 60 балів і вище, тобто

продемонстрували рівень володіння українською мовою, достатній для навчання на першому курсі. Це підтвердило гіпотезу дослідження про необхідність удосконалення навчання на пропедевтичному етапі, зокрема в аспекті розвитку навичок наукового мовлення іноземних слухачів підготовчих відділень, а також важливість створення різноаспектної та цікавої навчальної текстотеки, щоб забезпечити умови для розвитку текстової компетентності шляхом інтенсивного читання й обговорення наукових, художніх, краєзнавчих текстів. З іншого боку, недостатній рівень володіння мовою першокурсників зумовлює потребу в інтенсивному коригувальному курсі української мови для студентів основних факультетів, збільшення масиву текстів для читання, створення орієнтованих на іноземців навчальних матеріалів зі спеціальних предметів (про це йшлося в підрозділі 2.2).

На третьому (формувавальному) етапі (2014-2019 рр.) було апробовано методичну систему навчання УМІ іноземних студентів гуманітарних спеціальностей; забезпечено необхідні умови ефективної реалізації цієї системи в ЗВО, де відбувалося експериментальне навчання; проведено анкетування викладачів УМІ та іноземних студентів; проаналізовано динаміку формування українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв.

У сучасній науковій парадигмі експеримент постає як трансдисциплінарна проблема філософії, соціології, психології та педагогіки [330]. Педагогічний експеримент визначають як «комплексний багатокomпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності» [331, с. 28].

У теорії експерименту спостерігаємо потребу врівноважити дві різнобічні тенденції. З одного боку, науковці підкреслюють важливість вирівнювання всіх умов педагогічного процесу в експериментальних і контрольних групах, з тим щоб різницю в результатах можна було впевнено вважати наслідком

варіативного складника (у нашому випадку – розроблених навчальних матеріалів). За такого підходу, бажано, щоб заняття в контрольних та експериментальних групах проводив один педагог, а склад груп був приблизно однаковим за рівнем [165, с. 129]. З іншого боку, загальноприйнятою є думка, що «перевірка теоретичних положень у педагогічній практиці найбільш валідна, коли здійснюється багатьма (спеціально не зацікавленими) людьми, тобто найкращою верифікацією теорії є масове експериментально-дослідне навчання» [454, с. 369]. Таке навчання в межах нашого дослідження було організоване у восьми ЗВО України.

Усвідомлюючи важливість особистісного фактора – впливу особистості педагога та складу учнів, – ми зверталися до визначених у теорії експерименту шляхів вирівнювання цього чинника в умовах масового навчання: ретельний інструктаж педагогів, що беруть участь в експерименті (як наголошує Є. Хриков, важливо, щоб вони отримали детально розроблені методичні матеріали, були мотивовані та готові до запровадження принципово нових для них видів діяльності [472]), та організація за можливості перехресного експерименту [165, с. 129], коли експериментальна та контрольна групи змінюються місцями на різних етапах експерименту.

Під час експериментального навчання також були проведені анкетування студентів про мотиви читання творів художньої літератури (його результати наведені в підрозділі 4.3) та опитування викладачів з метою зібрати інформацію про організацію навчання іноземних студентів-гуманітаріїв на пропедевтичному й основному етапах та з'ясувати ставлення професіоналів галузі до запропонованої в дослідженні концепції навчання (тексти анкет уміщено в Додатку А). В опитуванні загалом узяли участь 267 іноземних студентів та 38 педагогів.

Усі викладачі, що взяли участь в опитуванні, погодилися з думкою, що вимоги до текстової компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей значно вищі, оскільки текстова природа є однією з визначальних рис гуманітаристики. Підтримку колег отримали запропонована в

дисертаційному дослідженні структура навчальної текстотеки з УМІ, обґрунтовані принципи моделювання навчальних текстів (побутових та наукових), концепція курсу «Коментоване читання наукових текстів» на пропедевтичному етапі. Більшість респондентів позначила як особливо важливі в навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв модельовані тексти на побутові й навчальні теми, наукові тексти з фаху студентів, діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного спілкування, краєзнавчі навчальні матеріали, художні тексти. Водночас звучали думки про те, що навчальні тексти в підручниках з УМІ не завжди відповідають вимогам природності й цікавості навчальних матеріалів та комунікативної репрезентативності, бракує посібників для інокомунікантів з краєзнавчими й художніми текстами.

Аналіз опитування викладачів загалом підтвердив актуальність і доцільність розроблених напрямів організації навчання іноземних студентів-гуманітаріїв на засадах текстоцентричного підходу.

На останньому (контрольному) етапі (2019-2020 р.) було перевірено ефективність запропонованої методичної системи навчання УМІ; визначено рівні сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв за результатами експериментального навчання; здійснено статистичну обробку та якісний аналіз здобутих результатів формувального експерименту; ураховано відгуки викладачів УМІ щодо обґрунтованої в дослідженні методичної системи та структури навчальної текстотеки; узагальнено результати експериментального навчання й наукового дослідження.

Отже, метою експериментального навчання визначено перевірку ефективності методичної системи навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей та підтвердження гіпотези наукового дослідження.

5.2. Організація й перебіг формувального етапу експерименту та результати експериментального навчання

Для ефективного функціонування методичної системи навчання під час формувального етапу педагогічного експерименту було розроблено заходи для її реалізації та забезпечення необхідних педагогічних умов. Основними були визначені такі: 1) студенти експериментальних груп навчалися за обґрунтованою в дослідженні методичною системою з використанням розроблених навчально-методичних матеріалів; 2) викладачі, що проводили експериментальне навчання в різних ЗВО України, обирали із запропонованих матеріалів ті, які відповідали рівню володіння мовою та інтересам конкретних груп іноземців, а також корелювали з програмою відповідної дисципліни з української мови; 3) студенти контрольних груп опановували УМІ у звичайному режимі, за програмою певної мовної дисципліни конкретного ЗВО, зазвичай без упровадження авторських навчально-методичних матеріалів (іноді з використанням розроблених текстів, але без звернення до обґрунтованої системи завдань).

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав організацію навчання УМІ студентів експериментальних груп на засадах текстоцентризму, культурологічної спрямованості та особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії з використанням комплексу навчально-методичного забезпечення (навчальні тексти, комплексна система завдань до них для аудиторної та самостійної роботи, методичні рекомендації до організації роботи за розробленими матеріалами, таблиці, схеми, мультимедійні презентації).

Як було зазначено раніше, викладачі, що проводили експериментальне навчання, мали можливість обрати для конкретного студентського контингенту (залежно від рівня володіння українською мовою, інтересів інокомунікантів, програми дисципліни) оптимальні навчальні матеріали з-поміж таких:

- 1) модельовані (з урахуванням принципів доступності, цікавості та природності, комунікативної репрезентативності) навчальні тексти на побутові теми (рівень володіння мовою А1-А2);

- 2) модельовані наукові тексти загальногуманітарного спрямування із системою завдань, розробленою спеціально для студентів, що мають обмежений лексичний запас та вибірккові знання з української граматики (рівень володіння мовою А1-А2);
- 3) тексти народних легенд (рівень володіння мовою А2-В1);
- 4) краєзнавчі тексти про Київ з обґрунтованою в дисертації системою завдань до них (рівень володіння мовою В1);
- 5) художні тексти (оповідання й новели), дібрані й адаптовані відповідно до визначених у дослідженні критеріїв та аранжовані системою різноаспектних завдань (рівень володіння мовою А2, В1, В2-С1);
- б) есе дискусійного характеру (рівень володіння мовою В2-С1).

Усі шість етапів формувального експерименту було проведено в групах іноземних студентів підготовчих відділень, бакалаврів і магістрів-філологів, а також зарубіжних стажерів Київського національного університету імені Тараса Шевченка протягом 2014-2020 рр. П'ять етапів (крім останнього) було організовано у Львівському національному університеті імені Івана Франка (2014-2019 рр.) та Сумському державному університеті (2016-2019 рр.); перший, другий і третій етапи – у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна та Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова (2017-2019 рр.); перший, другий, четвертий, п'ятий етапи – у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара в першому семестрі 2019-2020 н. р. та Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки в 2015-2019 рр.; другий та третій етапи – у Криворізькому державному педагогічному університеті в першому семестрі 2019-2020 н. р.

Для діагностики сформованості українськомовної ПКК іноземних студентів гуманітарних спеціальностей були розроблені критерії, що варіювалися на різних рівнях володіння УМІ, відповідали різним аспектам текстової компетентності – центрального компонента ПКК фахівця-гуманітарія – та різним видам мовленнєвої діяльності. Кореляцію між різними сегментами

матеріалів для експериментального навчання, критеріями, їх показниками та рівнями сформованості ШКК представлено в таблиці.

Таблиця 5.1.

Формувальний експеримент

№ п/п	Матеріали для експериментального навчання	Критерії сформованості ШКК	Показники сформованості ШКК	Рівні сформованості ШКК
1.	Модельовані (з урахуванням принципів доступності, цікавості та природності, комунікативної репрезентативності) навчальні тексти на побутові теми (рівень володіння мовою А1-А2).	Компетентність у діалогічному мовленні (здатність вести бесіду на знайому побутову тему – на початковому етапі вивчення мови).	Повнота, логічність, зв'язність, лексико-граматична правильність.	<i>Високий</i> – студент активно бере участь у бесіді, його відповіді повні, логічні, без лексико-граматичних помилок. <i>Достатній</i> – відповіді студента загалом правильні та зв'язні, трапляються деякі лексико-граматичні помилки. <i>Середній</i> – студент неактивно бере участь у бесіді, відповіді загалом правильні, але є порушення логіки, трапляється чимало лексико-граматичних помилок. <i>Низький</i> – студент не може брати участь у бесіді, його репліки нелогічні, неправильно побудовані, з великою кількістю лексико-граматичних помилок.
2.	Модельовані наукові тексти загальногуманітарного спрямування із системою завдань, розробленою спеціально для студентів, що мають обмежений лексичний запас та вибірккові знання з української граматики (рівень володіння мовою А1-А2).	Компетентність у науковому мовленні	Розуміння наукового тексту; орієнтування в його структурі; доцільне використання типових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю і термінів при відтворенні й трансформації вихідного тексту та продукуванні самостійного висловлення на загально-	<i>Високий</i> – студент вільно орієнтується у змісті і структурі наукового тексту на загальногуманітарну тему, переказує його з правильним використанням термінів та необхідних лексико-граматичних конструкцій. <i>Достатній</i> – студент демонструє розуміння змісту і структури наукового тексту, а також уміння його переказувати, але робить деякі помилки у використанні лексико-граматичних конструкцій і термінів. <i>Середній</i> – студент загалом розуміє науковий текст, однак потребує допомоги викладача, щоб усвідомити його повний зміст та структуру, під час переказу відчуває труднощі в доборі необхідних термінів та правильному використанні лексико-

			гуманітарну тему.	граматичних структур наукового стилю. <i>Низький</i> – студент не здатен зрозуміти науковий текст і, відповідно, не може його переказати.
3.	Тексти народних легенд (рівень володіння мовою А2-В1).	Компетентність в аудіюванні тексту.	Розвинені вміння аудіювання з виокремленням головної інформації та розумінням структури тексту.	<i>Високий</i> – студент вільно сприймає текст на слух, повністю розуміє його інформацію та виокремлює головну, орієнтується у структурі тексту. <i>Достатній</i> – студент загалом розуміє інформацію тексту на слух та орієнтується в його структурі, трапляються деякі помилки у розумінні логіки тексту. <i>Середній</i> – студент потребує допомоги у сприйнятті тексту на слух, розуміє загалом 60% інформації, не зовсім розуміє структуру тексту. <i>Низький</i> – студент погано розуміє текст на слух, не здатен виокремити головну інформацію та структурні елементи тексту.
4.	Краєзнавчі тексти про Київ з обґрунтованою в дисертації системою завдань до них (рівень володіння мовою В1).	Компетентність у читанні тексту гуманітаристики та продукуванні вторинного тексту на його матеріалі.	Розуміння інформації довідкового історико-культурного тексту; уміння продукувати вторинний текст (переказ) на матеріалі краєзнавчого тексту; орієнтування в складних синтаксичних конструкціях, володіння типовими лексико-граматичними конструкціями, притама-ними текстам	<i>Високий</i> – студент упевнено володіє тактиками переглядового й вивчального читання, швидко й правильно розуміє інформацію краєзнавчого тексту, докладно переказує його, демонструючи володіння типовими лексико-граматичними конструкціями гуманітарного тексту та стилістичну вправність. <i>Достатній</i> – студент володіє техніками переглядового й вивчального читання, загалом правильно розуміє інформацію краєзнавчого тексту, але в його переказі трапляються деякі помилки в логіці викладу, побудові синтаксичних конструкцій та доречному використанні типових лексико-граматичних конструкцій гуманітаристики. <i>Середній</i> – студент невпевнено володіє техніками переглядового й вивчального читання, розуміє основну інформацію краєзнавчого тексту, але помиляється в його

			гуманітаристици.	логіці, у переказі робить змістові й лексико-граматичні помилки. <i>Низький</i> – студент розуміє лише окремі фрагменти прочитаного краєзнавчого тексту, не здатен цілісно переказати його, не володіє лексико-граматичними конструкціями, притаманними текстам гуманітаристици.
5.	Художні тексти (оповідання й новели), дібрані й адаптовані відповідно до визначених у дослідженні критеріїв та аранжовані комплексною системою завдань (рівень володіння мовою А2, В1, В2-С1).	Компетентність в інтерактивному (непідготовленому) та підготовленому письмовому мовленні (на матеріалі художнього тексту).	Швидкість реагування на репліки співрозмовника; логічність, аргументованість відповіді; розуміння фактуальної, концептуальної та підтекстової змістової інформації художнього тексту; уміння аналізувати художній текст.	<i>Високий</i> – студент під час непідготовленої бесіди демонструє швидкий темп мовлення, логічність, зв'язність мовлення, розгорнутість відповіді; повністю розуміє фактуальну, концептуальну та підтекстову інформацію художнього тексту, його поетику; письмовий твір студента глибокий, логічний. <i>Достатній</i> – студент загалом активно бере участь у непідготовленій бесіді, хоча іноді невпевнений у логіці відповіді й має помилки в мовному оформленні; загалом розуміє всі види інформації художнього тексту, його поетику; письмовий твір студента побудований логічно, але недостатньо глибоко розкрито тему. <i>Середній</i> – студент має проблеми з підтриманням непідготовленої бесіди: хоча загалом розуміє репліки партнера, висловлюється повільно, не завжди логічно; переважно розуміє інформацію художнього тексту, але потребує підтримки викладача в декодуванні підтекстової інформації та аналізі поетики; письмовий твір студента неглибокий і має окремі порушення логіки. <i>Низький рівень</i> – студент має великі труднощі з підтриманням непідготовленої бесіди: переважно не розуміє партнера, висловлюється нелогічно, з численними помилками в мовному оформленні; демонструє нездатність зрозуміти інформацію художнього тексту і висловити свої думки в письмовому творі.
6.	Есе дискусійного	Здатність творчо	Глибина розкриття	<i>Високий</i> – студент демонструє блискуче відчуття мови і творчі

	характеру (рівень володіння мовою B2-C1).	використовувати мову (створення есе-роздуму).	теми, індивідуальність у розкритті теми.	здібності: його твір глибокий та оригінальний. <i>Достатній</i> – студент демонструє відчуття мови і творчі здібності: його думки в есе цікаві, певною мірою оригінальні, трапляються деякі помилки в мовному оформленні. <i>Середній</i> – студент може виражати свої думки українською мовою, однак загалом не демонструє оригінальності, тему розкрито недостатньо глибоко, трапляються помилки в мовному оформленні. <i>Низький</i> – студент не здатен творчо використовувати мову: його есе переважно нелогічне, тема загалом не розкрита, багато помилок у мовному оформленні.
--	---	---	--	--

Перший етап експерименту був спрямований на перевірку ефективності навчальних текстів, змодельованих за обґрунтованими в дослідженні принципами (підрозділ 3.3), на побутові теми «Мій день», «Моя кімната (квартира)», «Зовнішність», «Характер людини». Традиційні теми змодельовані в максимально наближених до природної комунікації формах: діалог-розпитування, емоційний монолог, лист, оголошення, психологічний тест – і з використанням типових комунікативних структур (запит інформації, заспокоєння, заохочення, вираження захоплення, осуду тощо). Матеріали представлені в Додатку В. Викладачі, що проводили навчання із залученням цих текстів, зауважили зацікавленість студентів і пожвавлення роботи, що, власне, підтвердило опитування. 97 % студентів ствердно відповіли на запитання, чи сподобалися їм тексти і чи цікаво було їх читати, а також висловили бажання більше працювати саме з такими «живими» текстами. Цікаво, що після роботи з експериментальним матеріалом викладачі зафіксували покращення відвідування й успішності у 22% студентів, що може свідчити про серйозний стимулювальний ефект навчальних текстів, стилізованих під природні.

Перевірку результатів навчання експериментальних (204 особи) і контрольних (156 осіб) груп проводили шляхом бесіди зі студентами на теми «Мій день», «Моя кімната (квартира)», «Мій друг: зовнішність і характер», під

час якої викладачі оцінювали повноту, логічність і зв'язність, а також лексико-граматичну правильність відповідей.

Таблиця 5.2

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (1 етап)

Рівень	Групи	К-сть	%	К-сть	%
		Експериментальні		Контрольні	
Високий		42	20,6	20	12,8
Достатній		79	38,7	20	12,8
Середній		63	30,9	69	44,2
Низький		20	9,8	47	30,2

Бачимо, що високий рівень компетентності в діалогічному мовленні у студентів експериментальних груп на 7,8 % вищий, ніж у контрольних групах, достатній – на 25,9 % вищий, середній – на 13,3 % нижчий, низький – на 20,4 % нижчий. Наведені дані свідчать, що в середньому студенти експериментальних груп мали кращі результати контрольної бесіди на побутову тему на 16,9 %. Можна стверджувати, що в роботі з іноземними студентами початкового етапу навчання ефективним є звернення до текстів, модельованих з урахуванням обґрунтованих у дослідженні принципів. Представимо результати першого етапу формувального експерименту у вигляді діаграми.

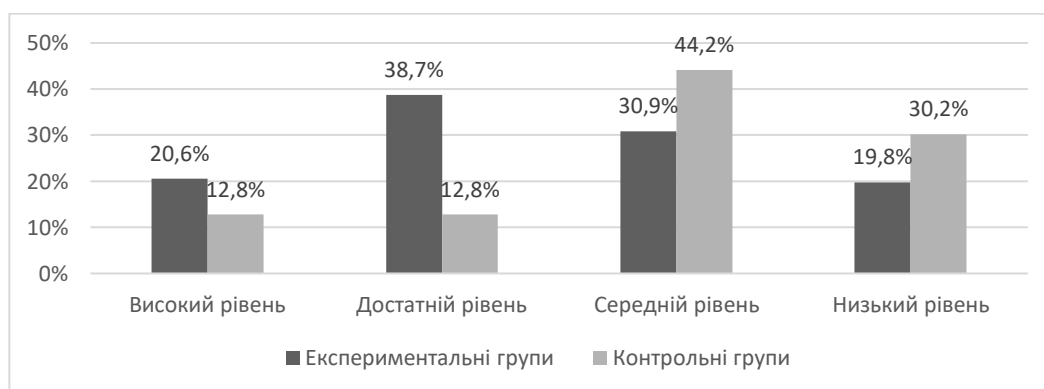


Рис. 5.1. Результати експериментального навчання на матеріалі навчальних побутових текстів, модельованих із урахуванням принципів доступності, цікавості й природності навчальних матеріалів та комунікативної репрезентативності

Другий етап експерименту полягав у перевірці результативності роботи з науковими текстами загальногуманітарного характеру («Українська мова» та «Писемність») для студентів початкових рівнів володіння українською мовою. Принципи моделювання таких текстів і специфіка завдань до них схарактеризовані в підрозділі 3.3, матеріали представлені в Додатку Г. До текстів були розроблені мультимедійні презентації, що містять пояснення граматичного матеріалу й візуалізовані завдання на його опрацювання, ілюстровані тексти й завдання до них, опорні схеми для переказу тексту тощо. У результаті роботи з текстами студенти мали опанувати вживання лексико-граматичних конструкцій наукового стилю *що є що / що є чим / що називають чим; що позначає що; з чого складають що; що – це засіб чого / що є засобом чого / хто робить що за допомогою чого; хто володіє чим / хто знає що*; оволодіти термінами *буква, звук, ієрогліф, склад, наголос, алфавіт, апостроф, мовець, писемність, буквене письмо, ієрогліфічне письмо, державна мова, національна мова*, творенням окремих віддієслівних іменників (*писати – письмо, передавати – передавання* тощо) та відіменникових прикметників (*буквений, алфавітний, ієрогліфічний* тощо). Студентам експериментальних і контрольних груп були запропоновані однакові тексти, однак завдання були різними. У контрольних групах – традиційні: семантизація лексем за словником, граматичний коментар, лексико-граматичні вправи та запитання на загальне розуміння тексту. В експериментальних групах опрацювання текстів проводилося із використанням обґрунтованої в дослідженні системи завдань та розроблених додаткових мультимедійних матеріалів. Виявилося, що студенти контрольних груп мали чималі труднощі із семантизацією нових лексем і розумінням тексту загалом, на відміну від студентів експериментальних груп: отже, семантизація з опертям на словотвірну будову слова, контекст та візуалізацію, ознайомлення з лексикою і її опрацювання у вигляді словосполучень або коротких речень-моделей, багаторазове повторення вголос однотипних структур, що містять нові лексичні одиниці, та інші завдання, запропоновані для експериментального навчання, є

ефективними для студентів початкового етапу навчання і полегшують процес читання наукового тексту та опанування його структур.

Порівняння результатів навчання контрольних (147 осіб) та експериментальних (169 осіб) було проведене шляхом тестування за матеріалами текстів та усного переказу. Результати контрольного експерименту представлено в таблиці.

Таблиця 5.3

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (2 етап)

	<i>К-сть</i>	<i>%</i>	<i>К-сть</i>	<i>%</i>
<i>Рівень</i> / <i>Групи</i>	Експериментальні		Контрольні	
Високий	32	18,9	20	13,6
Достатній	85	50,3	29	19,7
Середній	38	22,5	46	31,3
Низький	14	8,3	52	35,4

Наведені дані свідчать, що в експериментальних групах значно зросла кількість студентів, які продемонстрували високий та достатній рівень сформованості компетентності в науковому мовленні (разом на 35,9 %), і відчутно зменшилася кількість тих, хто погано опанував матеріал (на 27,1 %). У середньому студенти експериментальних груп мали кращі результати контрольного експерименту на 18%, що доводить ефективність запропонованих завдань для засвоєння лексико-граматичних структур наукового стилю та розвитку вміння продукувати монологічний текст наукового стилю мовлення.



Рис. 5.2. Результати експериментального навчання на матеріалі модельованих навчальних наукових текстів

Третій етап передбачав звернення в навчальному процесі до текстів народних легенд. У Додатку Г уміщено тексти «Хліб і золото» та «Любов дніпрянки», ілюстровані й аранжовані системою завдань: 1) лінгвокраїнознавчий коментар; 2) дотекстові завдання, спрямовані переважно на семантизацію лексем; 3) текст; 4) післятекстові завдання, спрямовані на а) перевірку розуміння тексту, б) розвиток лексико-граматичних навичок та вмінь, в) розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення. У контрольних групах навчання було організоване із застосуванням традиційних матеріалів.

Викладачі, що проводили заняття за текстами легенд, зауважили інтерес студентів до такого матеріалу: їм було цікаво дізнаватися про культуру України, її відомих діячів і знакові місцини; ілюстрації полегшували семантизацію лексем та стимулювали обговорення. Опрацювання легенд передбачало їх читання, аудіювання, виконання завдань, проведення групової роботи, зокрема рольових ігор, що сприяло створенню позитивного психологічного мікроклімату в групі. Усі студенти, що проходили експериментальне навчання з використанням легенд, під час опитування висловили задоволення роботою з цими текстами і побажання збільшення їх частки з-поміж інших навчальних матеріалів.

Порівняння результатів навчання контрольних (140 осіб) та експериментальних (127 осіб) груп проводили так: студентам був запропонований для аудіювання текст легенди «Кава Юрія Кульчицького» і змістові тести за ним. Результати контрольного експерименту за третьою серією наведені в таблиці. Студенти експериментальних груп продемонстрували загалом краще розуміння інформації незнайомого тексту та швидше виконання змістових текстів.

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (3 етап)

	К-сть	%	К-сть	%
<i>Рівень</i> \ <i>Групи</i>	Експериментальні		Контрольні	
Високий	27	21,3	21	15
Достатній	63	49,6	28	20
Середній	30	23,6	67	47,9
Низький	7	5,5	24	17,1

Студентів, які продемонстрували високий рівень сформованості ПКК, було більше в експериментальних групах на 6,3 %, достатній – на 29,6 %, середній – на 24,3 % менше, низький – на 11,6 % менше, ніж у контрольних. У середньому студенти експериментальних груп мали кращі результати контрольного тестування на 18 %.

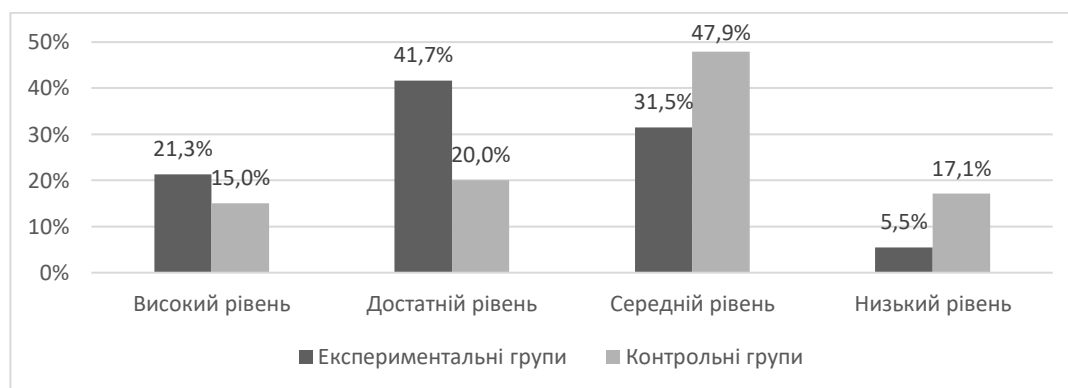


Рис. 5.3. Результати експериментального навчання на матеріалі текстів народних легенд

Четвертий етап формувального експерименту відбувався із залученням до навчального процесу краєзнавчих текстів про Київ («Софійський собор – перлина української архітектури та монументального живопису XI – XVIII ст.», «Мозаїки і фрески Софії Київської», «Києво-Печерська Лавра», «Музеї Києво-Печерської лаври», «Лаврські печери») зі спеціально розробленою системою завдань та мультимедійними презентаціями. Принципи створення завдань до

краєзнавчих текстів обґрунтовані в підрозділі 3.5, матеріали експерименту наведені в Додатку Д.

Перевірка результатів навчання була організована на матеріалі тексту історико-культурного характеру «Старе місто» (з посібника «Знайомтеся: Київ»). Студенти мали самостійно прочитати текст, виконати тести за ним та усно переказати. Виявилось, що студенти експериментальних груп продемонстрували вищий рівень розвитку текстової компетентності: розуміння інформації, вміння продукувати вторинний текст (переказ), орієнтування в складних синтаксичних конструкціях, володіння типовими лексико-граматичними конструкціями, притаманними текстам гуманітарного спрямування, тощо. Порівняння результатів контрольних (68 осіб) та експериментальних (90 осіб) груп показує перевагу останніх у середньому на 16,7 %.

Таблиця 5.5

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (4 етап)

<i>Рівень</i>	<i>Групи</i>	К-сть	%	К-сть	%
		Експериментальні		Контрольні	
Високий		30	33,3	13	19,1
Достатній		33	36,7	12	17,6
Середній		27	30	27	39,7
Низький		-	-	16	23,6

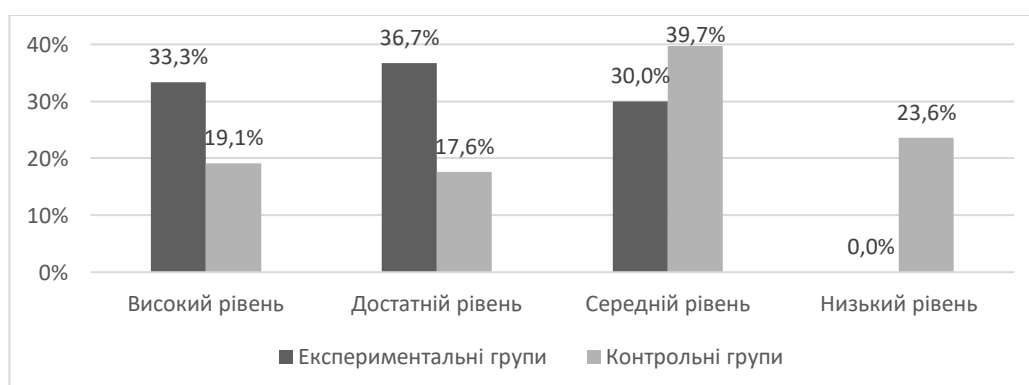


Рис. 5.4. Результати експериментального навчання на матеріалі краєзнавчих текстів

П'ятий етап був покликаний перевірити ефективність роботи з художніми текстами за обґрунтованою в дослідженні системою завдань (у підрозділі 4.7). Для студентів початкового етапу навчання було запропоновано текст «Який слід повинна залишати людина на землі» (за оповіданням В. Сухомлинського), для іноземців, що володіють УМІ на рівні B1, – «Чашка» (за оповіданням Лесі Українки), на рівнях B2-C1 – «Зав'язь» (за новелою Г. Тютюнника) – матеріали наведені в Додатку Е. В експериментальних заходах із художніми текстами взяли участь 90 осіб. Студенти контрольних груп (78 осіб) навчалися за традиційними матеріалами без звернення до художніх текстів. Перевірку результативності навчання було організовано шляхом бесіди на тему, що відповідала програмі дисципліни з УМІ для відповідного рівня володіння мовою («Як я уявляю своє майбутнє», «Як я святкував минулий день народження», «Згадуючи своє перше кохання...»), та написання твору. Аналіз бесіди та результатів перевірки письмових робіт показав вищий рівень сформованості навичок непідготовленого усного та підготовленого письмового мовлення у студентів експериментальних груп: вони загалом демонстрували швидший темп, логічність і зв'язність мовлення, активніше брали участь у бесіді, давали розгорнуті відповіді; письмові роботи цих студентів характеризувалися глибиною розкриття теми й індивідуальністю. Для студентів високого рівня володіння мовою (магістри-філологи КНУ імені Тараса Шевченка) контрольні заходи були доповнені читанням і аналізом художнього тексту (новели Г. Тютюнника «Груші з копанки»). Виявилось, що студенти експериментальної групи, які працювали перед цим з новелою Г. Тютюнника «Зав'язь», змогли самостійно, без допомоги викладача, визначити символічне значення образів копанки і груші, схарактеризувати образи та ідею твору і творчо розвинути її, у той час як для контрольних груп таке завдання було складним: студенти відповідали, що вони не зовсім зрозуміли текст, або формулювали ідею дуже стисло. Такі спостереження підтверджують гіпотезу, що робота з ХТ за обґрунтованою в дослідженні системою завдань має позитивний вплив на формування текстової компетентності, зокрема розуміння підтекстової

інформації, поетики твору, умінь його критичного аналізу, а також сприяє розвитку навичок та вмінь текстотворення.

Таблиця 5.6

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (5 етап)

<i>Рівень</i>	<i>Групи</i>	К-сть	%	К-сть	%
		Експериментальні		Контрольні	
Високий		29	32,2	8	10,3
Достатній		48	53,3	20	25,6
Середній		13	14,5	30	38,5
Низький		-	-	20	25,6

Наведені в таблиці дані свідчать, що в середньому результати навчання експериментальних груп після роботи з ХТ за презентованою в дослідженні методикою вищі на 24,8 %.



Рис. 5.5. Результати експериментального навчання на матеріалі художніх текстів

Останній, шостий, етап формувального експерименту було проведено з метою перевірити ефективність залучення зразків есеїстики для організації дискусії в навчанні студентів-гуманітаріїв. В аудиторії іноземних магістрів-філологів та польських стажерів-україністів було організовано дискусію «Компромiс чи боротьба»: в експериментальних групах (18 осіб) – з використанням есе С. Жадана «Один проти всіх» (концепція, план і матеріали

заняття презентовані в підрозділі 2.4.2), у контрольній групі (10 осіб) – без опертя на ХТ, тобто було запропоновано лише другу частину наведених матеріалів: гра-обговорення «Риси характеру»; афоризми про вибір, компроміс чи непохитність; конструкції для аргументування своєї позиції та висловлення згоди з іншою думкою або її заперечення. Заняття були результативними в обох випадках: усі студенти продемонстрували зацікавленість темою, висловлювали своє ставлення до обговорюваних афоризмів та рис характеру, які визначають стратегію поведінки людини в конфліктних ситуаціях: іти на поступки чи залишатися вірним своїм переконанням. Однак, за нашими спостереженнями, залучення есе С. Жадана створило потужний емоційний ефект, який допоміг студентам бути більш щирими, розкутими; відчувалася їхня особистісна зацікавленість темою дискусії; її учасники намагалися з'ясувати, які риси характеру притаманні саме їм, тому комунікація розгорталася переважно як реальна, а не навчальна. Щоб оцінити ефективність заняття, студентам було запропоновано написати есе на тему дискусії – кращі результати (за параметрами «глибина розкриття теми», «індивідуальність у розкритті теми») зафіксовано у студентів експериментальних груп. Цікаво, що вони обговорювали заняття зі своїми друзями з контрольної групи, ділилися враженнями від есе С. Жадана – студенти контрольної групи були здивовані і навіть ображені, що їх позбавили читання твору: авторові дослідження довелося пояснити ситуацію і, звісно, обговорити есе С. Жадана в групі на наступному занятті. На інших заняттях з розвитку зв'язного мовлення було продовжено ознайомлення з есеїстикою С. Жадана та його поезією. Цей досвід, як і порівняння результатів навчання (представлені в таблиці і діаграмі нижче – у середньому в експериментальних групах на 20 % кращі), свідчить про безперечну користь есеїстики як навчального матеріалу в роботі з іноземними студентами-гуманітаріями.

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп (6 етап)

<i>Рівень</i>	<i>Групи</i>		К-сть	%
			Експериментальні	Контрольна
Високий	9	50	3	30
Достатній	9	50	7	70
Середній	-	-	-	-
Низький	-	-	-	-

Результати навчання за шостим етапом експерименту наведено також у вигляді діаграми.

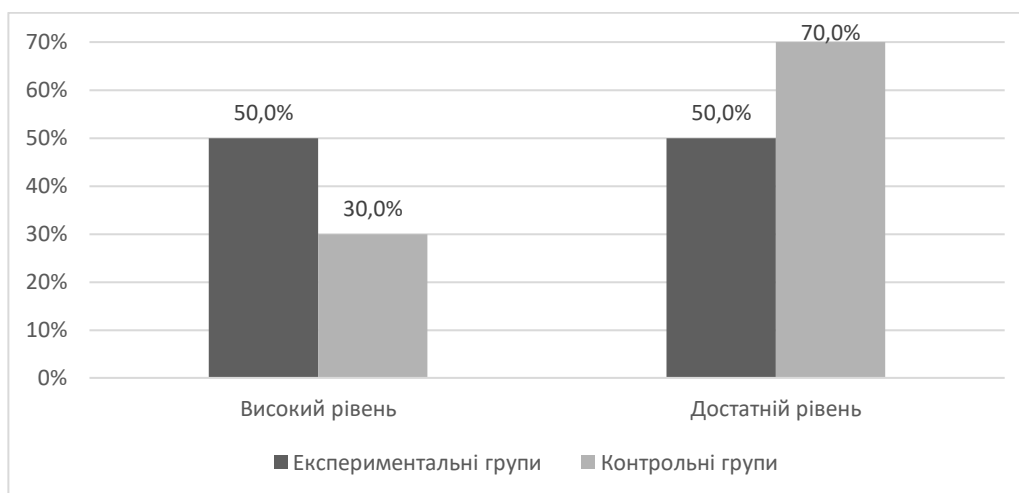


Рис. 5.6. Результати експериментального навчання з проведення дискусії на матеріалі есе

Результати за всіма етапами експериментального навчання представлено в таблиці.

Узагальнена порівняльна таблиця рівнів сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на контрольному етапі експерименту

Група	Критерії сформованості ПКК	Рівні сформованості ПКК іноземних студентів гуманітарних спеціальностей							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	Компетентність у діалогічному мовленні на побутову тему	42	20,6	79	38,7	63	30,9	20	9,8
КГ		20	12,8	20	12,8	69	44,2	47	30,2
ЕГ	Компетентність у науковому мовленні	32	18,9	85	50,3	38	22,5	14	8,3
КГ		20	13,6	29	19,7	46	31,3	52	35,4
ЕГ	Компетентність в аудіюванні тексту гуманітаристики	27	21,3	63	49,6	30	23,6	7	5,5
КГ		21	15	28	20	67	47,9	24	17,1
ЕГ	Компетентність у читанні тексту гуманітаристики та продукуванні вторинного тексту на його матеріалі	30	33,3	33	36,7	27	30	-	-
КГ		13	19,1	12	17,6	27	39,7	16	23,6
ЕГ	Компетентність в інтерактивному (непідготовленому усному) та підготовленому письмовому мовленні (на матеріалі художнього тексту)	29	32,2	48	53,3	13	14,5	-	-
КГ		8	10,3	20	25,6	30	38,5	20	25,6
ЕГ	Здатність творчо використовувати мову	9	50	9	50	-	-	-	-
КГ		3	30	7	70	-	-	-	-

Як свідчать узагальнені результати експериментального навчання, усі запропоновані типи текстів за обґрунтованою в дослідженні системою завдань були ефективними для формування українськомовної ПКК іноземних студентів-гуманітаріїв. Бачимо, що особливо зросла кількість тих, хто продемонстрував достатній та середній рівень ПКК, та зменшилася кількість тих, чії результати були низькими, з-поміж студентів, що володіють українською мовою на рівнях

A1-B1 (критерії 1-4). Це доводить, наскільки важливим у навчанні студентів, які ще невпевнено володіють УМІ, є врахування принципів текстоцентризму, культурологічної спрямованості та особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії. Вибудована на їх основі та з допомогою відповідних технологій і методів (групова робота, проєктна діяльність, навчальна екскурсія, ігрові технології) комунікація студента з текстом, іншими студентами, викладачем є емоційно насаженою і особистісно цікавою – це мотивує, створює сприятливу атмосферу для активізації когнітивних здібностей, мисленнєво-мовленнєвої діяльності та мнемічних механізмів. Важливо, що дібрані тексти збагачують професійні знання іноземних студентів-гуманітаріїв.

Також можна зробити висновок, що для студентів різних рівнів володіння УМІ (критерії 5-6) корисною і плідною є робота з художнім текстом, яка допомагає сформуванню загального відчуття українськомовного тексту, удосконалити вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, розвинути творчі здібності інокомунікантів.

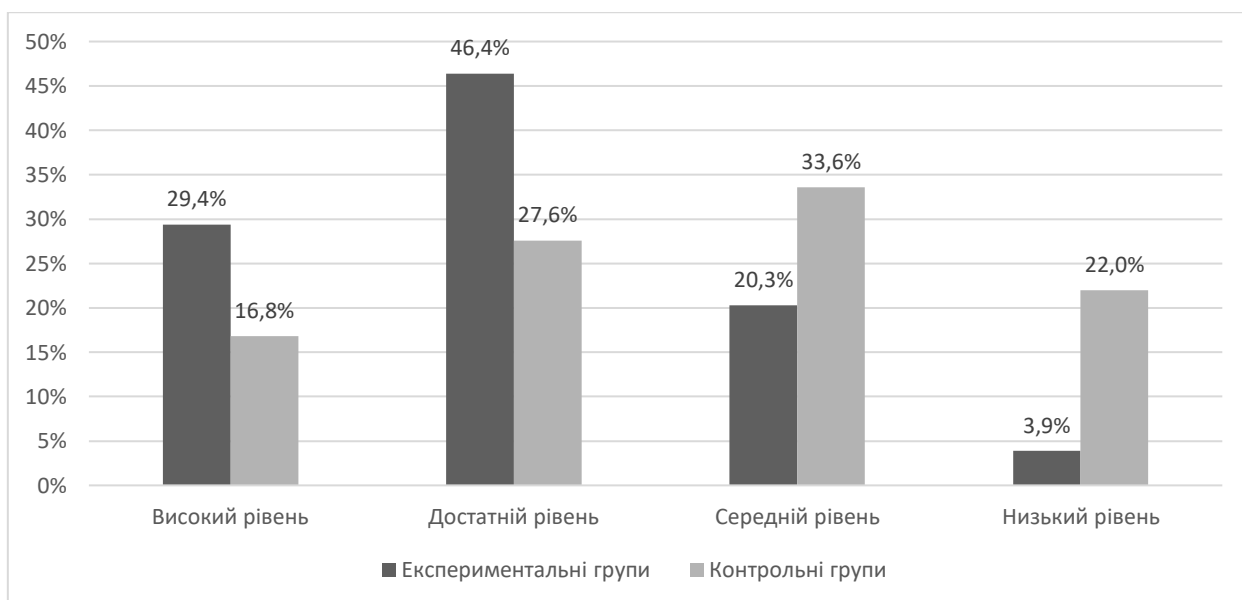


Рис. 5.7. Середні показники за результатами всіх етапів формувального експерименту з навчання УМІ студентів-гуманітаріїв

Загалом експериментальне навчання довело ефективність розробленої методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на основі текстоцентризму. Студенти експериментальних груп,

що навчалися з використанням розроблених матеріалів, виявили порівняно вищий рівень українськомовної ПКК, зокрема вищий рівень текстової компетентності (розуміння тексту й уміння текстотворення). Студентів експериментальних груп, що продемонстрували високий рівень сформованості ПКК, на 12,6 % більше, ніж у контрольних групах, достатній – на 18,8 % більше, середній – на 13,3 % менше, низький – на 18,1 % менше. У середньому рівень сформованої ПКК студентів експериментальних груп після роботи за пропонованою в дослідженні методикою підвищився на 15,7 %.

Такий результат доводить ефективність розробленої системи навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей як процесу становлення їхньої вторинної мовної особистості. Її основні складники: доцільна організація навчання на пропедевтичному й основному етапах навчання; компетентний викладач УМІ; система загальнодидактичних та методичних принципів (передусім текстоцентризму, культурологічної спрямованості, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії) та методи й технології, через які вони реалізуються (групова робота, проєктна діяльність, ігрові технології, навчальна екскурсія, дискусія, робота з кінофільмом, творче письмо); різноаспектна навчальна текстотека як фундамент організації навчання – зорієнтовані на формування українськомовної ПКК іноземних студентів-гуманітаріїв. Описана методична система не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в поглибленому вивченні інших сегментів навчальної текстотеки і створенні посібників для студентів конкретних гуманітарних спеціальностей різних рівнів володіння УМІ, а також продовженні досліджень форм, технологій, методів формування й розвитку українськомовної ПКК іноземних студентів-гуманітаріїв.

Висновки до розділу 5

В останньому розділі дисертаційного дослідження наведено результати експериментального навчання у восьми ЗВО України протягом 2014-2020 рр.,

що охопило загалом 441 студента підготовчих відділень, різних курсів бакалаврату й магістратури, а також стажерів (студентів включеного навчання).

Визначено гіпотезу дослідження, мету і завдання експериментального навчання, критерії, показники та рівні сформованості українськомовної ПКК іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

Стартовий контроль, у якому взяли участь 130 студентів-першокурсників, виявив недостатній рівень володіння українською мовою в 42 % з них, що підтвердило гіпотезу дослідження про необхідність забезпечення умов для розвитку текстової компетентності на пропедевтичному та основному етапах навчання шляхом інтенсивного читання й обговорення наукових, художніх, краєзнавчих та інших текстів.

Експериментальне навчання за розробленими матеріалами, спрямованими на розвиток текстової компетентності й поглиблення професійних знань іноземних студентів-гуманітаріїв, було організоване в декілька етапів, що надало можливість викладачам обирати з масиву запропонованих навчальних матеріалів ті, які відповідають рівню володіння мовою іноземних студентів, інтересам груп та завданням конкретної навчальної дисципліни.

Перший етап формувального експерименту, спрямований на діагностику ефективності навчальних текстів побутової тематики, модельованих за обґрунтованими в дослідженні принципами доступності, природності й цікавості навчальних матеріалів, поступового зростання труднощів, комунікативної репрезентативності, показав високу зацікавленість студентів у роботі з такими «живими» текстами. Під час контрольної бесіди за темами «Мій день», «Моя кімната (квартира)», «Мій друг: зовнішність і характер», оцінюваної за показниками повноти, логічності, зв'язності, лексико-граматичної правильності відповідей, студенти експериментальних груп у середньому продемонстрували кращі на 16,9 % результати, ніж студенти контрольних груп.

Під час другого етапу формувального експерименту було перевірено результативність роботи з науковими текстами загальногуманітарного характеру за системою завдань, модифікованою спеціально для студентів початкових

рівнів володіння українською мовою, та з використанням мультимедійних презентацій. У середньому студенти експериментальних груп мали кращі результати контрольного експерименту (тестування за матеріалами текстів та усного переказу) на 18%, що доводить ефективність запропонованих завдань для засвоєння лексико-граматичних структур наукового стилю та розвитку вміння продукувати монологічний текст наукового стилю мовлення.

Третій етап експериментального навчання був проведений на матеріалі текстів народних легенд, ілюстрованих та аранжованих системою завдань, і довів їхню ефективність для стимулювання інтересу до культури й історії України та розвитку текстової компетентності, зокрема вміння орієнтуватися в логіці та структурі тексту, сприйнятого на слух (у середньому студенти експериментальних груп мали кращі результати контрольного тестування на 18 %).

Четвертий етап формувального експерименту відбувався із залученням до навчального процесу краєзнавчих текстів про Київ з обґрунтованою в дослідженні системою завдань та мультимедійними презентаціями. Перевірка результатів навчання на матеріалі незнайомого тексту історико-культурного характеру довела вищий рівень розвитку текстової компетентності студентів експериментальних груп: вони в середньому мали перевагу на 16,7 % за показниками розуміння інформації, вміння продукувати вторинний текст (переказ), орієнтування в складних синтаксичних конструкціях, володіння типовими лексико-граматичними конструкціями, притаманними текстам гуманітарного спрямування.

Під час п'ятого етапу формувального експерименту проводилося навчання на матеріалі художніх текстів, дібраних, адаптованих та аранжованих системою завдань відповідно до обґрунтованих у дисертаційному дослідженні принципів. Аналіз бесіди та результатів перевірки письмового твору показав вищий рівень сформованості навичок непідготовленого усного та підготовленого письмового мовлення у студентів експериментальних груп: швидший темп, логічність і зв'язність мовлення; розгорнутість відповіді; глибина розкриття теми й

індивідуальність у її осмисленні; розуміння підтекстової інформації й поетики художнього твору; уміння його критичного аналізу. У середньому результати студентів експериментальних груп були вищими на 24,8 %.

На шостому етапі було підтверджено ефективність залучення зразків есеїстики для організації дискусії в навчанні студентів-гуманітаріїв: художній текст допоміг створити щирі, зацікавлену атмосферу й організувати комунікацію переважно як реальну, а не навчальну. Перевірка студентських есе на тему дискусії («Боротьба чи компроміс?») виявила, що учасники експериментальних груп отримали кращі результати за показниками «глибина розкриття теми» й «індивідуальність у розкритті теми» в середньому на 20 %.

Експериментальне навчання довело ефективність обґрунтованої в дослідженні методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей з урахуванням принципів текстоцентризму, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, культурологічної спрямованості. Студенти експериментальних груп, що навчалися з використанням розроблених матеріалів, продемонстрували загалом вищий рівень сформованості українськомовної ПКК (розуміння тексту й уміння текстотворення) й мали кращі результати, ніж студенти контрольних груп, у середньому на 15,7 %.

Аналіз опитування викладачів також підтвердив актуальність і доцільність розроблених напрямів організації навчання іноземних студентів-гуманітаріїв на засадах текстоцентричного підходу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації відповідно до мети, визначених завдань, гіпотези наукового дослідження, стратегії наукового пошуку, положень мовного законодавства, нормативних документів у галузі навчання іноземних громадян в Україні обґрунтовано методичну систему навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

1.1. Проаналізовано соціолінгвістичні та організаційні умови навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей в ЗВО України. З'ясовано, що ситуація масового українсько-російського білінгвізму й суржикового мовлення не сприяє вивченню української мови, обмежує практику іноземців у живому спілкуванні. Наголошено, що перспективи розвитку методики навчання УМІ великою мірою залежать від державної мовної політики: сприятливе лінгвосоціокультурне середовище для опанування іноземцями української мови та здобуття нею вищої освіти можливе лише за умови, що позиції державної мови в Україні зміцнюватимуться.

1.2. Прослідковано історію методики навчання УМІ в ЗВО за кордоном і в Україні від 20-х рр. ХХ ст. та запропоновано її періодизацію. Привернено увагу до перших ґрунтовних досліджень, що визначили розвиток методики навчання української мови в іноземній аудиторії (Л. Паламар, Н. Зайченко, С. Воробйова), схарактеризовано наступні фундаментальні праці галузі (Н. Василенко, Джонг Йонгджу, О. Туркевич, Г. Іванишин, Т. Кудіна, О. Пальчикова, О. Федорова, А. Гадамська, С. Костюк, І. Дирда, Н. Московчук, М. Цуркан). Зауважено формування потужних регіональних науково-освітніх центрів УМІ, які розвивають окремі напрями лінгвістичних та педагогічних досліджень залежно від мовно-культурної специфіки регіону, контингенту іноземних студентів та конкретних освітніх програм. Діагностовано пріоритетні вектори сучасних наукових пошуків: реалізація навчання на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, міжкультурного та професійно орієнтованого підходів, сертифікація рівнів володіння УМІ.

1.3. Проаналізовано стан навчально-методичного забезпечення навчання УМІ в ЗВО України, схарактеризовано його різноаспектність та багатоманіття. Укладено бібліографію навчальних видань з УМІ (близько 500 одиниць). Наголошено на важливості координації зусиль лінгводидактів різних ЗВО для пошуку ефективної моделі навчальних видань нового покоління, суголосних викликам сьогодення. Констатовано брак посібників з наукового стилю мовлення для іноземних студентів-гуманітаріїв початкового етапу навчання.

1.4. Схарактеризовано систему підготовки фахівців з навчання УМІ, запроваджену в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Окреслено умови формування професійної компетентності майбутнього викладача УМІ: поєднання методичної скерованості спеціальних дисциплін з практико-орієнтованими методами роботи, залучення студентів до створення навчальних матеріалів для інокомунікантів, педагогічна практика в групах іноземців, лінгводидактичне спрямування магістерського дослідження.

2.1. На підставі вивчення наукових концепцій мовної особистості виокремлено лінгвопоетичне, лінгвокультурне, соціолінгвістичне та лінгводидактичне наповнення поняття; діагностовано його амбівалентність; спостережено тенденцію до виокремлення нових понять у межах головного; констатовано численність досліджуваних типів мовної особистості та моделей її структури. У роботі мовну особистість витлумачено як поняття, що характеризує одну з граней особистості; складний комплекс психічних, психолінгвістичних, психологічних, емоційних властивостей особистості, інтелектуальних і лінгвістичних здібностей, соціальних, національних і культурних настанов, моральних орієнтирів, прагнень, які в сукупності визначають мовленнєву поведінку людини й обумовлюють специфіку породжуваних нею текстів. Установлено кореляцію термінів «вторинна мовна особистість» та «іншомовна комунікативна компетентність»: перший позначає індивіда, що здатний здійснювати міжкультурну комунікацію, другий – сукупність компетентностей, ціннісних настанов, комунікативного досвіду, які становлять цю здатність. Зауважено, що, формування вторинної професійної мовної особистості –

суб'єкта, здатного компетентно брати участь у професійній комунікації засобами іноземної мови, – обумовлене специфікою механізмів засвоєння другої мови та організацією навчання у ЗВО.

2.2. Доведено визначальну роль текстової компетентності для фахівця-гуманітарія. Її потрактовано як здатність адекватно розуміти, відтворювати й перетворювати тексти різної синтаксичної структури, створювати тексти різних стилів і жанрів, аналізувати конкретний текст щодо його структури, зрозумілості, змісту, теоретичної та практичної значущості, стилю тощо. Для формування й розвитку текстової компетентності іноземного студента-гуманітарія запропоновано лінгводидактичну стратегію, базовану переважно на поєднанні роботи з науковими текстами за спеціальністю та художніми текстами. Розроблено концепцію дисципліни з коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів пропедевтичного етапу навчання.

2.3. Проведено аналіз проблеми принципів навчання та виявлено її дискусійні моменти. Окреслено загальнодидактичні та методичні принципи навчання УМІ. З-поміж останніх пріоритетними в навчанні студентів гуманітарних спеціальностей визначено принципи текстоцентризму, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, культурологічної спрямованості. Запропоновано модель вторинної професійної мовної особистості іноземного студента-гуманітарія, яка враховує фактори, що забезпечують формування українськомовної професійної комунікативної компетентності: доцільна організація навчання на пропедевтичному та основному етапах; компетентний викладач, пріоритетні методичні принципи навчання, методи й технології навчання, різноаспектна навчальна текстотека.

2.4. Схарактеризовано методи й технології, що стимулюють діалогічну взаємодію навколо особистісно важливих для студентів смислів, є ефективними в розвитку комунікативних навичок та вмінь і текстової компетентності загалом: групова робота, проєктна діяльність, ігрові технології, дискусія, робота з кінофільмом, навчальна екскурсія, творче письмо.

3.1. На основі аналізу різних дефініцій навчального тексту запропоновано таке визначення поняття: письмовий або усний текст, створений чи відібраний, орієнтований на певний контингент учнів, попередньо продуманий, спроектований і методично опрацьований організатором навчального процесу відповідно до навчальної мети. Розроблено загальну типологію навчальних тестів та класифікацію навчальних текстів з УМІ у вищій школі.

3.2. Навчальну текстотеку з УМІ визначено як усю сукупність методично опрацьованих текстів, які використовують у навчанні й вивченні мови. Запропоновано перелік сфер спілкування, актуальний для навчання УМІ в ЗВО з урахуванням комунікативних потреб студентів: побутова, освітня, професійна та суспільна. Окреслено групи текстів, репрезентативних для кожної зі сфер.

3.3. Схарактеризовано принципи моделювання навчальних текстів на побутову тематику: доступності, поступового зростання труднощів, природності й цікавості навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності. Запропоновано реалізовувати принцип природності й цікавості навчальних матеріалів через стратегії відхилення від фрейму, діалогізації, емоційності, персоналізованості. Обґрунтовано принцип комунікативної репрезентативності – подання інформації у формі актуальних комплексних мовленнєвих жанрів і насиченість елементарними мовленнєвими жанрами. Для моделювання наукового тексту для студентів-гуманітаріїв початкового етапу запропоновано враховувати принцип мовленнєвої насиченості (надлишковості), що виявляється в інтенсивному повторенні однакових лексико-граматичних конструкцій у межах тексту з метою забезпечити демонстраційну функцію тексту і сприяти запам'ятовуванню й розвитку навичок правильного вживання введених одиниць.

3.4. Визначено місце гумористичних творів у навчанні УМІ, зокрема текстів жартів. Окреслено їхній лінгводидактичний потенціал, обумовлений такими факторами: використання зразків живого побутового мовлення, невеликий обсяг, сприяння створенню невимушеної атмосфери на занятті, ознайомлення з національною специфікою гумору.

3.5. Навчальний краєзнавчий текст витлумачено як автентичний чи модельований текст на краєзнавчу тему, методично опрацьований відповідно до мети навчання й конкретних завдань. Краєзнавчі тексти схарактеризовано як обов'язкові в навчанні іноземних студентів-гуманітаріїв, оскільки тематично вони поглиблюють професійні знання майбутніх істориків, філологів, мистецтвознавців, культурологів, а в лексико-граматичному, композиційному та стилістичному аспектах загалом становлять собою зразок розповідного чи описового тексту в галузі гуманітаристики. На матеріалі посібника «Знайомтеся: Київ» схарактеризовано систему завдань до навчального краєзнавчого тексту.

4.1. У результаті студіювання досліджень, присвячених проблемі використання текстів художньої літератури в навчанні мови, актуалізовано фактори, які визначають ефективність цього навчального матеріалу: стимулювання мисленнево-мовленнєвої діяльності та мнемічних механізмів завдяки емоційності й ефекту співпереживання; збагачення активного, пасивного й потенційного словника студентів, а також їхніх країнознавчих знань; можливість множинних інтерпретацій, що активізує роботу з розвитку мовленнєвих умінь; позитивний вплив на розвиток особистісних якостей. Підкреслено визначальну роль роботи з художнім текстом для формування текстової компетентності – ядерного компонента професійної комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія.

4.2. З'ясовано роль художнього тексту на різних етапах навчання іноземних студентів-гуманітаріїв: пропедевтичному (в межах практичного курсу УМІ й дисципліни «Українська та зарубіжна література») та основному. Підкреслено визначальну роль роботи з художнім текстом для формування текстової компетентності – ядерного компонента професійної комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія.

4.3. Обґрунтовано принципи добору художніх текстів для читання інокомунікантами: урахування особливостей іншомовної аудиторії, потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, соціокультурний потенціал твору, естетична цінність.

4.4. Визначено критерії адаптації художніх текстів: відповідність рівню мовленнєвої підготовки іноземного читача, збереження цілісності твору (як мінімум – на ідейному й сюжетному рівні, а у випадку слабкої адаптації – на ідейно-образному), орієнтація на спеціалізацію адресата (філологи – нефілологи). Виокремлено прийоми адаптації: переказ, скорочення, лексична заміна, синтаксична заміна, лексико-граматична трансформація, структурна адаптація, візуальна адаптація, комбінована адаптація.

4.5. З'ясовано можливості окремих жанрів у навчанні УМІ, зокрема народної легенди, літературної казки, есе. Доведено перспективність звернення в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей до сучасної української есеїстики, робота з текстами якої спрямована на досягнення комплексної мети: професійно-спеціальної – збагачення знань студентів з обраної спеціальності, професійно-мовної – розвиток текстової компетентності, виховної – розвиток навичок критичного мислення.

4.6. Із позицій лінгводидактики проаналізовано творчість окремих письменників (В. Сухомлинського, Т. Шевченка, М. Коцюбинського) і визначено їхні твори, доцільні для використання в навчанні УМІ.

4.7. Витлумачено поняття «лінгводидактичний аналіз тексту» як комплекс аналітичних, прогностичних і конструювальних дій викладача в процесі підготовки тексту для роботи зі студентами в аудиторії. На матеріалі посібника «Читаймо українською» обґрунтовано й презентовано комплексну систему завдань для роботи з художнім текстом, структуровану за такими аспектами: 1) подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру; 2) допомога в розумінні фактуальної, концептуальної та підтекстової інформації, характеру героїв; 3) розвиток вокабуляру іноземців та вдосконалення граматичних навичок і вмінь; 4) формування й розвиток умінь сприймати й розуміти художню образність; 5) удосконалення умінь підготовленого й непідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

5.1. Сформульовано мету й завдання експериментального навчання, окреслено його зміст й умови, схарактеризовано гіпотезу дослідження й етапи

педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності методичної системи навчання УМІ студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

5.2. Для діагностики сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв розроблено критерії відповідно до рівнів володіння УМІ, аспектів текстової компетентності та видів мовленнєвої діяльності: компетентність у діалогічному мовленні на побутову тему; компетентність у науковому мовленні; компетентність в аудіюванні тексту; компетентність у читанні тексту гуманітаристики та продукуванні вторинного тексту на його основі; компетентність в інтерактивному (непідготовленому усному) та підготовленому письмовому мовленні (на матеріалі художнього тексту); здатність творчо використовувати мову. Визначено показники та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості українськомовної професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв. На підставі аналізу результатів експериментального навчання, організованого у восьми ЗВО України, доведено ефективність обґрунтованої в дослідженні методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей з урахуванням принципів текстоцентризму, особистісно орієнтованої діалогічної взаємодії, культурологічної спрямованості.

Дисертаційне дослідження є спробою розв'язання проблеми організації навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, базованого на концепції навчальної текстотеки, яка відкриває перспективи для подальших наукових пошуків. Різні сегменти навчальної текстотеки, виокремлені в роботі, потребують поглибленого наукового дослідження з урахуванням конкретного контингенту іноземних студентів та рівня володіння УМІ, що стане підґрунтям для створення нових навчальних матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Теория квантования учебных текстов. *Образовательные технологии*. Москва, 2014. С. 14–26. URL: <https://cutt.ly/apK0WqV>.
2. Автентична Україна. URL: <https://authenticukraine.com.ua>.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
4. Александров Е. П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе. *Вестник Таганрогского института управления и экономики*. 2015. № 2. С. 130–136.
5. Александров Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа. *Актуальные проблемы коммуникации и культуры: междунар сб. научных трудов*. Москва-Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2008. С. 202–207.
6. Американці, які вивчили українську. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VOMqT-jmXU8>.
7. Англійська мова: метод. вказівки до використання фільму «My Fair Lady» для студ. всіх спец. денної форми навчання / Уклад: О. В. Климова. Київ: НУХТ, 2005. 47 с.
8. Андієвська Е. Казки. Париж-Львів-Цвікау: Зерна, 2000. 136 с.
9. Андрієць О. М. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2007. 22 с.
10. Андрійко І. Ф. Навчання німецькомовного творчого письма студентів мовних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2011. № 4. С. 26–29.
11. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 338 с.

12. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст: довільний посібник з геопоетики та космополітики. Кам'янець-Подільський: Meridian Czernowitz; Рута, 2011. 423 с.
13. Андрухович Ю. Тут похований Фантомас: вибр. ТСН-ки 2010–2014 рр. Брустурів: Дискурсус, 2015. 238 с.
14. Антологія українських анекдотів / авт.-упоряд. О. Кононенко. Вид. 2-ге, перероб. Київ: Криниця, 2016. 751 с.
15. Антонів О. Українська пісня як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 206–211.
16. Антонів О., Смерека А. Телефонна розмова як навчальний матеріал для вивчення діалогічного мовлення в іноземній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 246–254.
17. Антонів Л., Фарина Н. Історичний роман Ліни Костенко «Маруся Чурай» як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 209–216.
18. Антонів О., Фецько І. Українська народна казка як ефективний матеріал для навчання говоріння в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української казки як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 199–205.
19. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва: Рус. яз., 1990. 167 с.
20. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социопсихолінгвістическіе аспекти / Под ред. А. А. Леонтьева. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 152 с.
21. Бабарицька В., Короткова А., Малиновська О. Екскурсознавство і музеєзнавство: навч. посіб. Київ: Альтерпрес, 2007. 464 с.
22. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лінгвістический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум. 6-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2009. 496 с.

23. Багмут І. Сертифікація мови як інструмент її популяризації: погляд з Угорщини. *Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження*: зб. матеріалів циклу Міжнар. наук.-практ. семінарів. Львів, 2019. С 9–11. URL: <https://cutt.ly/wpLp3Z4>.
24. Бадер В. І. Українська пісня як засіб формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: наук.-метод. журнал. Донецьк: ДОІППО, 2009. Вип. 2. С. 104–107.
25. Бандровська О. Адаптація художнього твору в лінгвокультурологічній перспективі. *Слово і Час*. 2012. № 6. С. 3–9.
26. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
27. Бакум З. П., Караман С. О. Навчання лексики в курсі української мови як іноземної. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2011. Вип. 6. С. 690–694.
28. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: метод. матеріали для студ. зі спец. «Журналістика». Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 74 с.
29. Баландіна Н.Ф. Навчальний текст і навчальний дискурс: ключі до розуміння. *Вісник КНЛУ. Серія «Філологія»*. 2017. Том 20. С. 92–97.
30. Баландіна Н. Навчальний текст: проблема визначення, типологія, функції. *Філологічні науки*. 2013. № 14. С. 88–94.
31. Балера О. Процес утворення та функціонування наукових інститутів і товариств у колах українського населення Російської Федерації (1991 – 2013 рр.). *Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «...землякам моїм в Україні і не в Україні...»*: зб. матеріалів четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. С. 29–36.

32. Баліцька М. З. Жанр мовлення прохання як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. *Вісник Львівського ун-ту: Серія філологічна*. 2008. Вип. 3. С. 325–328.
33. Барабанова Г. В. Структура учбового циклу при навчанні професійно-орієнтованого читання студентів немовного ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* / ред. Д. Черноватий. Харків: Константа, 2008. Вип. 12. С. 36–41.
34. Баранівська О. Лінгвістичні і дидактичні проблеми навчання й вивчення української мови в іноземних вищих навчальних закладах. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 132–139.
35. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 43 с.
36. Барановська Л., Саражинська І. Формування професійно-мовної особистості майбутнього фахівця правоохоронної сфери. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2008. № 5. С. 131–136.
37. Барань Є. Підготовка студентів-україністів у Ніредьгазькій вищій школі: історія створення кафедри, сучасний стан і перспективи розвитку. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 27–32.
38. Барань Є. Україністика в Угорщині. *Teka Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych*. Lublin, 2012. VII. С. 19–26. URL: http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz7_2012.html
39. Барань Є. Українознавчі студії у вищих навчальних закладах Угорщини. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 27–34.

40. Барышева Д. Е. Интерпретация понятия языковой личности. *Горизонты образования*. 2011. № 2 (32). С. 75–81.
41. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / Бахтин М. М. *Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. С. 249–298.
42. Бахтин М. М. Проблема текста / М. М. Бахтин *Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. С. 299–317.
43. Бахтиярова Х. Ш., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. Киев: Вища школа, 1988. 178 с.
44. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови: лінгвофілософські нариси: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 192 с.
45. Бачерикова В. Н. Адаптация художественных произведений. *Русский язык для студентов-иностранцев*: сб. метод. статей. Москва: Высш. шк., 1969. Вып. 8. С. 190–203.
46. Беднаржова Т. Педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського / Сухомлинський В. О. *Казки морального спрямування*. Ніредьгаза, 1996. С. 3–4.
47. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2009. 267 с.
48. Белянин В. П. Психологические аспекты художественного текста. Москва: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.
49. Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. *Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Рус. яз. Курсы, 2005. С. 64–96.
50. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. Ч. 1. Методика використання відеофонограми. Київ: Віпол, 1999. 107 с.

51. Білик О., Сухорукова О. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 259–267.
52. Богин Г. И. Современная лингводидактика: учеб. пособ. Калинин: Калининский государственный университет, 1980. 61 с.
53. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека: учеб. пособ. Калинин: Калининский государственный университет, 1975. 106 с.
54. Богиня Л. Деякі аспекти соціально-культурної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 111–116.
55. Богиня Л. Про навчання студентів-іноземців запису інформації зі слуху на початковому етапі. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 226–228.
56. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособ. 4-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
57. Бондаренко Я. О. Дискурс акцентуєваних мовних особистостей: комунікативно-когнітивний аспект (на матеріалі персонажного мовлення в сучасній американській художній прозі): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2002. 19 с.
58. Бондарчук М. Н. Использование художественного текста для развития устной речи студентов-нефилологов. *Вестник Киевского университета. Методика обучения студентов-иностранцев*. Киев, 1983. Вып. 7. С. 11–15.
59. Бочева Г., Бондаренко О., Холондович І. Іноземні студенти в Україні: освіта чи експлуатація. *Центр міжнародних проєктів «Євроосвіта»*. URL: <https://cutt.ly/vpK3kTh>
60. Брауде Л. Ю. К истории понятия «литературная сказка». *Известия АН СССР. Серия литературы и языка*. Москва, 1977. Т. 36, № 3. С. 226–234.
61. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних. Київ: Редакція

- «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», видавництво «Голока», 2002. 208 с.
62. Бруннер К. Викладання української мови як іноземної в Німеччині: досвід, роздуми й ідеї після одного семестру в Берліні. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 18–25.
 63. Буднік А. Теоретичні засади сприймання художнього твору студентами-інофонами: лінгвокраїнознавчий аспект. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 169–175.
 64. Бук С. Лінгводидактичний потенціал корпусу текстів Івана Франка у викладанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 70–74.
 65. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 446 с.
 66. Булгакова Н. Б., Довгодько Т. І., Диченко Т. В., Чайченко Н. Н. Дидактика довузівської підготовки студентів-іноземців: навч.-метод. посібник. Суми: СумДУ, 2017. 286 с.
 67. Бурак М. Дотримання дидактичних і методичних принципів у сучасному підручнику з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 9. С. 68–75.
 68. Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови. Львів: Вища школа, 1979. 120 с.
 69. Буханова О, Коротун О., Чернов В. Щодо проекту Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 11-12 квітня 2013 р., Національний авіаційний університет / за заг. ред. М. М. Бондарчук, І. В. Жогіної. Київ, 2013. С. 38–40.
 70. Буховец С. К. Моделирование как способ создания учебного текста. *IV Чтения, посвященные 70-летию со дня рождения проф. В. А. Карпова*: сб.

науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1. / редкол.: А. И. Головня [и др.]. Минск, 2010. С. 111–113.

71. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
72. Вайсбергер Й.-Л. Родной язык и формирование духа. М.: Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
73. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособ. Москва: Логос, 2003. 280 с.
74. Валігура О. Лінгвокогнітивні ознаки та організація мовленнєвого простору двомовної особистості. *Studia methodologica. Антропология літератури: комунікація, мова, тілесність* / Укладач Папуша І. В. Тернопіль, 2008. Вип. 25. С. 263–269.
75. Варава С. В. Використання системи вправ для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності в іноземних студентів на початковому етапі навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 28. С. 23–32.
76. Варава С. В. Груцьяк В. И. О необходимости создания государственного стандарта на довузовскую подготовку иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям. *Русский язык, литература, культура в школе и вузе*. Киев, 2011. № 5. С. 52–55.
77. Варава С. В., Груцьяк В. И. Про довузівську підготовку іноземних студентів художнього профілю навчання у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2010. Вип. 17. С. 15–23.
78. Василенко Н. В. Використання ігрових ситуацій у процесі навчання української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., 17 серпня 2018 р.* Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2018. С. 56–63. URL: <https://cutt.ly/DabaXRh>.
79. Василенко Н. В. Рольові ігри у процесі навчання іноземних студентів української мови. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: III Міжнар. наук.-метод. конф., 18-20 травня 2016 р.*

Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, 2016. С. 180–182.

80. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 248 с.
81. Василяйко І. Використання інтерактивних технологій під час вивчення української мови як іноземної (на матеріалі термінології кіномистецтва). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів:, 2013. Вип. 8. С. 144–149.
82. Васильєва Л. Роль художнього тексту в процесі навчання іноземної мови (комунікативна компетенція, комунікативна стратегія). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 223–229.
83. Васильєва А. Н. Пособие по чтению художественной литературы со стилистическим комментарием (стилистический анализ языка художественного произведения). Москва: Изд-во Московского университета, 1975. 280 с.
84. Васильєва А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. Москва: Изд-во Московского университета, 1972. 29 с.
85. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 282 с.
86. Великий енциклопедичний ілюстрований словник / Богатиренко В. В. та ін. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2012. 768 с.
87. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Рус. яз., 1990. 246 с.
88. Вертегел В. Л. Рольова гра як один з інтенсифікаторів навчання іноземної мови для професійних цілей. *Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням*: матеріали II всеукр. наук.-практ. конференції.

Херсон, 25-26 квітня 2013 року. Херсон: Вид-во Херсонської державної морської академії, 2013. С. 182–184.

89. Верthroградская Э. А. Воздействие психолингвистических характеристик текста на формирование иноязычной речевой способности. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Москва, 1974. Вып. 14. С. 175–189.
90. Вильяллон Э. Х. Использование художественного текста для развития монологической речи на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1986. 22 с.
91. Вишневская А. В. Варианты литературного чтения на уроках русского языка со студентами-иностранцами I и II курсов. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Москва, 1969. Вып. 8. С. 204–211.
92. Вишнякова С. А. Моделирование научного текста в обучении иностранных учащихся: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2001. 41 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2001/01-23256.pdf.
93. Відкрите звернення щодо мови вищої освіти для іноземців. *Портал мовної політики*. URL: <https://cutt.ly/LaI6plo>.
94. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 25 с.
95. Волкова Ю. А. Використання мультимедійних технологій (відеофільмів) на уроках іноземної мови. *Методичний портал*. URL: <http://methodportal.net/node/23553>.
96. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: учеб. пособ. 2-е изд, испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2005. 367 с.
97. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
98. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие (на примере школьного предмета «Русский язык»): дис. ... д-ра филол. наук: 19.02.02. Донецк, 2010. 415 с.

99. Гадамська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2017. 256 с.
100. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 139 с.
101. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
102. Гарашук К. В., Гарашук Л. А. *Особливості навчання писемного мовлення учнів середнього ступеня загальноосвітньої школи. Вісник Житомирського державного ун-ту імені Івана Франка.* 2004. № 19. С. 83–86.
103. Гизер В. В. Краеведческий дискурс в переводе: основные понятия и методы. *Вісник СумДУ. Серія Філологія.* Суми, 2007. № 1. Том 2. С. 87–90.
104. Глазова О. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. URL: <https://cutt.ly/6acbLDR>.
105. Глотова О. В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій. *Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання:* матер. Міжнар наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2009 р.). Харків: Вид-во НФаУ, 2009. С. 13–16.
106. Глущенко Л. Україністика на теренах Еллади: становлення та перспективи розвитку. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* Львів, 2006. Вип. 1. С. 176–179.
107. Гнатюк Л. П. Мовна особистість як об'єкт лінгвістичних досліджень: історія дефініції та проблема структури. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки».* Черкаси, 2003. Вип. 46. С. 38-43.
108. Гнатюк М. М. Жанрово-тематична парадигма сучасної есеїстики. *Літературознавчі студії.* 2015. Вип. 1 (1). С. 96–104.

109. Голоднюк І. Есе: блиц-курс: воркбук із написання власного висловлення у форматі ЗНО. Брустури: Дискурсус, 2017. 192 с.
110. Голуб Н. Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог, 2013. Вип. 40. С. 130–133.
111. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Історичне краєзнавство: навч. посіб. Ч. І. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. 130 с.
112. Голубовська І. О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. *Studia Linguistica*. Київ, 2008. Вип. 1. С. 25–33.
113. Горда О. М. Лінгводидактичний потенціал поезії у прозі Ольги Кобилянської в аспекті навчання української мови як іноземної. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 14. Т. 2. С. 29–33.
114. Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. Москва: Рус. яз., 1989. 152 с.
115. Городецкая Е. В., Воронова Е. М. Проза Пушкина: учеб. пособ. Москва: Флинта: Наука, 2007. 56 с.
116. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. Москва: Рус. яз., 1979. 208 с.
117. Горохова Т. Навчальний текст як засіб формування граматичної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 14–29.
118. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутнього перекладача у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Старобільськ, 2017. 262 с.
119. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. Київ, 2009. Вип. 3. С. 206–211.

120. Горпенко Г. О. Ділові ігри, рольові ігри, психодрама у викладанні іноземних мов: компаративний аналіз. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2014. Вип. 24. С. 32–40.
121. Григорьева О. А., Морозова Л. Ю. О практике использования художественных фильмов в обучении английскому языку. *Вопросы методики и лингвистики в преподавании иностранных языков*. Москва, 2013. URL: <https://cutt.ly/lpLosQM>.
122. Груба Т. Л. Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Рівне, 2019. 347 с.
123. Гуманітарна освіта. *Українська радянська енциклопедія*. У 12-и т. Т. 3. Київ: Головна редакція УРЕ, 1979. С. 212.
124. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Лапінський В. В. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технологія: навч. посіб. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. 230 с.
125. Даниленко Л. В., Рамазанова Д. Г. Як мотивувати іноземних студентів до вивчення української мови в російськомовному середовищі (на прикладі роботи з індійськими студентами). *Молодий вчений*. 2019. № 6.1 (70.1), червень. С. 13–16.
126. Даскалюк О. Прагматика адресованого волевиявлення в українській мові: лінгводидактичний аспект. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 266–272.
127. Дворянчикова С. Є., Салахатдінова Е. Ш. Потенціал гумористичних текстів для формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців немовних вишів. *Наука і освіта*. Одеса, 2017. № 5 (CLVIII). С. 140–147.
128. Дей О. Українські народні анекдоти. *Українські народні анекдоти, жарти, дотепи* / Упоряд. П. Гальченко. Київ: Дніпро, 1967. С. 5–19.
129. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

130. Демченко Т. Здобуття Батьківщини: життя та творчість Євгена Онацького. Чернігів: ПП «Освітній центр», 2016. 184 с.
131. Дерба С. Застосування мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 251–258.
132. Дерба С. М. Розвиток навичок писемного мовлення іноземних студентів нефілологічних спеціальностей. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. Київ, 2013. Вип. 21. С. 44–49.
133. Джонг Йонгджу. Лінгвопрагматичні засади створення словника української мови для іноземців: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2011. 20 с.
134. Дзекунов А. М. Навчальна екскурсія в системі шкільної та позашкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 8 (42). С. 114–125.
135. Дика Н. М. Реалізація концепту мовної особистості у сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2016. № 2. С. 32–36.
136. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кривий Ріг, 2019. 253 с.
137. Диченко Т. В. Методика навчання хімії іноземних слухачів підготовчих факультетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 221 с.
138. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. Москва: Педагогика, 1982. 176 с.
139. Довгодько Т. І. Загальна наукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 245 с.
140. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 456 с.

141. Доторкнись і побач (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=94fUSGLI8SU>.
142. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
143. Дубровин М. И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе (5-8 классы): пособие для учителей сред. школы. Москва: Просвещение, 1979. 143 с.
144. Дуганджич А. Україністика на філософському факультеті Загребського університету. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови.* 2012. Вип. 9. С. 195–198.
145. Дуганджич А., Павлешен Д. Вивчення української мови як іноземної в Загребському університеті (сучасний стан і розвиток україністики в Хорватії). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* Львів, 2014. Вип. 9. С. 268–278.
146. Духовна М. М. Технічні засоби навчання. Київ: Вища школа, 1982. 239 с.
147. Дьоміна В. В. Виховання білінгвальної культури у майбутніх учителів іноземної мови: теорія і практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2019. 39 с.
148. Етимологічний словник української мови: В 7 т. Т. 1: А–Г / Ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1982. 632 с.
149. Емельянов Б. В. Экскурсоведение. Москва: Советский спорт, 2007. 216 с.
150. Євдокімова О. О., Хомуленко Т. Б. Психологія іншомовної текстової діяльності. Харків: ПП Видавництво «Нове слово», 2004. 154 с.
151. Єлісова М. Особливості роботи над текстом української народної казки в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* Львів, 2011. Вип. 6. С. 190–195.

152. Ємельянова Т. В. Деякі аспекти фундаментальної підготовки іноземних студентів у технічному університеті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми, 2014. № 6 (40). С. 184–191.
153. Єрмоленко С. Сучасна українська белетристика на заняттях з української мови як іноземної у вишах (на матеріалі творчості Люко Дашвар). *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 183–189.
154. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 431 с.
155. Єрмоленко С. Я., Бирик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 222 с.
156. Єфремов С. О. Вибране: статті, наукові розвідки, монографії / упоряд., авт. передм., авт. прим. Е. Соловей, ред. Є. І. Мазніченко. Київ: Наук. думка, 2002. 760 с.
157. Жадан С. Коли спаде спека / Сергій Жадан. Коли спаде спека. Мірек Боднар. Бриколаж. Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2015. С. 3–96.
158. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.
159. Жигалкіна Ю. М. Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*. 2017. Вип. 282. Том 294. С. 36–39.
160. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 158 с.
161. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка ка иностранного. *Стереотипность и творчество в тексте: межвузовский сб. науч. трудов*. Пермь, 1999. С. 2–9.
162. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). Москва: Рус. яз., 1988. 152 с.

163. Забужко О. С. Хроніки від Фортінбраса: вибрана есеїстика 90-х. Київ: Факт, 1999. 338 с.
164. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
165. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
166. Загнітко А. Кваліфікаційні та класифікаційні ознаки білінгвізму: аспекти, різновиди, методи. *Лінгвістичні студії*. Донецьк, 2013. Вип. 26. С. 209–218.
167. Загнітко А. Теорія лінгвоперсонології: монографія. Вінниця: Нілан-Лтд, 2017. 136 с.
168. Зайченко Н. Ф. Становлення і розвиток лінгводидактики української мови як іноземної в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. До 175-річчя кафедри слов'янської філології*. Київ, 2017. С. 54–63.
169. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 (перша редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701>.
170. Закон України «Про вищу освіту» (чинна редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
171. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>.
172. Збир І. Українська мова як іноземна в Кореї: досвід, роздуми, погляд у майбутнє. *Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження*: зб. матеріалів циклу Міжнародних наук.-практ. семінарів. Львів, 2019. С. 66–69. URL: <https://cutt.ly/wpLp3Z4>.
173. Зозуля І. Є., Новак О. М. Наочність та рольові ігри як основні прийоми викладання української мови як іноземної (у студентів технічного університету). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вінниця, 2014. Вип. 41. С. 28–32.

174. Зозуля І. Є., Новак О. М., Присяжна О. Д. Формування навичок письмового мовлення в іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2015. Вип. 9. С. 22–28.
175. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 9. С. 22–27.
176. Зубрицька М. Читач як теоретична категорія в культурологічному дискурсі ХХ сторіччя. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2007. Вип. 31. С. 166–173.
177. Иванова-Цыганова В. И Особенности учебных кинофильмов по иностранным языкам как источников информации и их использование для обучения устной речи в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1971. 32 с.
178. Иванова-Цыганова В. И. Речь и изображение в учебных кинофильмах по иностранному языку. *Аудиовизуальные и технические средства в обучении* / Под ред. Г. Г. Городиловой и Л. П. Мухина. Москва: Изд-во Московского университета, 1975. С. 74–90.
179. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2010. № 4 (12). С. 24–32.
180. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах: монографія. Чернівці: Книги – ХХІ, 2015. 604 с.
181. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2013 20 с.
182. Ільїна Л. Е., Чуйкова Г. П. До питання про відбір та інтерпретацію художніх текстів в іноземній аудиторії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

- освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* Харків, 2008. № 12. С. 121–125.
183. Іноземні студенти в Україні. *Український державний центр міжнародної освіти*: веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/zpLaGv9>.
184. Кавецька М. Специфіка викладання української мови в Польщі. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 48–52.
185. Калениченко Н. Л. Великий сонцепоклонник: життя і творчість Михайла Коцюбинського. Київ: Дніпро, 1967. 252 с.
186. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. 272 с.
187. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
188. Карась О. В. Зростаєте справжніми людьми. Конспекти уроків. З досвіду роботи за творами В. О. Сухомлинського: посіб. для вчителя 1-4 кл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 72 с.
189. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 264 с.
190. Кебуладзе В. Чарунки долі: есеї. Львів: Вид-во Старого Лева, 2017. 154 с.
191. Кімакович І. І. Анекдот як фольклорний жанр: монографія. Київ: Освіта України, 2014. 315 с.
192. Кімакович І. І. Фольклорний анекдот як жанр.. URL: <https://cutt.ly/oaHwLjl>.
193. Кінах Л. С., Близнюк Л. М. Креативне письмо як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2009. № 3. С. 28–32.
194. Климова О. Методика роботи з відеоматеріалами на занятті з англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2011. Вип. 4 (Ч. 1). С. 31–35.

195. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1983. 208 с.
196. Ключковська І. Українська мова у світі: контекст сучасних реалій. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конференції, 8-9 листопада 2012 р. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 3–16.
197. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 183 с.
198. Коваленко В., Кревс В., Цісар Н. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах / відділеннях для іноземних громадян. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2015. Вип. 11. С. 10–18.
199. Ковалів Ю. Трагедія двомовності людини, родини та нації в Україні. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ, 2003. Вип. 9. С. 131–138.
200. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: учеб. пособие. Київ: Вища школа, 1989. 311 с.
201. Ковінько М. В. Контroversійність тлумачення сучасної казки-притчі (на матеріалі твору Емми Андіївської «Говорюща риба»). *Літературознавчі студії*. Київ, 2013. Вип. 37. Ч. 1. С. 389–395.
202. Козубська І. Г. Лінгвопрагматичні параметри мовленнєвого жанру «монографія» в англійській мові (на матеріалі текстів з інформаційних технологій): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2018. 227 с.
203. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. Москва: Дрофа, 2008. 431 с.
204. Колоколова А. О. Факультатив з української мови на підготовчому факультеті: потреби іноземних студентів і зміст курсу. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні*

- зв'язки: тези XX Міжнар. наук.-практ. конф. 2-3 червня 2016 року. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. С. 79–81. URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/ru/tezis/tezis_2016.pdf.
205. Коломієць С. С., Лубянова О. В. Метод моделювання текстів у навчанні професійно орієнтованого писемного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 56–63.
206. Колтухова І. М. Постмодернізм і традиція: трансформація жанру в чарівній казці Людмили Петрушевської: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.01.02. Сімферополь, 2007. 18 с.
207. Коляса О. В. Параметричні ознаки літературної постмодерністської казки. *Наукові праці. Філологія. Літературознавство*. Миколаїв, 2012. Т. 193. Вип. 181. С. 36–39.
208. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2008. 327 с.
209. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 19 с.
210. Копистянська Н. Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.
211. Коробська Г. В. Дидактична гра як засіб формування загальнонавчальних умінь учнів основної школи (друга половина XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2010. 20 с.
212. Косенко Ю. Г. Етапи розвитку методики викладання української мови як іноземної. *Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука, освіта, суспільство: актуальні питання і перспективи розвитку» (м. Одеса, 29-30 січня 2016 р.). Одеса: ГО «ІОМП», 2016. С. 85–91.
213. Космеда Т. А. Ego і Alter Ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу: монографія. Дрогобич: Коло, 2012. 372 с.

214. Космеда Т. Становлення та поступ познанської україністики (1991-2016 рр.). *Граматичні студії* / наук. ред. – А. П. Загнітко. Вінниця: ДонНУ, 2016. Вип. 2. С. 119–128.
215. Костриця М. Наукові засади національного географічного краєзнавства. *Краєзнавство*. 2009. № 1–2. С. 39–45.
216. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 234 с.
217. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 21 с.
218. Котнюк Л., Онопрієнко Т. Використання автентичних художніх фільмів як засобу формування комунікативної компетенції студентів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2011. У 2 ч. (96). С. 380–385 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/7711/1/11klgvah.pdf>.
219. Кохановский В. П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): учеб. пособ. для аспирантов. Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. 320 с.
220. Коцюбинський М. М. Твори в 4-х томах. Т. 1 / Упоряд. і приміт. М. Грицюти. Київ: Дніпро, 1984. 365 с.
221. Коцюбинський М. М. Твори в 4-х томах. Т. 3 / Упоряд. і приміт. М. Грицюти. Київ: Дніпро, 1984. 398 с.
222. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. Вип. 7. С. 17–23.
223. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Друге вид., випр. і доп. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

224. Кочіш М. Українське та білоруське мовознавство в Сегеді. *Волинь-Житомирщина: історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. Житомир, 2010. № 22 (II). С. 130–135.
225. Кравцова Ю. Основные направления, проблемы и перспективы развития лингвоперсонологии. *Лінгвостилістичні студії*. 2015. Вип. 3. С. 79–86.
226. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): монография. Москва: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.
227. Криницька О. Методика вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2016. №2 (86). С. 47–52.
228. Кряхтунова О. В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: метод. пособ для преподавателей рус. яз. подгот. факультета. Астрахань: АГТУ, 2011. 60 с.
229. Кудіна Т. М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 24 с.
230. Кудрявцева Т. С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка: функции, типология, принципы оценки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1985. 16 с.
231. Кузь Г. Спецкурс «Методика викладання української мови як іноземної» у системі комплексної навчально-методичної підготовки викладача української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 57–63.
232. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 16. С. 76–89.
233. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2001. 328 с.

234. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. Москва: Рус. яз., 1987. 143 с.
235. Куньч З. Реалізація принципу фахоцентризму у викладанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 15–21.
236. Куплевацька Л. О. Особливості формування професійного складника вторинної мовної особистості іноземних студентів юридичних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Харків, 2016. Вип. 28. С. 58–67.
237. Курс української мови середнього рівня в Гарвардській літній школі 1977 р. Свобода: український щоденник. Svoboda: Ukrainian daily. 1977. 28 квітня. URL: <http://www.svoboda-news.com/arxiv/pdf/1977/Svoboda-1977-096.pdf>.
238. Кучеренко І. А. Урок – найсприятливіше середовище розвитку мовної особистості учня основної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. Київ, 2014. Вип. 5. С. 326–333.
239. Кушнір І. М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2009. № 15. С. 89–95.
240. Кушнір І. Сучасна лінгводидактика української мови як іноземної: досягнення, проблеми, перспективи. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2019. Вип. 34. С. 93–107.
241. Лавров О. А. Дистанционное обучение: учебный текст. *Вопросы интернет-образования*. 2004. № 19. URL: <https://cutt.ly/хасОqx2>.
242. Лагута Т. М., Вержанська О. М. Науково-популярні тексти під час навчання фахової мовленнєвої діяльності іноземних студентів-філологів. *Викладання*

- мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ імені В. Каразіна, 2012. Вип. 20. С. 84–90.
243. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська народна творчість: підручник. Київ: Знання-Прес, 2005. 591 с.
244. Левенок І. С. Соціокультурний аспект становлення вторинної мовної особистості іноземного студента-медика. *Рідне слово в етнокультурному вимірі.* 2017. URL: <http://nwed.dspu.edu.ua/article/view/109866>.
245. Ленделова В. Навчання української мови в університетській чесько-українській (гетерогенній) аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* Львів, 2006. Вип. 1. С. 148–152.
246. Лесная Г. Аспект «мова професії» у викладанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 111–116.
247. Лесная Г. Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання. *Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації україністів. Мовознавство: зб. наук. статей.* Чернівці: Рута, 2003. С. 130–134.
248. Линчак І. Анекдот як навчальний текст на початковому етапі вивчення УМІ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах.* Київ: НАУ, 2019. № 40. С. 27–32.
249. Лисак О. Б. Освіта іноземців в Україні: сучасний стан, проблеми та маркетинговий погляд на шляхи їх подолання. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2016. № 4 (127). С. 102–107.
250. Листвак Г. Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства. Серія: Соціальні комунікації.* 2015. № 2. С. 84–90.
251. Лісовий В. С. Гуманітарні науки. *Енциклопедія сучасної України.* Т. 6. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. С. 619–622.
252. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 608 с.

253. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
254. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 474 с.
255. Мазепова О. В. Еволюція поняття «мовна особистість» у сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ, 2014. Вип. 48. С. 274–286.
256. Мазурик Д. Про Концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 3–7.
257. Маковська В. Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 39–44.
258. Максименко Н. А. Про методичний потенціал пісенного матеріалу на заняттях з іноземної мови. *Друга іноземна мова в європейській системі освіти: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах»*, (Горлівка, 19 листоп. 2010 р.) / відп. ред. С. П. Грушко. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. С. 110–113.
259. Мальська М., Антонюк Н., Занько Ю., Ганич Н. Країнознавство: теорія і практика: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 528 с.
260. Мальцева Л. Понятие «учебный текст» в научной литературе. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. 2010. Вип. 89 (5). С. 131–135.
261. Мамонтов А. С. Лингвострановедческий комментарий к тексту в ситуации обучения русскому языку как иностранному. *Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного*. Москва: Наука, 1987. С. 145–152.
262. Мамчур Л. І. Лінгводидактична спадщина В. О. Сухомлинського: навч.-метод. посіб. Умань: РВЦ «Софія», 2009. 170 с.

263. Мамчур Л. І. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 105–111. URL: <https://cutt.ly/HpLkGke>.
264. Маргітич К. Навчання української мови в початкових класах угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладів Закарпаття. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конференції, 8-9 листопада 2012 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 132–139.
265. Марковський М. П. Роль гуманістики в сучасному суспільстві. Львів: Центр гуманітарних досліджень; Київ: Смолоскип, 2007. 64 с.
266. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 243 с.
267. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 135 с.
268. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 208 с.
269. Матіяш Б. Щось на кшталт есеїстики. Критика. 2005. Травень. URL: <https://krytyka.com/ua/articles/shchos-na-kshtalt-eseyistyky>.
270. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка Москва: Флинта: Наука, 2002. 296 с.
271. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013. 40 с.
272. Мацюк З. Лінгвокраїнознавчий потенціал художніх творів Романа Іваничука. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 202–205.

273. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студ.-філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
274. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
275. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. проф. Ю. О. Жлуктенка. Київ: Вища школа, 1971. 222 с.
276. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
277. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
278. Метс Н. А, Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного тексту и обучение монологической речи. Москва: Рус. яз., 1981. 191 с.
279. Микк Я. А. О факторах понятности учебного текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Тарту, 1970. 22 с.
280. Минский М. Фрейм для представления знаний: пер. с англ. / Под ред. Ф. М. Куликова. Москва: Энергия, 1979. 151 с.
281. Миронова Г. Україністика в Брненському університеті (ЧР). *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. Київ, 2011. Вип. 14. С. 82–90.
282. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. Москва: Рус. яз., 1985. 128 с.
283. Мишечкін Г. В., Москвич Ю. В. Віртуальні екскурсії як чинник атрактивності туристів (на прикладі пам'ятників Великої вітчизняної війни м. Донецька). *Вісник Донецького інституту туристичного бізнесу. Серія «Економіка, організація та управління підприємствами туристичної індустрії та туристичної галузі в цілому»*. Донецьк, 2012. № 16. С. 380–383.

284. Мойсеєнко Н. Особливості формування вторинної мовної особистості студентів під час підготовки викладачів іноземних мов у класичному університеті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2017. Вип. 32. С. 400–407.
285. Монастирська О. В. Функціонування мовленнєвого жанру жарту в різних сферах сучасного спілкування. *Мові і концептуальні картини світу*. Київ, 2011. Вип. 37. С. 86–90.
286. Московчук Н. М. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2019. 382 с.
287. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Москва: Рус. яз., 1988. 176 с.
288. Мотунова І. Г. Іноземні студенти як показник конкурентоспроможності українського вишу (на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка). *Вісник Луганського державного університету імені Тараса Шевченка. Соціологічні науки*. Луганськ, 2012. № 2 (237). С. 149–160.
289. Мушкетик Л. Славістичні студії в Угорщині: історія та сучасний стан. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2014. 399 с.
290. Мущинська В. Україністика на філологічному факультеті СПбДУ. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конференції, 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 154–161.
291. М'якота І. Українська народна (кумулятивна) казка як навчальний матеріал у чужомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 187–192.
292. Набок М. Сприйняття іноземними студентами українських народних дум, пісень та кобзарства. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. С. 162–168.

293. Навчальні програми та методичні рекомендації до дисциплін спеціалізації «Українська мова як іноземна» / Кафедра української та російської мов як іноземних Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка. Київ: Четверта хвиля, 2015. 207 с.
294. Наказ Міністерства освіти і науки України № 343 від 21.04.2010 «Щодо надання освітніх послуг іноземцям». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7325/.
295. Намакштанська І. Із досвіду викладання української мови шведським студентам. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 167–172.
296. Наріжний С. Українська еміграція: культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага: Музей визвольної боротьби, 1942. 336 с.
297. Насталовська І. В. Інформативність та концептуальність адаптованого тексту. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2011. Вип. 4. С. 67–72.
298. Насталовська І. В. Текстова парадигма оригінального та адаптованого текстів (на матеріалі англійських художніх текстів): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2009. 22 с.
299. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 7-е изд., стер. Минск: Выш. школа, 2001. 522 с.
300. Наука. *Философская энциклопедия* / Гл. ред. Ф. В. Константинов. Москва: Советская энциклопедия, 1964. Т. 3. С. 562–584.
301. Нерознак В. П. Лингвистическая лингвоперсонология: к определению статуса дисциплины. *Язык. Поэтика, Перевод*: сб. науч. тр. Москва: МГЛУ, 1996. С. 112–116.
302. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. Москва: Книга, 1972. 152 с.

303. Никуличева Д. Б. Говорим, читаем, пишем: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014. 288 с.
304. Ніколаєнко В. В. Особливості формування вторинної мовної особистості іноземних студентів. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 31–36.
305. Нікітіна А. В. Дискурсна особистість як лінгводидактичне поняття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2015. № 4 (51), грудень. С. 135–140.
306. Нікітіна А. В. Наукове обґрунтування поняття «лінгводидактичний аналіз тексту». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2010. № 22 (209). Ч. I. С. 51–60.
307. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
308. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів: навч.-метод. посіб. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. 375 с.
309. Новак О. М., Ковтун О. В. Науковий стиль мовлення на уроках української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення для іноземних громадян. *Матеріали 9-ї міжнар. наук.-практ. конф. «Achievement of high school»*. Філологічні науки. Софія, С.21–26. URL: <https://cutt.ly/maqr8ek>.
310. Новый словарь иншомовных слов: близько 40000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янчук; За ред. Л. І. Шевченко. Київ: АРІЙ, 2008. 672 с.
311. Новикова Н. С., Щербакова О. М. Удивительные истории: 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: учеб. пособие. Москва: Флинта: Наука, 2007. 368 с.
312. Новицька Л. Проблеми викладання української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 173–178.

313. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 1999. 175 с.
314. Овдіюк В. В. Новітні інтерактивні технології у практиці викладання української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2017. № 30. С. 109–120.
315. Овдіюк В. В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетенції української мови іноземних студентів. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов (української, російської, англійської, китайської, турецької) у вищих навчальних закладах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 24 квітня 2015 р. / За заг. ред. П. О. Беха, О. С. Задорожної. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2015. С. 17–22.
316. Огієнко І. Україністика в Софійському університеті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 21–26.
317. Огринчук О. Рольова гра як засіб оптимізації і стимуляції процесу навчання української мови як іноземної. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2015. Ч. 2. С. 302–308.
318. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. Москва, 2006. 944 с. URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/>.
319. Оксень Н. А. Використання автентичної пісні при навчанні французької мови. *Друга іноземна мова в європейській системі освіти*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах», (Горлівка, 19 листоп. 2010 р.) / відп. ред. С. П. Грушко. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. С. 126–128.
320. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти. *Дивослово*. 2007. № 5. С. 29–31.

321. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 1995. 46 с.
322. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2004. 18 с.
323. Павлова Т. К проблеме типологии языковой личности. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 16. С. 241–250.
324. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. Київ: НПЦ «Київський університет», 1997. 235 с.
325. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 40–47.
326. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р.* Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. С. 185–191.
327. Палінська О. Художні тексти у процесі вивчення іноземної мови: комунікативний аспект (на матеріалі творів Т. Шевченка). *Българска украинистика*. София: Софийски университет «Св. Климент Охридски», 2014. Брой 4. С. 96–103.
328. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 234 с.
329. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кривий Ріг, 2016. 255 с.
330. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943-1991 рр.): монографія. Донецьк: Донбас, 2013. 756 с.

331. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945–1991 рр.). *Рідна школа*. 2011. № 11 (листопад). С. 28–35.
332. Панасюк Л. В. Білінгвізм в соціально-політичному житті України: монографія. Київ: ВАДЕКС, 2013. 269 с.
333. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 368 с.
334. Папіш В. Демонстративна мовна особистість Лесі Українки (на матеріалі драматичної поеми «Кассандра»). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Ужгород, 2014. Вип. 2 (32). С. 13–17.
335. Папіш В. А. Самопрезентація демонстративної мовної особистості у драматичній поемі Лесі Українки «Одержима». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. Острог, 2014. Вип. 48. С. 99–102.
336. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособ. для учителей иностр. яз. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
337. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ., 2002. 21 с.
338. Педагогічний дискурс. URL: <https://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse>.
339. Пентилюк М. І. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. Київ: Ленвіт, 2011. С. 57–63.
340. Пентилюк М. Текст: лінгвостилістичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. Херсон, 2009. Вип IX. С. 37–42.

341. Перший фестиваль української есеїстики «Шерех». Zaxid.net. 2016. 28 листопада. URL: <https://cutt.ly/epOab2K>.
342. Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс: монографія. Одеса: Астропринт, 2009. 464 с.
343. Петрова О. Б. Формування вторинної професійної мовної особистості іноземних студентів, які навчаються російською мовою у немовному ВНЗ. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 85-річчю створення ХНАДУ (1-2 жовтня 2015 р.). Харків: ХНАДУ, 2015. С. 342–346. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/11529>.
344. Печерица Т. Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному: отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов / Под ред. А. Н. Васильевой. Москва: Издательство Московского университета, 1986. 96 с.
345. Печко Н. М. Чи існує вторинна мовна особистість? *Мовні універсалії у міжкультурній комунікації*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. семінару, м. Луцьк, 1 березня 2013 р.: зб. тез / СНУ імені Лесі Українки, факультет міжнародних відносин, кафедра іноземних мов. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. С. 79–83.
346. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2007. 23 с.
347. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект): навч. посіб. Харків: Основа, 1995. 240 с.
348. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета*. 2008. Вып. 4. С. 37–42. URL: <https://cutt.ly/jahys7i>.

349. Плотникова С. Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство. *Вестник ИГЛУ*. 2008. № 1. С. 136–131. URL: <https://cutt.ly/daHyQJ8>.
350. Подобєд О. А. Віртуальні навчальні екскурсії етнографічними музеями світу. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: зб. наук. праць звітно-наук. конф. викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 206–208. URL: <https://cutt.ly/caz445w>.
351. Попович М. Короткий екскурс в історію україністики на філософському факультеті Загребського університету. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*: спец. вип. Київ, 2009. С. 87–93.
352. Поповська (Лисоченко) Л. В. Лингвистический анализ художественного текста в вузе: учеб. пособие для студ. филол. фак-тов. 2-е изд., доп. и перераб. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 512 с.
353. Потемкина Е. В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: дис. ... канд. пед. наук: 130002. Москва, 2015. 209 с.
354. Премія модерної есеїстики імені Юрія Шевельова. URL: <https://pen.org.ua/award/premiya-im-yuriya-shevelova/>.
355. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
356. Проект Закону про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=2299&skl=10.
357. Проскуркіна Я. І. Допрофесійна підготовка іноземних абітурієнтів до навчання в медичних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 23 с.

358. Процик І. Україністика у Вроцлавському університеті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 127–131.
359. Процик І. Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели «Дитинство» з роману Юрія Яновського «Вершники»). *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 61–69.
360. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.
361. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2001. 15 с.
362. Рішення Київської міської ради «Про заходи щодо забезпечення регіональної мовної політики в місті Києві» від 5 жовтня 2017 р. № 166/3173. URL: <https://cutt.ly/Sae3ljt>.
363. Рожкова Ф. М. Кинофильмы на уроках английского языка. Москва: Просвещение, 1967. 112 с.
364. Романичева Е. С. О практиках чтения на уроках литературы. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2012. № 28. С. 1002–1005. URL: <https://cutt.ly/KaYrOgo>.
365. Романченко А. П. Мовна, комунікативна, дискурсивна особистість: проблема кореляції понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 25(1). С. 68–70.
366. Романюк С. Варшавська україністика: камо грядеш? *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 3–10.
367. Романюк С. Вивчення іноземної мови у Польщі: погляд у майбутнє. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 5. Львів, 2010. Вип. 5. С. 29–34.

368. Росовецький С. К. Український фольклор у теоретичному висвітленні: підручник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2008. 623 с.
369. Русалкіна Л. Г. Використання ділових і рольових ігор у процесі навчання іноземної мови студентів медичних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2015. Вип. 26. С. 119–127.
370. Савур-могила: легенди та перекази Нижньої Наддніпрянщини. Київ: Дніпро, 1990. 261 с.
371. Самохіна В. О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії і США: текстуальний та дискурсивний аспекти: дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. Київ, 2010. 519 с.
372. Самусенко О. М. Вивчення міфопоетичної картини світу на заняттях з лінгвокраїнознавства української мови на матеріалі мультфільмів. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі*. Суми, 2017. Вип. 4. С. 245–252.
373. Самусенко О. М. Національно-культурна семантика стійких мовних одиниць української мови в лінгвокраїнознавчому курсі для іноземців. *UCRAINICA V. Současná ukrajinistika. Problémy jazyka, literatury a kultury: sborník příspěvků z mezinárodní konference olomoucké symposium ukrajinistů střední a východní Evropy*. Olomouc, 2012. S. 258–261.
374. Самусенко О. Проблемні методи навчання в лінгвокраїнознавчому курсі української мови для студентів-іноземців. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів, 2013. Вип. 8. С. 286–297.
375. Самусенко О. М. Українські мультфільми як навчальний матеріал у курсі лінгвокраїнознавства. *UCRAINICA VII. Současná ukrajinistika. Problémy jazyka, literatury a kultury: sborník příspěvků z mezinárodní konference VIII olomoucké symposium ukrajinistů střední a východní Evropy*. Olomouc, 2016. S. 611–617.

376. Самусенко О. Українські топоніми в лінгвокраїнознавчому словнику для студентів-іноземців. *Studia Ukrainica Posnaniae. Zeszyt III*. Poznan: Institut Filologii Rosyjskiej UAM, 2015. С. 267–272.
377. Світлик М. Д. Ігрові вправи та рольові ігри – ефективні методи викладання української мови як іноземної. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 19 квітня 2019 р. Білоцерківський НАУ, 2019. С. 64–67. Електронне видання. URL: <http://science.btsau.edu.ua/taxonomy/term/27>.
378. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
379. Семенов О. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки): монографія / За ред. Л. І. Мацько. Київ: Педагогічна думка, 2007. 303 с.
380. Семерджиди В. Н. Лингвистические и дидактические особенности учебного текста на иностранном языке (русском и английском). *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2007. № 2, Ч. 1. С. 117–122.
381. Серебрякова Э. В. Ролевые игры в обучении второму иностранному языку. *Друга іноземна мова в європейській системі освіти*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах», (Горлівка, 19 листоп. 2010 р.) / відп. ред. С. П. Грушко. Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2010. С. 162–164.
382. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 330 с.
383. Саница И. Инофон как объект лингвоперсонологии. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. Херсон, 2013. Вип. XVIII. С. 59–63.

384. Синчак О. Дискурс-аналіз як методологічне підґрунтя для розробки підручника з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 203–210.
385. Сиротинина О. Основные критерии хорошей речи. *Хорошая речь*: сб. науч. тр. / Под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2001. С. 16–28.
386. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва: Рус. яз., 1981. 248 с.
387. Скибун Н. Д. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 204 с.
388. Скоробагата О. Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 18. С. 321–328.
389. Сладких І. А. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.
390. Слесарева И. П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов. *Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов*. Москва: Рус. яз., 1984. С. 57–63.
391. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
392. Словник української мови: в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. URL: <http://sum.in.ua/>.
393. Сокіл Б. Дотекстові та післятекстові вправи: типологія та особливості побудови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 196–203.

394. Сокіл Б., Мацюк З. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 1. Львів, 2006. Вип. 1. С. 6–12.
395. Сокол Т. Г. Основи туристичної діяльності: підручник / За заг. ред. В. Ф. Орлова. Київ: Грамота, 2006. 264 с.
396. Соколова С. В. Вимоги до лінгвістичних особливостей текстів навчальних екскурсій при вивченні української мови як іноземної. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. Київ, 2011. Вип. 7. С. 428–433.
397. Соколова С. Місце навчальних екскурсій у вивченні української мови як іноземної. *ТЕКА Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych. Rocznik 2015. Tom X. S. 60–64*.
398. Стаменова А. Університетська україністика в Болгарії: традиції та сучасність. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. Київ, 2011. Вип. 14. С. 151–156.
399. Станкевич Н. Види коментарів до читання художніх текстів у навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2019. Вип. 14. С. 128–139.
400. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2007. Вип. 2. С. 40–47.
401. Станкевич Н. І. Домашнє читання як дидактичний прийом у навчанні української мови як іноземної. *ТЕКА Komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych. Rocznik 2012. Tom VII. S. 158–167*.
402. Станкевич Н. Навчання практичного письма в курсі УМІ. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 56–63.
403. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 162–168.

404. Станкевич Н. Розвиток письмового мовлення у студентів-іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2009. Вип. 4. С. 226–237.
405. Станкевич Н. Творче письмо в навчанні української мови студентів-іноземців. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Poznan, 2013. Vol. I. P. 201–208.
406. Станкевич Н. І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Харків, 2009. Вип. 14. С. 202–210.
407. Станкевич Н., Шмакова Л. Етикетні вислови привітання і побажання як лінгвокраїнознавчі одиниці. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 170–178.
408. Старченко Г. Н. Художественный текст как лингводидактический объект. *Актуальные проблемы филологии: материалы междунар. заоч. науч. конф.* (г. Пермь, октябрь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 86–88.
409. Стасюк А., Андрухович Ю. Моя Європа: Два есеї про найдивнішу частину світу. Львів: Класика, 2001. 127 с.
410. Стативка В. И. К вопросу о соотношении некоторых методологически важных дидактических и лингводидактических понятий. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруева. Суми, 2014. № 6 (40). С. 429–439.
411. Стецько І. Ситуативно-рольові ігри в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. XLIX. С. 92–95.
412. Стенограма круглого столу на тему: «Проблеми нормативно-правового забезпечення розвитку міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти України» від 8 листопада 2013 року. URL: <http://kno.rada.gov.ua/print/73907.html>.

413. Стех М. -Р. Несусвітні виміри творчої візії Емми Андіївської. *Zaxid.net*. 2014. 15 серпня. URL: <https://cutt.ly/IaqPsuq>.
414. Стоянов І. А. Україністика в Болгарії. *Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку*: Матеріали першої міжнар. конф. «Роль вищих навчальних закладів у розвитку українознавства». Київ, 1993. С. 46–51.
415. Стрига Е. Мовна особистість як соціокультурний феномен. *Мова і культура*. Київ, 2014. Вип. 17. Т. 1. С. 208–214.
416. Судук І. І. Інтерактивні методи навчання у викладанні української мови як іноземної студентам нафтогазового профілю. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологія». Острог, 2019. Вип. 5 (73), березень. С. 306–309.
417. Суржко Л. В. Аналіз художественного тексту на заняттях по руському мові. *Вестник Киевского университета. Методика обучения студентов-иностранцев*. Вып. 7. Киев: Вища школа, 1983. С. 79–83.
418. Сухомлинська О. В. Свіжий вітер казки / В. О. Сухомлинський. *Вогнегривий коник: Казки. Притчі. Оповідання*. Київ: Вікар, 2007. С. 3–4.
419. Сухомлинський В. О. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди. Київ: Генеза, 2003. 272 с.
420. Сухомлинський В. О. Вогнегривий коник: Казки. Притчі. Оповідання. Київ: Вікар, 2007. 200 с.
421. Сухомлинський В. О. Казки морального спрямування. Ніредьгаза, 1996. 99 с.
422. Гарнашинська Л. Гіпертекст Емми Андіївської як індивідуалізований світовий. *Всесвіт*. 2006. № 5–6. С. 149–154.
423. Гарнашинська Л. Емма Андіївська: «Неправда, що людина не має права вибору. Вона його має повсякчас». *День*. 1999. 30 січня. URL: <https://cutt.ly/EaqPINU>.
424. Гарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67). С. 23–27.

425. Гарнопольський О. Б. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника з англійської мови для факультетів психології. *Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах*. 2009. № 1. С. 27–31.
426. Гарнопольський О. Б., Дегтярьова Ю. В. Автентичність навчальних матеріалів у навчанні англійської мови для професійної комунікації у немовних вишах. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. № 5. С. 242–245.
427. Гарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
428. Гарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.
429. Гарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Рудакова М. В. *Writing Academically* (Писати академічно): посіб. для навч. академічного письма англ. мовою студ. вищ. мовних навч. закл. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 228 с.
430. Теми і мотиви поезії Тараса Шевченка / Ю. Барабаш та ін. Київ: Наукова думка, 2008. 373 с.
431. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. проф. М. В. Ляховицкого. Киев: Вища школа, 1979. 256 с.
432. Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. Москва: Изд-во МГУ, 1986. 150 с.
433. Тёрёчик Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2012. 28 с.
434. Тисяча і одна усмішка: Анекдоти, жарти, дотепи, замальовки з натури / Упоряд. Ю. М. Кругляк. Київ: Укр. письменник, 1994. 237 с.
435. Титаренко М. Курс «Творче письмо». <https://www.youtube.com/watch?v=QHT1EkHjZl>.

436. Тихолоз Н. Б. Жанрові модифікації казки у творчості Івана Франка: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Львів, 2003. 20 с.
437. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 307 с.
438. Трикашна Ю. І. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна*. 2013. Вип. 33. С. 221–224.
439. Триандафилиди Т. М. Методика отбора и использования художественных текстов в практическом курсе русского языка среднего этапа обучения на гуманитарных факультетах зарубежной высшей школы: на примере вузов Греции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. 251 с.
440. Трумко О. Інформативні мовленнєві жанри на заняттях з української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологічна»*. Острог, 2018. Вип. 1 (69). С. 197–199.
441. Трумко О., Горда О. Категорії ствердження і заперечення в лінгводидактичному аспекті. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки*. Бердянськ, 2018. Вип. 15. С. 66–72.
442. Туркевич О. В. Еволюція термінологіки методики викладання української мови як іноземної: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Львів, 2012. 19 с.
443. Туркевич О. Розвиток методики викладання УМІ (сучасний етап). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. Київ, 2011. № 11–12. С. 40–46.
444. Туркевич О. Становлення термінологіки методики викладання української мови як іноземної (на матеріалі діаспорних навчальних посібників). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 175–179.

445. Туркевич О. Становлення терміносистеми методики викладання української мови як іноземної: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 220 с.
446. Тучина Н. В., Каминін І. М. Формування вторинної мовної особистості вчителя англійської мови: психолого-педагогічна і професійно-методична компетентності. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія Філологія, педагогіка, психологія*. 2015. Вип. 30. С. 227–223.
447. У дитячій літературі все чудово. *Varabooka. Простір української дитячої книги*. URL: <http://www.barabooka.com.ua/u-dityachij-literaturi-vse-chudovo>.
448. У Києві відбудеться міні-фестиваль «Дні есеїстики». URL: <http://pen.org.ua/dni-eseyistyky-v-kyuevi/>.
449. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти: аналітична записка. *Національний інститут стратегічних досліджень при президентові України*. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>.
450. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання: навч. посіб. / Л. О. Ткаченко та ін.; за ред. О. В. Любашенко. Київ: ТОВ ВПП «Компас», 2014. 256 с.
451. Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання: зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. (Ялта, вересень 1993 р.) / Уклад.: І. Осташ. Львів: Каменярь, 1994. 143 с.
452. Український інститут. URL: <https://ui.org.ua/>.
453. Українські анекдоти, жарти, дотепи / Упоряд. П. Гальченко. Київ: Дніпро, 1967. 383 с.
454. Ушакова Н. И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Харьков, 2010. 545 с.
455. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам. *Русский язык, литература, культура в школе и вузе*. 2014. № 4. С. 66–72.

456. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2011. Вип. 19. С. 136–146.
457. Ушакова Н., Тростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 9. С. 12–21.
458. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров. *Вопросы языкознания*. 1997. № 5. С. 102–120. URL: <https://cutt.ly/lavigOo>.
459. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Івано-Франківськ, 2016. 260 с.
460. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 03.00.09. Київ, 2009. 20 с.
461. Федчик В. А. Художній текст як засіб навчання студентів української мови (початковий етап). URL: <https://cutt.ly/3abpJJ1>.
462. Фецько І. Українська казка як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української казки як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 223–231.
463. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / А. М. Богуш та ін. Одеса: М. П. Черкасов, 2008. 271 с
464. Формування мовної особистості учня: монографія / О. М. Горошкіна та ін. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 304 с.
465. Франко І. Я. Галицьке краєзнавство / І. Я. Франко. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ: Наукова думка, 1986. Т. 46. Ч. 2. С. 116–150.
466. Фудель Н. С., Васильева Н. С. Научно-популярный жанр (К вопросу о возможностях его использования в практике преподавания русского языка иностранцам). *Вопросы стилистики в преподавании русского языка иностранцам: сб. статей / Под ред. А. Н. Васильевой*. Москва: Издательство Московского университета, 1972. С. 96–113.

467. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): монография. Москва: Высш. школа, 1989. 238 с.
468. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранных языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2006. С. 91–102. URL: <https://cutt.ly/najJwoj>.
469. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова. Москва: Прогресс – Традиция, 1997. 416 с.
470. Хейлик В. Д., Микитюк А. В. Лингводидактическая интерпретация произведений художественной литературы в контексте формирования межкультурной толерантности. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Филология. Социальные коммуникации*. Симферополь, 2009. Т. 22 (61) № 1. С. 650–655.
471. Хранюк А. Українська мова напередодні 15-річчя навчання в Познанському університеті імені Адама Міцкевича. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 120–126.
472. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: Панов А. М. [вид.], 2017. 236 с.
473. Цалапова О. М. Генологічна ідентифікація літературної казки доби раннього українського модернізму (проблема жанру й метажанру). *Materiały V Międzynarodowej naukowipraktycznej konferencji «Europejska nauka XXI wiek – 2009»*. *Filologiczne nauki*. Przemyśl: Nauka i studia, 2009. Vol. 10. S. 35–40. URL: <https://cutt.ly/xaYtdAt>.
474. Цуркан М. Методика викладання української мови як іноземної на синхронному зріз ХХІ століття: тенденції розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 1 (97). С. 97–102.
475. Чабан О. М. Реалізація практичних методів навчання письма при викладанні української (російської) мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. Острог, 2015. Вип. 59. С. 229–231.

476. Чемпоєш В. І. Навчальний мовознавчий текст: семантико-синтаксичний та прагматичний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2017. 201 с.
477. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.
478. Чередниченко Д. С. Біль чистої криниці / В. О. Сухомлинський. *Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди*. Київ: Генеза, 2003. С. 3–5.
479. Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2007. URL: <https://refdb.ru/look/2512296-pall.html>.
480. Черничко С., Барань Є. Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 72–78.
481. Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Харьков, 1999. 453 с.
482. Черноватый Л. Н. Психологические и лингводидактические основы теории педагогической грамматики. Харків: Основа, 1998. 192 с.
483. Чистякова А., Селіверстова Л., Лагута Т. Диференційована організація навчання іноземців української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 13–21.
484. Читання книжок в Україні: тільки третина дорослих українців купує книжки. *Texty.org.ua*. 2013.09.18. URL: <https://cutt.ly/IabKXk1>.
485. Чич Б. А. Современное состояние проблемы изучения языковой личности. *Человек. Язык. Культура*: сб. науч. статей, посвященных 60-летнему юбилею проф. В. И. Карасика: в 2-х ч. / отв. соред. В. В. Колесов, М. Влад. Пименова, В. М. Теркулов. Киев: Издательский дом Д. Бураго, 2013. Изд. 2-е, испр. Часть 2. С. 550–555.
486. Чіжмарова М. Українська мова як іноземна в Словаччині. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство*: зб. наук. статей (До 100-річчя Національної академії наук України) / голов. ред. Г. Скрипник; НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2018. С. 121–130.

487. Чуба Г. Українознавчі студії в Ягеллонському університеті. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 307–310.
488. Шамзи З. А. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02. Москва, 2013. 179 с.
489. Шапкіна Н. М. Когнітивно-комунікативна концепція читача іншомовного тексту. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ, 2011. Вип. 37. С. 437–442.
490. Шашлова Г. С. Теоретико-познавательные и методологические аспекты проблемы вторичной языковой личности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Москва, 2006. 201 с.
491. Швец А. Д. Изучение украинского языка в условиях украинско-русского билингвизма: вызовы и возможности. *II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме «Запад – Восток: пересечения культур»*: научно-практические материалы II всемирного конгресса в Японии 2019 года. Т. II. Киото: Университет Киото Сангё, 2019. С. 605-611. URL: <https://cutt.ly/XpU9N9u>.
492. Швец А. Д. Лингвострановедческий комментарий к художественному тексту в пособии для иностранных студентов, изучающих украинский язык *Национально-культурный компонент в тексте и языке*: материалы VI Междунар. науч. конф., посвящ. памяти доктора филологических наук, профессора С. М. Прохоровой, Минск, 3-5 дек. 2015 г. / редкол.: О. А. Полетаева (отв. ред.) и др.. Минск: МГЛУ, 2017. С. 200–202.
493. Швец А. Д. Преподавание украинского языка как иностранного: тенденции, проблемы, перспективы *KALBA IR KONTEKSTAI*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2015. VI (2) tomas. P. 89–100.
494. Швец А. Д. Учебный текст: теоретический и прикладной аспекты. *Геокультурное пространство: смарт-технологии и социум*: IX Международный форум в реальном и виртуальном режиме в Батуми.

- Батуми: Батумский государственный университет Шота Руставели, 2017. С. 360–365. URL: <https://cutt.ly/ypU4S8X>.
495. Швець А. Д. Языковая личность, вторичная языковая личность, двуязычная личность: корреляция понятий. *ART-SANAT. Special Issue of the International Virtual Forum – Istanbul 2016: Humanitarian Aspects in Geocultural Space*. İstanbul: TÜBİTAK-ULAKBİM, 2016. P. 272–285. URL: <https://cutt.ly/3pImy3E>.
496. Швець Г. Д. Адаптація художніх творів для читання в іноземній аудиторії. *Семантика мови і тексту: матеріали XI Міжнар. наук. конф. (Івано-Франківськ, 26-28 вересня 2012 р.)*. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2012. С. 684–687.
497. Швець Г. Д. Вивчення дієприкметника в курсі української мови як іноземної. *Новий колегіум*. 2011. № 1. С. 79–84.
498. Швець Г. Д. Використання текстів сучасної есеїстики в навчанні української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Studia Wschodniosłowiańskie*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2018. Tom 18. S. 263–285.
499. Швець Г. Д. Дискусійний потенціал жанру есе в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2019. Вип. 34. С. 258–272.
500. Швець Г. Д. Дисципліна «Коментоване читання наукових текстів» у системі пропедевтичного навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі: збірник наукових праць / упор. Л. В. Біденко*. Суми, 2016. Вип. 3. С. 62–67.
501. Швець Г. Д. Дисципліна «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та її місце у фаховій підготовці викладачів-філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча*

- особистість учителя: проблеми теорії і практики. Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. Київ, 2013. Вип. 20 (30). С. 206–210.*
502. Швець Г. Д. Добір художніх текстів для читання в іноземній аудиторії. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків, 2015. Вип. 26. С. 160–169.*
503. Швець Г. Д. Есе в навчанні творчого письма українською мовою іноземних студентів-гуманітаріїв. *Вісник запорізького національного університету. Філологічні науки. Запоріжжя, 2019. № 1. С. 86–91.*
504. Швець Г. Д. Есе в навчанні української мови як рідної та як іноземної. *Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю «Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі»: тези доповідей (Черкаси, 25-26 жовтня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 166–168.*
505. Швець Г. Д. Есе як вид роботи з розвитку навичок письмового мовлення іноземних студентів-гуманітаріїв. *Республіканськія Купалаўскія чытанні: зб. навук. прац / рэдкал.: А. С. Садоўская (адк. рэд.) і інш. Гродна: ЮрСаПрынт, 2017. С. 315–319.*
506. Швець Г. Д. Жанрова палітра художніх текстів у навчальній текстотеці з української мови як іноземної. *Східнослов'янська філологія: від Нестора до сьогодення: матеріали VI Міжнар. наук. конф. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 220–223.*
507. Швець Г. Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка. Одеса, 2016. Вип. 5 (112). С. 106–112.*
508. Швець Г. Д. Короткометражний художній фільм у навчанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., 6-7 листопада 2014. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2014. С. 165–178.*
509. Швець Г. Д. Краєзнавчий текст у навчальній текстотеці з української мови як іноземної. *Молодий вчений. 2019. № 6.1 (70.1), червень. С. 69–74.*

510. Швець Г. Д. Лінгводидактична стратегія формування навичок наукового мовлення в іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень. *Науково-методичні проблеми викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 24 квітня 2015 р. / за заг. ред. П. О. Беха, О. С. Задорожної. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2015. С. 22–29.
511. Швець Г. Д. Лінгводидактичний аналіз художнього тексту для роботи в іноземній аудиторії. *Українське мовознавство*. 2011. Вип. 41 (1). С. 300–302.
512. Швець Г. Лінгводидактичний потенціал творів Михайла Коцюбинського. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Zeszyt III*. Poznan: Institut Filologii Rosyjskiej UAM, 2015. С. 327–335.
513. Швець Г. Д. Лінгводидактичні основи створення підручника з теоретичної дисципліни для іноземних студентів-філологів. *Проблеми сучасного підручника* / голов. ред. – О. М. Топузов. Київ, 2015. Вип. 15. Ч. 2. С. 336–343.
514. Швець Г. Д. Місце художнього текстового матеріалу в навчальній текстотечі з української мови як іноземної. *IX Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство: зб. наук. статей (До 100-річчя Національної академії наук України)* / голов. ред. Г. Скрипник; НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2018. С. 177–186.
515. Швець Г. Д. Мовленнєвий жанр жарту в лінгводидактичному аспекті. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 28. С. 144–153.
516. Швець Г. Д. Моделювання навчального тексту: термінологічний та методичний аспекти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* / за наук. ред. проф. А. А. Зернецької. Київ, 2017. Вип. 58. С. 170–178.

517. Швець Г. Д. Модельовані тексти в навчанні української мови як іноземної. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: IV Міжнар. наук.-практ. конф., 2-4 травня 2018 р. Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, 2018. С. 71–73.*
518. Швець Г. Д. Навчальна дисципліна «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної» та її місце в системі фахової підготовки викладача-філолога. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. Вип. 10. С. 179–186.
519. Швець Г. Д. Навчальна екскурсія для іноземних студентів: реєстр типових комунікативних інтенцій та лексико-граматичних структур. *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі / упор. Л. В. Біденко*. Суми, 2017. Вип. 4. С. 267–273.
520. Швець Г. Д. Навчальний посібник із коментованого читання наукових текстів для іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень: лінгводидактична модель. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 30. С. 178–189.
521. Швець Г. Д. Навчальні художні тексти для читання інокомунікантами: добір та адаптаційна стратегія. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2015. Вип. 2. С. 320–327.
522. Швець Г. Д. Навчання української мови як третьої іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2016. Вип. 12. С. 103–109.
523. Швець Г. Д. Народна легенда в навчальній текстотечі з української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2014. Вип. 24. С. 125–133.
524. Швець Г. Д. Нехудожні тексти краєзнавчої тематики у практиці викладання української мови як іноземної. *Українська мова у світі: зб. матеріалів II*

- Міжнар. наук.-практ. конф., 8-9 листопада 2012 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 311–319.
525. Швець Г. Д. Основні напрями наукових досліджень у галузі викладання української мови як іноземної. *Міжнаціональна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців)*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Л. В. Рєви-Лєвшакової. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. С. 35–40.
526. Швець Г. Д. Підготовка викладачів української мови як іноземної в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми, 2014. № 6 (40). С. 256–264.
527. Швець Г. Д. Підручник з української мови як іноземної: здобутки і виклики. *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів*: тези доп. міжнар. наук.-практ. семінару. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2019. С. 404–407.
528. Швець Г. Д. Прийшов, побачив, вивчив: екскурсії в навчанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі*: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 9-10 листопада 2016 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2016. С. 295–303.
529. Швець Г. Д. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2015. Вип. 11. С. 142–150.
530. Швець Г. Д. Проблеми навчання української мови як іноземної в умовах масового українсько-російського білінгвізму. *Язык и межкультурные коммуникации*: матеріали V Междунар. науч. конф., Минск – Вильнюс, 19-23 мая 2015 г. / отв. ред. В. Д. Стариченок. Минск: БГПУ, 2015. С. 368–372.
531. Швець Г. Д. Психологічні передумови звернення до художнього тексту в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*: зб. наук. праць. Харків, 2019. Вип. 35. С. 152–162.

532. Швець Г. Д. Робота з текстом на початковому етапі вивчення української мови як іноземної. *Студії з україністики*. Київ: Міжнародна школа україністики НАН України, 2008. Вип. 8. С. 290–296.
533. Швець Г. Д. Розвиток навичок діалогічного мовлення в іноземних студентів (на матеріалі художнього тексту). *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. XLIX. С. 116–121.
534. Швець Г. Д. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іноземній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2008. Вип. 3. С. 300–311.
535. Швець Г. Д. Система завдань до навчального наукового тексту для іноземних студентів-гуманітаріїв на початковому етапі вивчення української мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2018. Вип. 32. С. 135–146.
536. Швець Г. Д. Система роботи над художнім текстом в іноземній аудиторії (на матеріалі оповідання Лесі Українки «Чашка»). *Слов'янський збірник*. Київ, 2012. Вип. 17. Ч. 1. С. 330–336.
537. Швець Г. Д. Способи досягнення природності й комунікативної репрезентативності модельованих навчальних текстів. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів*: матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. (12-13 жовтня 2017 р.). Харків: ХНАДУ, 2017. С. 221–224.
538. Швець Г. Д. Становлення методики викладання української мови як іноземної. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 4. С. 361–370.
539. Швець Г. Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог, 2013. Вип. 40. С. 254–258.
540. Швець Г. Д. Сучасна українська літературна казка в лінгводидактичному аспекті. *Conferința Științifică Internațională Tradiție și Inovație în cercetare*

filologică. Tradiții și inovatorstvo în filologicele cercetări, 27 octombrie 2015. Vol. II. Bălți, 2016. С. 73–77.

541. Швець Г. Д. Творче письмо: кореляція різних значень терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2019. Вип. 14. С. 56–68.
542. Швець Г. Тексти про Т. Шевченка та Шевченкові тексти в практиці навчання української мови іноземців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки*. Луцьк, 2014. № 12 (289). С. 44–49.
543. Швець Г. Д. Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2013. Вип. 8. С. 194–208.
544. Швець Г. Д. Текстова основа навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв. *Педагогічний альманах / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон, 2016. Вип. 30. С. 55–61.
545. Швець Г. Д. Художній текст на різних етапах навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 176–182.
546. Швець Г. Д. Художні твори В. О. Сухомлинського в навчанні української мови іноземних студентів. *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць / За ред. Тарасенко Г. С., Поясик О. І. та ін.* Івано-Франківськ: НАІР, 2013. С. 304–309.
547. Швець Г. Д. Як писати твір-роздум: навч.-метод. посіб. Київ: Фенікс, 2013. 120 с.
548. Шебеліст С. Теоретичні аспекти жанру есею. *Слово і Час*. 2007. № 11. С. 48–56.
549. Шевченко М. В. Национальная специфика анекдота: условия успешности восприятия в иноязычной аудитории. *Conferința Științifică Internațională Tradiție și Inovație în cercetare filologică. Tradiții și inovatorstvo în*

филологических исследованиях, 27 octombrie 2015. Vol. II. Bălți, 2016. С. 5–8.

550. Шевченко Н. Викладання української мови у французьких вищих навчальних закладах. Методичні посібники з української мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2011. Вип. 6. С. 33–39.
551. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2007. Вип. 2. С. 219–221.
552. Шевченко Т. Есеїстика українських письменників як феномен літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст.: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 584 с.
553. Шелудько В. Л. Мовна особистість сучасного українського державного службовця в професійному дискурсі: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2018. 333 с.
554. Шмоніна Т. А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 24 с.
555. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 2-е. Москва: Высш. школа, 1974. 112 с.
556. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам. Минск: Выш. шк., 1984. 94 с.
557. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ: Вища школа, 2004. 208 с.
558. Щербина Д. В. Формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 20 с.
559. Щерек З. Прийде Мордор і нас з'їсть, або Таємна історія слов'ян. Київ: Темпора, 2014. 306 с.

560. Щурина Ю. В. Шутка как речевой жанр: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новгород, 1997. 25 с.
561. Юзвяк І. П. Мультфільми на уроках з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 76–83.
562. Яремчук О. «Письмо – не блискавка з неба, а кропітка робота»: польська перекладачка та лекторка creative writing Юстина Чеховська – про те, чому письменник мусить мати вуха та очі, відкриті до світу. *День*. 2015. 5 березня. URL: <https://cutt.ly/cpI1S3I>.
563. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 18 с.
564. Яхунов Т. О., Верисокін Ю. І. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики з соціокультурним компонентом. *Іноземні мови*. 2000. № 3. С. 33–36.
565. Association of Writers & Writing Programs. URL: <https://www.awpwriter.org/about/overview>.
566. Brown H. D. Principles of Language learning and Teaching. New York: Prentice Hall Regents, 1994. 347 p.
567. Chernovaty L. M. Pedagogical Grammar as the Framework of Research in Teaching Foreign Languages. Part I. Levels and Types of Grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. № 29. С. 57–66.
568. Collie G. and Slater S. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: Cambridge UP, 1988. 274 p.
569. Creative Writing Subject Benchmark Statement. York: NAWE. 15 с. URL: <https://cutt.ly/UpI0xuj>.
570. Folse K. S., Mushmore-Vokoun A., Solomon E. V. Great essays: An introduction to writing essays. Second edition. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2002. 179 p.

571. Harper G. A. Short History of Creative Writing in British Universities / H. Beck. *Teaching Creative Writing*. London: Palgrave Macmillan, 2012. P. 9–16.
572. Henry DeWitt. A Short History of Creative Writing in America / H. Beck. *Teaching Creative Writing*. London: Palgrave Macmillan, 2012. P. 17–24.
573. Hill J. Teaching literature in the language classroom. London, Macmillan. 1986. 119 p.
574. Jones K. Simulations in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 120 p.
575. Kyiv International Short Film Festival. Історія. URL: <http://www.kisff.org/history>.
576. Learn Russian With Interest. Сайт энтузиастов РКИ. URL: <http://lrwi.ru/>.
577. Lebovics V. История украинистики в Будапештском университете. *Studia Russica XXIII*. Budapest, 2009. Sz. 156–169.
578. Livingstone C. Role play in language learning. Harlow: Longman, 1983. 94 p.
579. Mackey W. F. How can bilingualism be described and measured? *Description and Measurement of Bilingualism: an international seminar*, University of Moncton, June 6-14, 1967. Toronto: University of Toronto Press. P. 1–9.
580. Maley A. Down from the Pedestal: Literature as Resource. *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications, 1989. P. 10–24.
581. Nikolayenko V. V. Formation of Foreign Students' Russian Professional Communicative Competence: Psychological and Pedagogical Aspects. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word Corp., 2015. Vol. 4. № 2 (March). P. 89–98. URL: <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10551>.
582. Nikolayenko V. V. Ways of Formation of Professionally Oriented Competence in Russian Speaking to the Foreign Students in Management. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word Corp., Canada, 2014. Vol. 5. № 5 (September). P. 123–130. URL: <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10512>.
583. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press / Odlin T. (ed.). 1994. 341 p.

584. Writing in Practice: The Journal of Creative Writing Research. URL: <https://cutt.ly/9pOqtvH>.
585. Shea G. Teaching Chinese-language creative writing in Hong Kong: three case studies. *TEXT*. 2017. Special Issue 47. P. 1–13. ULR: <https://cutt.ly/vpOqFVC>.
586. Stutridge G. Using Simulation in Teaching English for Specific Purposes. *Games, Simulations and Role-playing* (ELT Documents 77/1). London: ETIC British Council, 1977. P. 10–13.
587. The World of Cinema: Посібник-практикум / Т. М. Онопрієнко та ін. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 224 с.

Підручники, посібники, програми, методичні рекомендації з української мови як іноземної

588. Абрамчук О. В., Горчинська Л. В., Франчук Н. Л., Поздрань Ю. В. Граматика української мови (у схемах та таблицях) для іноземних студентів. Фонетика, лексика, морфологія: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2017. 102 с.
589. Абрамчук О. В., Зозуля І. Є., Лепко Г. В. Мовно-технологічна практика для студентів-іноземців II курсу: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2011. 108 с.
590. Абрамчук О. В., Цимбал О. А. Українська мова для студентів-іноземців економічних спеціальностей: навч. посіб. Вінниця: ВНУТУ, 2015. 93 с.
591. Адаменко С. Л. Мандри: матеріали до вивч. курсу сучас. укр. мови як інозем.: навч. посіб. Львів: ПАІС, 2008. 111 с.
592. Азарова Л. Є., Горчинська Л. В., Зозуля І. Є., Солодар Л. В. Країнознавство для слухачів-іноземців підготовчого відділення: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2010. 84 с.
593. Азарова Л. Є., Горчинська Л. В., Зозуля І. Є., Солодар Л. В. Лексичний мінімум з української мови для слухачів-іноземців підготовчого відділення: словник. Вінниця: ВНТУ, 2018. 103 с.

594. Азарова Л. Є., Горчинська Л. В., Франчук Н. Л., Поздрань Ю. В. Граматика української мови (у схемах та таблицях) для іноземних студентів. Синтаксис, стилістика: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2017. 95 с.
595. Азарова Л. Є., Зозуля І. Є., Солодар Л. В. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Збірник вправ і завдань: навч. посіб. Вінниця: ВНУТ, 2010. 121 с. 2013 р.
596. Азарова Л. Є., Іванець Т. Ю. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2013. 129 с.
597. Азарова Л. Є., Іванець Т. Ю. Український дивосвіт. Країнознавство для іноземних студентів-нефілологів: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2014. 171 с.
598. Азарова Л. Є., Іванець Т. Ю., Цимбал А. А. Українська мова для іноземців. Професійна сфера спілкування: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2013. 110 с.
599. Азарова Л. Є., Корженко В. Я., Корженко З. П. Практична граматики української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2004. 294 с.
600. Алексеєнко Т. М., Васецька Л. І., Кушнір І. М. Професійне спілкування: лікар – хворий: посіб. для інозем. студ.-медиків (англомовної форми навчання): Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. 58 с.
601. Альохіна С. В., Кащенко О. В., Онкович Г. В., Шутенко Я. М. Початковий курс української мови: технічна термінологія: навч. посіб. для інозем. студ. підгот. від-нь / За заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: ІСДО, 1993. 62 с.
602. Альохіна С. В., Онкович Г. В., Шутенко Я. М. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія): навч. посіб. Київ: АртЕк, 1998. 152 с.
603. Антонів О., Паучок Л. Українська мова для іноземців. Модульний курс: навч. посіб. Київ: ІНКІОС, 2012. 268 с.
604. Арделян М. В., Борисова А. О. Морфологія сучасної української мови. Теорія, вправи, тестові завдання: навч.-метод. посіб. для студ.-інозем. II-IV курсів усіх спеціальностей ден. форми навч. з дисципліни «Українська мова як іноземна». Харків: ХДУХТ, 2014. 102 с.

605. Арделян М. В., Борисова А. О., Король А. В. Практикум з української мови для іноземних студентів: навч.-метод. посіб. для студ.-інозем. усіх факультетів з дисципліни «Українська мова як іноземна». Харків: Харк. держ. ун-т харч. та торгівлі, 2015. 153 с.
606. Арделян М. В., Руденко С. М., Сапожнікова Л. Я., Борисова А. О. Українська мова для іноземних студентів I-IV курсів: навч. посіб. / за заг. ред. М. В. Арделян. Харків: Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі, 2010. 322 с.
607. Арделян М. В., Саватєєва Л. В. Говоримо українською: навч.-метод. посіб. Харків: Харк. держ. ун-т харч. та торгівлі, 2013. 209 с.
608. Архангельская А. М., Левченко Е. П., Мокиенко В. М. Українська мова: посібник із розвитку мовлення. Украинский язык: пособ. по разв. речи. Санкт-Петербург: Каро, 2012. 336 с.
609. Багмут І., Штефуца В. Сходінка 1. Українська мова для початківців: підруч. для студентів-славистів. Сегед: Auctores, 2010. 254 с.
610. Бадер В. І., Дядичев В. В., Шевцова В. О. Граматика української мови. Іменні частини мови: навч. посіб. Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2009. 424 с.
611. Бакум З. П., Городецька В. А., Суховенко Н. І. Українська мова для студентів-іноземців (рівень С1). Частина 1: навч. посіб. Кривий Ріг: КДПУ, 2013. 94 с.
612. Бакум З. П., Городецька В. А., Суховенко Н. І. Українська мова для студентів-іноземців (рівень С1). Частина 2: навч. посіб. Кривий Ріг: КДПУ, 2013. 98 с.
613. Бакум З. П., Пальчикова О. О. Калейдоскоп культур (рівень В1). Кривий Ріг: КДПУ, 2014. 103 с.
614. Белей О. Розмовляєте українською?: підруч. укр. мови. Вроцлав: Вид-во Вроцлавського університету, 2006. 188 с.
615. Белей О. Українська мова: практ. курс для поляків. Львів: б. в., 2003. 71 с.

616. Белей О. Чуєш брате, мій: підручник сучасної української літературної мови (приручник сучасного українського літературного язика); часци на руски язик предложел Дюра Латяк. Новий Сад: Союз русинів і українців Сербії і Чорногорії, 2005. 207 с.
617. Бей Л. Б. Тестові завдання до навчального комплексу з української мови. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 92 с.
618. Біденко Л., Завгородній В., Казанджиєва М. Українська мова для іноземців. Рівень В1: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2020. 364 с.
619. Біла В. Г., Ковальчук В. І., Коломієць Л. П., П'ятецька О. В. Навчальні матеріали з української мови для самостійної роботи студентів-іноземців (завдання, вправи): навч. посіб. Київ: НПП «Київський університет», 2006. 32 с.
620. Блохина Л. Л. Виват А. И. Первые шаги в Украине. Перші кроки в Україні. Ч. I. Разговорный и вводно-грамматический курс русского и украинского языков для иностранных студентов, стажеров, аспирантов, обучающихся в вузах Украины: учеб. пособие. Одесса: Одесская национальная академия пищевых технологий, 2007. 176 с.
621. Богиня Л. В. Науковий стиль мовлення. Початковий курс: навчальний посібник для іноземних студентів. Полтава, ВДНЗУ «УМСА», 2017. 57 с.
622. Бойко І. О., Бондар М. В. Практичний курс української мови для іноземців: навч. посіб. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2012. 228 с.
623. Бондар А. М., Вештак І. І., Джурко Е. М., Кудрєв В. М. Навчання конспектуванню іноземних студентів на початковому етапі (Збірник текстів «Фізика в медицині та біології»): навч. посіб. для інозем. студ. підготовчих від-нь вузів. Київ: БВ, 1994. 64 с.
624. Бондарєва Н. Стилїстика української мови: навч. посіб.. Київ: Четверта хвиля, 2010. 246 с.
625. Бондарєва Н. О., Шевченко М. В. Ити – ходити, їхати – їздити...: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. Київ: Четверта хвиля, 2011. 281 с.

626. Бондарчук М. М., Жогіна І. В. Книга для читання: навч. посіб. для студ.-інозем. підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України. Київ: НАУ, 2014. 52 с.
627. Бондарчук Л. М., Краснопольська Н. Л., Подгурська Т. А., Ярошевич І. А. Українська мова для студентів-економістів із близького зарубіжжя. Практикум у 2 частинах. Частина 1. Збірник вправ, завдань і тестів. Київ: КНЕУ, 2012. 213 с.
628. Борисова З. У, Євсєєва І. П. Українська мова: навч. посіб. для підготов. інозем. студ. до вищ. навч. закл. Київ: МАУП, 2005. 72 с.
629. Борисова А.О., Сапожнікова Л.Я. Вивчаємо українську мову. Практичний курс для підготовчих відділень: навч. посіб. Біла Церква: БНАУ, 2019. 139 с.
630. Булава Н. Ю. Українська мова. Тестові завдання для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Ч. I: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2017. 156 с.
631. Булава Н. Ю. Українська мова. Тестові завдання для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Ч. II: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2018. 102 с.
632. Булаткіна Г.І., Сергієнко Т.В. Українська мова як іноземна. I частина: навч. посіб. для слухачів підготовчих відділень мед. ун-тів. Київ: НМУ ім. О. О. Богомольця, 2016. 184 с.
633. Бурак М. Яблуко: підруч. з укр. мови як інозем.: баз. рівень. Львів: Вид-во Укр. католиц. ун-ту, 2015. 266 с.
634. Бурак М. Яблуко: робочий зошит до підруч. з укр. мови як інозем.: баз. рівень. Львів: Вид-во Укр. католиц. ун-ту, 2015. 119 с.
635. Валіт О. С., Колоколова А. О., Лагута Т. М. Українська мова для іноземних студентів: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2019. 228 с.
636. Вальченко І. В., Прилуцька Я. М. Ласкаво просимо!: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ.: у 2 ч. Харків: ХНАМГ, 2011. Ч. 1. 386 с.
637. Вальченко І. В., Прилуцька Я. М. Ласкаво просимо!: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ.: у 2 ч. Харків: ХНАМГ, 2011. Ч. II. 305 с.

638. Вальченко І. В., Сергійчук Л. В. Практикум з української мови. Читанка: навч. посіб. для інозем. студ. підготовчого відділення. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 57 с.
639. Васецька Л. І., Алексеєнко Т. М. Професійне мовлення: навч. посіб. для інозем. студ.-медиків першого курсу. Запоріжжя: ЗДМУ, 2015. 200 с.
640. Васецька Л. І., Алексеєнко Т. М. Професійне спілкування: навч. посіб. для сам. роб. студ.-інозем. вищ. мед. навч. закл. першого курсу. Запоріжжя: ЗДМУ, 2011. 159 с.
641. Васецька Л. І., Завгородня Д. О., Савченко Л. А., Янушевська І. Б. Українська мова як іноземна: метод. рекомендації для викладачів, які проводять контроль з української мови у слухачів центру підготовки іноземних громадян. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 239 с.
642. Васецька Л. І., Соловйова О. В., Кужелева Л. М. Вчимо українську мову самостійно. Частина І: практикум для сам. роб. слухачів – іноземних громадян довузівського етапу підготовки. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 157 с.
643. Васецька Л. І., Соловйова О. В., Кужелева Л. М. Вчимо українську мову самостійно. Частина ІІ: практикум для сам. роб. слухачів – іноземних громадян довузівського етапу підготовки. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 229 с.
644. Василенко В. Українська мова: Тексти для читання. Антологія. Poznan: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1996. 312 с.
645. Василенко В. Українська мова. Поглиблений практичний курс. Poznan: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2001. Т. 1–2. 600 с.
646. Василенко Н. Вивчаємо українську мову: елементарний курс для іноземних студентів: підручник [Електронний ресурс]. Черкаси: ЧДТУ, 2017. 150 с.
647. Василенко Н. В. Збірник вправ з практичної фонетики української мови для студентів-іноземців. Черкаси: ЧДТУ, 2008. 23 с.
648. Василенко Н. Методичні вказівки для студентів-іноземців з практичної фонетики. Черкаси: ЧДТУ, 2003. 23 с.

649. Василенко Н. В., Береза Л. О. Вивчаємо українську мову: лексико-граматичний курс для іноземних студентів. II частина: підручник. Черкаси: ЧДТУ; ФОП Чабаненко Ю. А., 2017. 244 с.
650. Василенко Н. В., Береза Л. О. Практичний посібник із формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів на основі текстів морально-етичного спрямування. Черкаси: ЧДТУ, 2018. 58 с.
651. Василенко Н., Мельникова Л., Деньга О. Вивчаємо українську мову: лексико-фонетичний курс для іноземних студентів: підручник. I частина [Електронний ресурс]. Черкаси: ЧДТУ, 2017. 210 с.
652. Венгринюк М. І., Веселовська Н. В., Литнин О. Б., Сахній М. П. Українська мова як іноземна: навч. посіб. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2012. 232 с.
653. Вживання дієслівних форм: метод. вказівки з курсу «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. III курсу всіх спец. / Укл. Г. М. Колісник. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2014. 38 с.
654. Вивчаємо граматику української мови. Частина мови: навч. посіб. / Уклад.: Г. П. Краєвська, О. М. Дудник, Н. С. Крижанівська. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2011. 45 с.
655. Вивчаємо українську: навч. посібник для інозем. студ., які навч. у вузах України / Авт. кол.: Л. Г. Новицька та ін.; Львів. ун-т ім. І. Франка. Київ: НМК ВО, 1993. 334 с.
656. Вивчаємо українську граматику. Частина I (місцевий, знахідний, давальний відмінки): метод. розроб. / Уклад.: О. С. Іванців, І. В. Чикайло. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 32 с.
657. Вивчаємо українську граматику. Частина II (родовий та орудний відмінки): метод. розроб. / Уклад.: О. С. Іванців, І. В. Чикайло. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 30 с.
658. Видатні науковці-лікарі: навч. посіб. / авт.-укл.: Л. І. Дмитрук, Л. М. Матусевич. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2015. 44 с.
659. Визначні місця та пам'ятки України: зб. текстів для читання з лексико-грамат. комент. з навч. дисципліни «Українська мова» для інозем. студ. усіх

напрямів підготов. всіх форм навчання / Уклад. В. Ф. Жовтобрюх. Харків: Вид. ХНЕУ, 2013. 47 с.

660. Вихованець І. Р., Карпіловська Е. А., Клименко П. Ф. Вивчаємо українську мову. Розширений курс. Самовчитель / за ред. В. М. Русанівського. 2-ге вид., стер. Київ: Либідь, 1996. 272 с.
661. Від букви до спілкування. Українська мова для іноземців: рівень А1: підручник / Г. Л. Василенко та ін. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова; Твори, 2019. 155 с.
662. Вінницька В. М. Країнознавство: Україна: навч. посіб. для студ.-іноземців. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2006. 282 с.
663. Вінницька В. М., Головяшина Л. С. Українська мова як іноземна. Слухаємо, говоримо, пишемо. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 183 с.
664. Вінницька В. М. Головяшина Л. С., Плющ Н. П. Українська мова як іноземна (початковий курс). Київ: ВПЦ «Київський університет», 2002. 379 с.
665. Вінницька В. М., Плющ Н. П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців: підручник. 3-є вид. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 272 с.
666. Вінницька В. М., Плющ Н. П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. Київ: Правда ярославичів, 1997. 247 с.
667. 18 уроків з української мови: метод. посіб. з укр. мови для слухачів підгот. від-ня, інозем. громадян / Уклад.: Т. Е. Войцеховська, В. А. Ніколаєнко Київ: НТУ, 2009. 104 с.
668. Вовк П. С., Радченко В. В., Крик Т. М. Українська мова. На матеріалі економічних текстів: навч. посіб. для інозем. студ. вищих навч. закл. Київ: Вища школа, 2007. 215 с.
669. Волочай С. В., Олійник Л. І. Вступний фонетичний курс з української мови для студентів-іноземців: навч. посіб. для студ.-інозем. Вінниця: Вінницький державний технічний ун-т, 1997. 70 с.

670. Ворона Н., Барчук О., Волкова О. Українська для іноземців. Elementary: навч. посіб. / За ред. Т. О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2017. 400 с.
671. Ворона Н., Голованенко Є., Волкова О. Українська мова для студентів-іноземців (початковий рівень): навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2017. 256 с.
672. Вправи з лексики й граматики до професійно-орієнтованих текстів з економічної теорії для іноземних студентів усіх напрямів підготовки денної форми навчання / уклад. Архипенко Л. М. Харків: Вид. ХНЕУ, 2012. 55 с.
673. Вступний граматико-фонетичний курс. Навчальний посібник з української мови: початковий рівень / Уклад.: Л. Т. Тищенко, О. М. Дудник. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2011. 62 с.
674. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців: навч. посіб. / Волкова О. М. та ін.; за ред. Т. О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2010. 414 с.
675. Гайдамака Г. Г., Данкіна Л. С., Черемська О. С. Практичний курс з української мови для студентів-іноземців: навч.-практ. посіб. Харків: ХНЕУ, 2011. 140 с.
676. Гайдамака Г. Г., Данкіна Л. С., Черемська О. С. Практичний курс з української мови для студентів-іноземців: практич. посіб. Харків: ХНЕУ, 2005. 148 с.
677. Гайдук Л. П. Практикум з української мови як іноземної (фахова мова). Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 103 с.
678. Гайдук Л. П., Гринь Ю. В., Чорна Ю. В. Українська мова. Практикум для слухачів – іноземних громадян довузівського етапу. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 106 с.
679. Голованенко Є. О., Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В. Науковий стиль мовлення. Вступний курс (інженерно-технічний профіль): навч. посіб. Суми: СумДУ, 2019. 104 с.

680. Голованенко Є., Дегтярєва Т., Дядченко Г. Українська мова для іноземців. Рівень А1: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2020. 288 с.
681. Головка В., Паламар Л. Українська мова. Розмовний практикум: посіб. для інозем. Advanced Ukrainian Conversation. Київ: Бібліотека українця, 2002. 168 с.
682. Городецька В., Малюга Н. Українська мова як іноземна: навч. посіб. для студ.-іноземців. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2018. 388 с.
683. Готуємося до клінічної практики (тексти для читання зі спеціальності): навч.-метод. матеріали для інозем. студ. Медичного інституту / Укл.: Є. Ю. Бурнос, І. С. Левенко, Н. А. Пилипенко-Фріцак. Суми: СумДУ, 2018. 106 с.
684. Граматичні таблиці з української мови (для студентів-іноземців підготовчого відділення): навч. посіб. / Укл. Н. О. Ворона та ін. Суми: СумДУ, 2009. 76 с.
685. Гризан В. І., Стоянова В. І. Українська мова для болгар: навч. посіб. для студ., абітурієнтів, учнів серед. шк. Одеса: Астропринт, 1998. 224 с.
686. Гримич М., Непийвода Н., Різун В. Українська мова щодня. Початковий рівень: навч. посіб. / І. Остах (ред.); Міжнародний фонд «Відродження». Київ: Заповіт, 1998. 160 с.
687. Гринь Ю. В., Манаєва Г. С. Українська мова. Аудіювання лекцій за фахом з використанням мультимедійних презентацій: методичний посібник для викладачів, які викладають слухачам – іноземним громадянам довузівського етапу підготовки. Запоріжжя: ЗДМУ, 2018. 103 с.
688. Гуйванюк Н. В., Гнатчук О. С., Нечипорук М. В. Семантична структура тексту: нав.-метод. посіб. Чернівці: Рута, 2000. 132 с.
689. Давидова І. В., Гроссу Н. В. Відкрий Україну: навчальний посібник для слухачів Центру підготовки іноземних громадян з дисципліни «Країнознавство». Запоріжжя: ЗДМУ, 2019. 147 с.
690. Данилюк Н. Україна від А до Я: мовокраїнознавчий міні-словник. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. 92 с.

691. Дегтярєва Т.О., Дядченко Г., Коньок О. Українська мова для іноземців. Рівень А2: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2020. 224 с.
692. Дем'янюк А. А. Практичний курс української мови (для іноземних студентів-філологів): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011. 120 с.
693. Дем'янюк А. А. Розвиток навичок наукового мовлення (для іноземних студентів-філологів): навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2009. 120 с.
694. Дерба С. М. Знайомство з Україною: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: Фенікс, 2013. 97 с.
695. Дерба С. М., Любчевська-Сокур В. О. Науковий стиль мовлення: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. Київ: Фенікс, 2014. 212 с.
696. Дерба С. М., Любчевська-Сокур В. О. Українська мова для іноземних студентів: наук. тексти та завдання до них. Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2012. 188 с.
697. Дерба С. М., Любчевська-Сокур В. О. Українська мова: навч. посіб. для інозем. Київ: Фенікс, 2017. 116 с.
698. Джура М. Вивчаймо українську мову! Let's learn Ukrainian. Львів: ЛА «Піраміда», 2007. 212 с.
699. Джура М. Посібник з української мови для студентів-іноземців (лексико-граматичний практикум). Львів: «Манускрипт», 2005. 82 с.
700. Дзюбенко Л. І., Король С. П. Українська мова: навч. посіб. з вивч. читання для студентів-іноземців екон. профілю. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 99 с.
701. Дідківська Л. П., Любчевська-Сокур В. О. Українська мова: тексти і завдання: навч. посіб. для інозем. студ. Київ: БВ, 2017. 96 с.
702. Дідківська Л. П., Любчевська-Сокур В. О., Ніколаєва Н. С. Українська мова для іноземних студентів. Газетно-публіцистичні тексти та завдання до них: навч.-метод. посіб. Вінниця: ПП Балюк І. Б., 2012. 328 с.

703. Дідківська Л. П., Любчевська-Сокур В. О., Ніколаєва Н. С. Час. Події. Люди: навч. посіб. з укр. мови для студ.-інозем. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 185 с.
704. Дідківська Л. П., Швець Г. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах): навч. посіб. для інозем. студ. Ч. 1. Київ: Фенікс, 2014. 181 с.
705. Дідківська Л. П., Швець Г. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах): навч. посіб. для інозем. студ. Ч. 1. Вид. 2-е, випр. і доп. Київ: Фенікс, 2020. 181 с.
706. Дідківська Л. П., Швець Г. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах): навч. посіб. для інозем. студ. Ч. 2. Тести. Київ: Фенікс, 2014. 77 с.
707. Дідківська Л. П., Швець Г. Д. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах): навч. посіб. для інозем. студ. Ч. 2. Тести. Вид. 2-е, випр. і доп. Київ: Фенікс, 2020. 77 с.
708. Діячі української науки і культури: зб. текстів для читання з навч. дисципліни «Українська мова» для інозем. студ. усіх напрямів підготов. всіх форм навчання / уклад. Гайдамака Г. Г. Харків: Вид. ХНЕУ, 2012. 59 с.
709. Дрогомирецька М. М. Методична розробка з української мови до теми «Фонетика» для іноземних студентів підготовчого відділення: практикум. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 22 с.
710. Дрогомирецька М. М., Жангазінова Р. Т. Матеріали для самостійної роботи студентів з української мови як іноземної (1 курс, спеціальність 221 «Стоматологія», англomовне відділення). Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 103 с.
711. Дрогомирецька М. М., Жангазінова Р. Т. Методичні рекомендації з української мови як іноземної для студентів 1 курсу спеціальності 222 «Медицина» англomовного відділення. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 103 с.
712. Дрогомирецька М. М., Жангазінова Р. Т. Методичні рекомендації з української мови як іноземної для студентів 1 курсу спеціальності 226

- «Фармація» англomовного відділення. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 103 с.
713. Дудник О. М., Лисогора В. В. Зовнішність людини. Характер і темперамент: навч. посіб. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2014. 37 с.
714. Дяченко С. І., П'ятецька О. В. Українська література для іноземних студентів. Київ: Академія, 2010. 312 с.
715. Євстигнєєва Г. А. Перші кроки українського мовлення: навч. посіб. для студ.-інозем., які вивчають укр. мову / Львів. мед. ін-т. Київ: БВ, 1994. 67 с.
716. Євстигнєєва Г. А., Онкович Г. В., Онкович А. Д. Дієслово. Ситуативні вправи. Префіксальні дієслова в ситуаціях: навч. посіб. Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ: Ін-т вищ. освіти АПН України, 2010. 79 с.
717. Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів: навч. посіб. для інозем. студ. Київ: ТОВ «НВП» Інтерсервіс, 2010. 120 с.
718. Єщенко (Бойченко) Н. О. Практичний курс української мови: усне мовлення: навч. посіб. для інозем. студ. Київ: Фенікс, 2010. 208 с.
719. Єщенко Т. А. Українська мова (за професійним спрямуванням): метод. рекомендації для сам. роб. студ. 1 курсу заочної форми навчання галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація». Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 123 с.
720. Єщенко Т. А. Фахове мовлення фармацевта: навч.-метод. посіб. для проведення практик. занять та сам. роб. зі студ. 1 курсу денної форми навч. другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація». Львів: Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, 2019. 110 с.
721. Жангазінова Р., Кусяк С. Українська мова як іноземна. Розділ І. Фонетика: навч.-метод. посіб. для сам. роб. інозем. студ. підгот. від-ня галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Львів: ЛНМУ, 2017. 24 с.
722. Жангазінова Р., Кусяк С. Українська мова для іноземців. Розділ ІІ. Морфологія: навч.-метод. посіб. для сам. роб. інозем. студ. підгот. від-ня

- галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2017. 118 с.
723. Жангазінова Р., Кусяк С. Українська мова для іноземців. Розділ III. Синтаксис: навч.-метод. посіб. для сам. роб. інозем. студ. підгот. підготовчого від-ня галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 18 с.
724. Жлуктенко Ю. А., Карпиловская Е. А., Ярмак В. И. Изучаем украинский язык: самоучитель/ под. ред. В. М. Русановского. Киев: Лыбидь, 1991. 216 с.
725. Жлуктенко Ю. А., Карпіловська Є. А., Ярмак В. І. Вивчаємо українську мову: самовчитель / за ред. В. М. Русанівського. Київ: Либідь, 1996. 224 с.
726. Жлуктенко Ю. О., Тоцька Н. І., Молодід Т. К. Підручник української мови (Ukrainian. Text-book for beginners). Київ: Вища школа, 1973. 351 с.
727. Завгородній В. А., Кисельова Г. І., Шевцова А. В. Мій університет: навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Біденко. Суми: Сум. держ. ун-т, 2017. 120 с.
728. Завдання для практичних занять з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Уклад.: Підгородацька І. Ю., Сокол С. Ю. Харків: ХНЕУ, 2012. 87 с.
729. Завдання та вправи з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки денної форми навчання / Уклад. Н. М. Карікова. Харків: ХНЕУ, 2013. 46 с.
730. Заєць М. З. Тренінг формування готовності іноземних студентів до діалогічної взаємодії: навч.-метод. комплекс. Тернопіль: Вектор, 2014. 52 с.
731. Зайченко Н. Ф. Українська мова як іноземна: граматичний аспект. Київ: Освіта України, 2013. 120 с.
732. Зайченко Н. Ф., Воробйова С. А. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення: навч. посіб. Київ: Знання України, 2005. 324 с.
733. Збир І. Граматика української мови в таблиця і вправах. Seoul: Department of Ukrainian Studies, HUFS, 2020. 574 с.

734. Збір І. Українська мова як іноземна. Рівень В1-В2. Seoul: Department of Ukrainian Studies, HUFS, 2017. 297 с.
735. Збірка завдань для контрольних та самостійних робіт з української мови як іноземної (додаток до навчального посібника з української мови «Ласкаво просимо!») / Укл.: І. В. Вальченко, Л. В. Сергійчук. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 76 с.
736. Збірник вправ з фонетики української мови для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Укл. Г. Г. Гайдамака. Харків: ХНЕУ, 2010. 43 с.
737. Збірник вправ і завдань для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Уклад.: О. С. Дьолог, І. І. Сметана. Харків: ХНЕУ, 2014. 63 с.
738. Збірник текстів та вправ з української мови для іноземних студентів усіх спеціальностей (I–II курс): метод. рекомендації для практ. занять та сам. роб. / Уклад. Арделян М. В. Харків: ХДУХТ, 2015. 74 с.
739. Зінкевич-Томанек Б. Граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007. 273 с.
740. Зінкевич-Томанек Б., Григор'єв О., Прихода Я. Короткий практичний словник аббревіатур та скорочень української мови. = Mały praktyczny słownik skrótowców i skrótów języka ukraińskiego. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997. 49 с.
741. Злотник-Шагіна О. О. Екскурсії в Києві: навч.-метод. розробки з укр. мови для студ.-іноземців (А 2). Київ: Логос, 2017. 35 с.
742. Знайомтесь: Україна = Знакомьтесь: Украина: учеб. пособие / Р. П. Куторий и др.; под ред. Р. П. Куторий; Нац. тех. ун-т Украины «Киев. политехн. ин-т». Киев: НТУУ «КПИ», 2014. 185 с.
743. Зозуля І. Є., Мошноріз М. М. Розмовно-лексичний курс з української мови для слухачів підготовчого відділення: навч. посіб. для інозем. студ. Вінниця: ВНТУ, 2018. 76 с.

744. Зозуля І. Є., Присяжна О. Д., Новак О. М. Тексти для читання (початковий етап). Частина 1: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2015. 83 с.
745. Зозуля І. Є., Стадній А. С., Мошнорізі М. М. Аудіювання на уроках української мови як іноземної для іноземних студентів І–ІІІ курсів: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2020. 139 с.
746. Зозуля І. Є., Стадній А. С., Мошнорізі М. М. Інфокомунікації, радіоелектроніка та наносистеми на уроках української мови для студентів-іноземців. Частина 1: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2018. 100 с.
747. Зозуля І. Є., Стадній А. С., Мошнорізі М. М. Інфокомунікації, радіоелектроніка та наносистеми на уроках української мови для студентів-іноземців. Частина 2: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2019. 100 с.
748. Зубов М., Кочіш М. Навчальні тексти і діалоги з української мови для початківців. Сегед, 1999, 123 с.
749. Исиченко Ю. А., Калашник В. С., Свашенко А. А. Самоучитель украинского языка. Київ: Вища школа, 1990. 285 с.
750. Іванець Т. Ю. Українська мова для іноземних студентів інженерних спеціальностей: зб. вправ. Вінниця: ВНТУ, 2005. 65 с.
751. Іванець Т. Ю., Корженко В. Я., Абрамчук О. В. Українська мова для іноземних студентів: навч. посіб. для студ.-іноземців. Вінниця: ВДТУ, 1999. Ч. 3. 112 с.
752. Іванців О. С., Нагорняк О. М., Кусяк С. О. Легенди стародавнього Львова: метод. рекомендації з укр. мови для інозем. студ. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 40 с.
753. Ісаєнко Т. К., Козуб Г. М. Система тестів з української мови як іноземної для студентів усіх спеціальностей. Практикум. Полтава: ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2010. 50 с.
754. Капраль М. Розмовляймо українською! = Kaprally M. Beszeljünk Ukranul! посіб. для угорських українців. 2 випр. та доп. вид. Ніредьгаза: Педагогічний інститут імені Д. Бешнені. Кафедра української і русинської філології, 2000. 224 с.

755. Кириченко Н. М., Луцюк М. В., Скуратівська Л. Г., Чухліб Т. М. Вивчаємо українську вперше: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Ч. 1. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 132 с.
756. Кисельова Т. Г., Солонська О. П., Безкровна Л. І. Українська мова: перші кроки: навч. посіб. для іноземців. Харків: Вид-во НФАУ, 2002. 88 с.
757. Кисиль Л. Н., Бондаренко В. В., Моргунова Н. С., Резван О. О. Украинский язык как иностранный: учебно-метод. пособие. Харків: ХНАДУ, 2010. 207 с.
758. Козловська Л. С., Колесникова І. А. Українська мова. (Вступний фонетичний курс для іноземних бакалаврів-економістів): навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2010. 203 с.
759. Козелко І. Практикум з української мови як іноземної. Морфологія: іменник, займенник, прикметник: навч. посіб. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2017. 17 с.
760. Ковальчук В. І. Speak Ukrainian (next generation method): навч. посіб. Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2019. 78 с.
761. Комунікативні конструкції. Дієслово. Середній рівень: метод. вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. II курсу всіх спец. / Укл. Г. М. Колісник. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2014. 33 с.
762. Контрольні роботи з навчальної дисципліни «Українська мова»: для інозем. студ. усіх напрямів підгот. всіх форм навч. / Уклад.: О. С. Черемська, Ю. О. Соловійова. Харків: ХНЕУ, 2010. 47 с.
763. Контрольні роботи з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / Уклад.: С. А. Карпова, Л. Є. Расходчикова. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2007. 16 с.
764. Контрольні роботи з української мови як іноземної для слухачів підготовчого відділення / Уклад.: К. Ярова, О. Дробот, О. Іванців. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2018. 22 с.
765. Копиткова Т. Г., Рубцова Т. Г., Денисенко В. В. Кругозір. Науковий стиль мовлення для іноземних студентів підготовчих факультетів (медико-біологічний профіль): навч. посіб. Харків: ХНАДУ, 2011. 251 с.

766. Корженко В. Я. Українська мова для іноземців. Початковий етап: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2013. Ч. 1. 114 с.
767. Корженко В. Я. Українська мова для іноземців. Початковий етап: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2013. Ч. 2. 133 с.
768. Корженко В. Я. Українська мова для іноземців. Початковий етап: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2013. Ч. 3. 122 с.
769. Корженко В. Я., Абрамчук О. В., Горчинська Л. В. Спілкуємося українською. Країнознавство: навч. посіб. для студ.-іноземців 1-го курсу Вінниця: ВНТУ, 2010. 84 с.
770. Корженко В. Я., Азарова Л. Є. Основи економічної теорії на заняттях української мови: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2010. 78 с.
771. Корженко В. Я., Корженко З. П. Фізика на заняттях української мови: навч. посіб. для студ.-інозем. I курсу усіх спец. Вінниця: ВНТУ, 2006. Ч. 2. 83 с.
772. Корженко В. Я., Корженко З. П., Горчинська Л. В. Українська мова для студентів-іноземців підготовчого відділення. Розмовно-фонетичний курс: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2005. 237 с.
773. Коротун О. О. Українська мова як іноземна: навч. посіб. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. Ч. 1. 2018. 131 с.
774. Косенко Ю. Г. Вступний фонетико-граматичний курс української мови як іноземної «Твій успіх»: навч. посіб. / Сумський національний аграрний університет. Суми: Університетська книга, 2019. 217 с.
775. Косенко Ю. Г. Читаємо та розмовляємо українською мовою: навч. посіб. для студ. підготовчого ф-ту / Сумський національний аграрний університет. Суми: Університетська книга, 2020. 69 с.
776. Космакова-Братушенко Т. Д. Українська мова для іноземців. Одеса: Астропринт, 2000. 728 с.
777. Космеда Т., Малецький Л. Орфографія української мови: теорія, вправи, тести, словник: навч. посіб. для польських студентів-філологів / За наук. ред. Т. Космеди. Познань: Вид-во Познанського університету імені Адама Міцкевича, 2012. 188 с.

778. Костиця Н. М., Зозуля І. Є. Розвиток монологічного мовлення в іноземних студентів: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2020. 109 с.
779. Кривоус М. Б., Тишковець М. П. Українська мова як іноземна у кросвордах. Тернопіль, 2008. 32 с.
780. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс): підручник. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 334 с.
781. Купрата Н. Я. Українська мова для іноземних студентів. The Ukrainian language for foreign students: навч. посіб. Одеса: ОНЕУ, 2018. 279 с.
782. Лесная Г. М. Учебник украинского языка. Уровень А1. Москва: МГИМО-Университет, 2010. 120 с.
783. Лесная Г. М. Украинский язык для стран СНГ: учеб. для студентов высш. учеб. заведений по направлению 03100 и спец. 031001 – «Филология». Москва: РГГУ, 2010. 365 с.
784. Лещенко Т. О., Шевченко О. М., Козуб Г. М. Читаємо українською. Соціокультурний аспект. I частина: навч. посіб. для інозем. студ. I-II курсів. Полтава: УМСА; ФОП Гаража М. Ф., 2018. 129 с.
785. Лещенко Т. О., Шевченко О. М., Козуб Г. М. Читаємо українською. Соціокультурний аспект. II частина: навч. посіб. для інозем. студ. I-II курсів. Полтава: УМСА; ФОП Гаража М. Ф., 2019. 148 с.
786. Лизанець П., Горват К. Українська мова для початківців. Ужгород: Ужгородський ун-т, 1992. 304 с.
787. Лиса Н. С., Кривоус М. Б., Тишковець М. П. Українська мова як іноземна: основи граматики у таблицях та вправах: навч. посіб. Тернопіль: ТНЕУ, 2011. 311 с.
788. Лисенко Н. О., Кривко Р. М., Світлична Є. І., Цапко Т. П. Українська мова для іноземних студентів: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 239 с.
789. Литвин О. Українська мова як іноземна (робочий зошит для студентів). Івано-Франківськ: Фоліант, 2010. 135 с.

790. Лінгвістичний коментар до вступного курсу з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / Укл.: О. М. Волкова та ін. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 42 с.
791. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 1. Географічні назви / Уклад.: О. В. Кровицька, З. О. Мацюк, Н. І. Станкевич. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. 90 с.
792. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 2. Назви релігійних свят / Уклад.: Л. Антонів. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2006. 67 с.
793. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 3. Назви державних свят і пам'ятних дат / Уклад. Д. Добрусинець. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2006. 72 с.
794. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 4. Астрономічні назви / Уклад.: І. Процик, Г. Тимошик. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2006. 140 с.
795. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 5. Імена людей / Уклад.: В. Кужелюк, Д. Якимович-Чапран. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2010. 94 с.
796. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 6. Назви пам'ятних місць / Уклад. З. Василько. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2010. 110 с.
797. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 7. Назви храмів / Уклад. І. Кметь; ред. Л. Антонів. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 48 с.

798. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Зошит 8. Назви замків і фортець / Уклад. А. Чучвара; ред. Л. Антонів, Н. Станкевич. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. 59 с.
799. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Назви вищих навчальних закладів. Зошит 9 / Уклад. Л. Дуда; ред. Л. Антонів. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. 52 с.
800. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Назви сучасних політичних партій. Зошит 11 / Уклад. Н. Хібеба. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. 52 с.
801. Лісна О. О. Вивчаємо українську самостійно: навч. посіб. Київ: БМВ, 1992. 160 с.
802. Ломакович С. М., Терещенко В. М. Самоучитель украинского языка. Севастополь: Библикс, 2005. 256 с.
803. Луценко В. І. Українська мова для іноземних студентів: навч. посіб. у 4-х т. Т. 1. [Електронний ресурс]. Дніпро: НГУ, 2017. 84 с. Режим доступу: <https://cutt.ly/npztX65>.
804. Луценко В. І. Практикум з української мови для іноземних студентів усіх спеціальностей (I-II курс). [Електронний ресурс]. Дніпро: НГУ, 2018. 35 с. URL: <http://ir.nmu.org.ua/handle/123456789/150944>.
805. Лях Т. О. Українська мова як іноземна: професійне мовлення. Практичний курс для іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО: Навчальний посібник. Ужгород: Говерла, 2018. 128 с.
806. Мазурик Д. Українська мова для іноземців. Крок за кроком. Харків: Фоліо, 2017. 288 с.
807. Майданюк І. З., Лазарчук Л. Ю. Українська мова. Збірник вправ і завдань (робочий зошит для студентів-іноземців). Частина 1. Тернопіль: Мандрівець, 2005. 120 с.
808. Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. Розмовляймо українською (вступний курс): навч. посіб. Київ: Бібліотека українця, 2002. Ч. 1. 112 с.

809. Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. Розмовляймо українською (елементарний курс): навч. посіб. Київ: Бібліотека українця, 2002. Ч. 2. 182 с.
810. Макарова Г. І., Паламар Л. М., Присяжнюк Н. К. Розмовляймо українською (основний курс): навч. посіб. Київ: Бібліотека українця, 2002. Ч. 3. 162 с.
811. Маковій М. Г. Граматика української мови в таблицях: посіб для інозем. студ. усіх спец., які навч. за напрямом підготовки 6.060101 «Будівництво». Київ: КНУБА, 2012. 24 с.
812. Маляренко О. А., Шевцова А. В. Збірник текстів для читання з української мови. Суми: СумДУ, 2007. 75 с.
813. Мандрівка Україною: навч. посібник з укр. мови як інозем. (рівень В 2) / І. Ключковська та ін. Львів: Дон Боско, 2012. 152 с.
814. Мацюк Г. Р. Українська мова. Практичний курс для іноземців: навч. посіб. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. 195 с.
815. Медицина і суспільство: навч. посіб. з укр. мови для студ.-інозем. / Авт.-укл.: Л. Т. Тищенко, М. І. Лісовий, О. М. Дудник, В. В. Лисогора. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2017. 44 с.
816. Мельник С., Шевченко М. Початки української фонетики: посіб. для угорських українців. Ніредьгаза: Ніредьгазька вища школа, 2000. 75 с.
817. Методична розробка з наукового стилю української мови: для інозем. студ. вищ. екон. навч. закладів / Уклад. С. А. Чезганов. Київ: КНЕУ, 2002. 59 с.
818. Методичні вказівки для додаткового читання художніх текстів українською мовою (для іноземних слухачів підготовчого факультету) / Укл. М. В. Ліпатова. Кропивницький: ЦНТУ, 2017. 23 с.
819. Методичні вказівки для контролю знань з курсу «Українська мова для іноземних студентів (початковий етап навчання)» / Уклад.: Н. Й. П'яст, І. А. Андрікевич. Вінниця: ВНТУ, 2012. 53 с.
820. Методичні вказівки до організації самостійної роботи студентів із дисципліни «Українська мова (для іноземців)» 1 курсу / Уклад.: Л. Є. Азарова, Ю. В. Поздрань. Вінниця: ВНТУ, 2018. 36 с.

821. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Українська мова як іноземна» для слухачів-іноземців підготовчого відділення факультету довузівської підготовки ІДППО НУВГП / Укл. В. О. Мельникова. Рівне: НУВГП, 2006. 92 с.
822. Методичні вказівки до практичних занять з української мови для іноземних студентів 4-го курсу / Уклад.: Л. Є. Азарова, Л. В. Горчинська. Вінниця: ВНТУ, 2018. 47 с.
823. Методичні вказівки до проведення мовно-конструкторсько-наукової практики (для іноземних студентів 3 курсу) / Уклад. Л. Є. Азарова, М. М. Опанасюк, Л. В. Солодар. Вінниця: ВНТУ, 2012. 43 с.
824. Методичні вказівки до проведення практичних занять з української мови для студентів-іноземців 2 курсу / Уклад.: Л. Є. Азарова, Т. М. Пустовіт. Вінниця: ВНТУ, 2019. 45 с.
825. Методичні вказівки до проведення самостійної роботи студентів з дисципліни «Українська мова для студентів-іноземців» 4 курсу / Уклад.: Л. Є. Азарова, Л. В. Горчинська. Вінниця: ВНТУ, 2019. 47 с.
826. Методичні вказівки до текстів із країнознавства для студентів-іноземців першого року навчання / Укл.: М. В. Ліпатова, А. П. Царук. Кіровоград: КНТУ, 2013. 39 с.
827. Методичні вказівки з курсу «Українська мова для іноземних студентів (початковий етап навчання)». Завдання підвищеної складності / Уклад.: Н. Й. П'яст, І. А. Андрікевич. Вінниця: ВНТУ, 2010. 52 с.
828. Методичні вказівки з дисципліни «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян». Говоріння. Частина І. Особистісна сфера спілкування / Уклад.: І. Є. Зозуля, Ю. В. Поздрань, А. А. Слободянюк. Вінниця : ВНТУ, 2020. 60 с.
829. Методичні вказівки з дисципліни «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян». Говоріння. Частина ІІ. Суспільна сфера спілкування / Уклад. І. Є. Зозуля, Ю. В. Поздрань, А. А. Слободянюк. Вінниця: ВНТУ, 2020. 72 с.

830. Методичні вказівки з дисципліни «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян». Комунікативні теми / Уклад.: І. Є. Зозуля, Ю. В. Поздрань. Вінниця: ВНТУ, 2020. 54 с.
831. Методичні вказівки з української мови для самостійної роботи студентів-іноземців над художніми текстами / Укл. А. П. Царук. Кропивницький: ЦНУТ, 2018. 55 с.
832. Методичні вказівки з української мови на матеріалі текстів за спеціальністю «Автомобільний транспорт» для студентів-іноземців / Укл. А. П. Царук. Кіровоград: КНУТ, 2013. 60 с.
833. Методичні вказівки з української мови на матеріалі текстів за спеціальністю «Будівництво» для студентів-іноземців / Укл. А. П. Царук. Кіровоград: КНТУ, 2011. 39 с.
834. Методичні вказівки та лексика на соціально-побутову тематику для студентів-іноземців / Уклад.: Н. П. Мацієвська та ін. Черкаси: Черкаський інженерно-технологічний ін-т, 1997. 36 с.
835. Методичні рекомендації до організації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Мовна підготовка» (українська мова як іноземна) / Укл.: А. М. Приходько. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова), 2019. 69 с.
836. Мізіна О. І. Практичний ознайомлювальний курс української мови для студентів-іноземців. Полтава: ПолтНТУ, 2006. 52 с.
837. Мій Львів: навч. посіб. з укр. мови як іноземної (рівень В 2) / О. Антонів та ін.; за заг. ред. О. Антонів, О. Туркевич. Львів: Дон Боско, 2013. 80 с.
838. Місник Н. В., Палій М. О. Українська мова для іноземних студентів: робочий зошит: навч. посіб. Київ: Віпол, 2017. 95 с.
839. Місто Лева: навч. посіб. з укр. мови для чужоземних студ. / Г. Бойко та ін.; за ред. І. Карого. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. 100 с.
840. Мова для всіх: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Бондаренко та ін. Харків: ХНАДУ, 2010. 211 с.

841. Мовно-технологічна практика для студентів-іноземців 2 курсу: методичні вказівки / Уклад.: Л. Є. Азарова, Л. В. Солодар, М. М. Опанасюк. Вінниця: ВНТУ, 2010. 75 с.
842. Моргунова Н. С. Мова для всіх: Початково-фонетичний курс української мови для іноземців. Харків: Харківський держ. автомобільно-дорожній технічний ун-т, 2001. 73 с.
843. Навчальний українсько-російсько-туркменський словник для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Укл.: О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака. Харків: ХНЕУ, 2013. 112 с.
844. Навчальні додатки-ілюстрації до посібника «Українська мова. Навчаємося в Україні»: навч. посіб. / С. В. Альохіна та ін. Київ: НАУ, 2014. 132 с.
845. Навчальні завдання з граматики української мови для студентів-іноземців I курсу медичного університету / Укл.: Г. Л. Василенко, Л. М. Писаренко, Л. Т. Тищенко. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2013. 52 с.
846. Навчальні матеріали до елементарного курсу української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / укладачі: Т. О. Дегтярьова, І. М. Шевченко. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. 91 с.
847. Навчальні матеріали з наукового стилю мовлення для студентів-іноземців підготовчого відділення (технічний профіль) [Електронне видання] / Уклад. І. М. Шевченко. Суми : СумДУ, 2010. 107 с.
848. Навчальні матеріали з розвитку професійного мовлення для студентів-іноземців підготовчого відділення (технічний профіль) / укл.: О. П. Коньок, А. В. Шевцова, І. М. Шевченко. Суми: Вид-во СумДУ, 2008. 66 с.
849. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / Укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. Київ: ІСДО, 1995. 200 с.
850. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Л. Г. Новицька та ін. Ч. 1. Київ: ІВЦ «Політехніка», 2003. 56 с.
851. Нагорняк О. М. Наше тіло: метод. розробка з укр. мови для студ. 2 курсу медичного факультету англomовного від-ня. Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 41 с.

852. Назаревич Л. Т., Гавдида Н. І. Українська мова для іноземців. Практикум (Рівні В1-В2). 2-е вид.; змін. й доп. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. 212 с.
853. Накай К. Українська мова. Токіо: Дайгаку шорін, 1991. 213 с.
854. Намакштанська І. Є. Добридень!: посіб. з укр. мови в малюнках і мовленнєвих моделях. Донецьк: Сталкер, 1998. 416 с.
855. Наука і техніка в сучасному світі: збірник науково-популярних текстів та навчальних завдань для студентів-іноземців технічних вишів / Г. Бойко та ін.; за ред. І. Карого. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. 180 с.
856. Науковий стиль мовлення для початківців (медико-біологічний профіль): навч. посіб. / уклад.: Є. О. Голованенко, Т. О. Дегтярьова, Г. В. Дядченко, О. П. Коньок; за заг. ред. Т. О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2018. 98 с.
857. Науковий стиль мовлення (технічний профіль). Основний курс. Частина І: Навч. посіб. для студ.-інозем. основних факультетів ПНТУ імені Юрія Кондратюка. Полтава: ПолтНТУ, 2006. 26 с.
858. Новицька Л. Г., Поліщук Т. М. Вивчаємо українську: підручник. Львів : ЛДУ, 1995. 260 с.
859. Новікова О. М., Тулузакова О. Г., Штанденко У. М. Українська мова як іноземна: підготовка до тесту. Тренувальні завдання. Середній рівень: навч. посіб. / за ред. О. М. Новікової. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. 332 с.
860. Овдіюк В. В. Письмове мовлення: навч. посіб. для іноз. студ. Київ: Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 64 с.
861. Олексенко В. П., Чабан Н. І. Українська мова (для іноземних студентів): збірник фахових текстів із завд. для забезпечення контролю навч. досягнень студ. ф-ту економіки і менеджменту. Херсон: ХДУ, 2016. 35 с.

862. Онкович Г. В. Сторінки українознавства: книга для читання та розвитку мовлення студентів, які вивчають українську мову як іноземну. Ч. 1: навч. посіб. Київ: ІСДО, 1994. 96 с.
863. Онкович Г. В. Хата: слово-тема і культурознак. Мовні стилі: навч. посіб. Київ: Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2010. 71 с.
864. Онкович Г. В. Читаймо газету разом!: навч. посіб. для інозем. студ. підготовчих відділень. Київ: ІСДО, 1993. Ч. I. Пресодидактика. 59 с.
865. Онкович Г. В., Барабаш Г. А., Онкович А. Д. Український рік у прикметах та прикметниках: навч. посіб. Київ: Наук. думка, 2000. 144 с.
866. Онкович Г. В., Євстигнєєва Г. А. Перші кроки українського мовлення: навч. посіб. Київ: Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2010. 80 с.
867. Онкович Г. В., Чепелик В. В. Українська мова для архітекторів. І не тільки: навч. посіб. Київ: ЛОГОС, 2011. 224 с.
868. Орфографія української мови: теорія, вправи, тести, словник (для студентів-україністів)» / Уклад.: Т. Космеда, Л. Малецький; за наук. ред. Т. Космеди. Познань: Вид-во Університету ім. Адама Міцкевича, 2012. 202 с.
869. Основи медичної термінології: навч. посіб. для студ.-іноз. / уклад.: Г. П. Краєвська, О. М. Дудник, Ю. В. Кукуруза; відп. ред. Ю. Й. Гумінський. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2016. 32 с.
870. Основи фахового мовлення: лікар і пацієнт: навч. посіб. з укр. мови для студ.-інозем. / Уклад.: Мацко О. О., Стратійчук Н. С., Ткаченко Л. А. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2014. 63 с.
871. Основні значення дієслів із префіксами: метод. розробки для практ. занять інозем. студ. з української мови на матеріалі текстів за спеціальністю «Автомобільний транспорт» для студентів-іноземців / Укл. А. П. Царук. 2-е вид., доп. Кропивницький: КНУТ, 2016. 40 с.
872. Особливості комунікативних конструкцій у текстах професійної тематики (Дієслово): метод. вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. I курсу всіх спец. / Укл. Г. М. Колісник. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2013. 26 с.

873. Особливості комунікативних конструкцій у текстах професійної тематики (Прикметник, числівник, займенник): метод. вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. II курсу всіх спец. / Укл. І. В. Смаглий. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2013. 36 с.
874. Паламар Л. М., Поставна Н. Ф., Татяниченко Н. Ф. Читаємо українською: навч. посіб. Київ: БВ, 1999. 199 с.
875. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Дон Боско, 2014. 160 с.
876. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська як мова як іноземна: робочий зошит. Львів: Дон Боско, 2014. 56 с.
877. Палінська О., Качала О. Автостопом по Україні. Українська мова як іноземна. Рівень С1: аудіокн. з вправами (рівень С1). Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2014. 127 с.
878. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: книга для викладача. Львів: Артос, 2011. 80 с.
879. Палінська О., Туркевич О. Крок-1. Українська мова як іноземна. Елементарний/основний рівень А1–А2: книга для викладача. Вид. 2-ге, випр. і доп. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2014. 84 с.
880. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Артос, 2011. 100 с.
881. Палінська О., Туркевич О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. Вид. 2-ге, випр. і доп. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. 104 с.
882. Панько С. С., Кухта М. І. Українська мова для угорців: навч.-метод. вид. *Карпатський край: Полічка*. 2000. № 4 (122). Ужгород, 2000. 324 с.
883. Паралель. Українська мова для початківців. Вступний курс: навч. посіб. / Н. І. Ушакова та ін. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 64 с.
884. Паралель. Українська мова для початківців. Базовий курс: навч. посіб. / Н. І. Ушакова та ін. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. 113 с.

885. Парамонова В. Ю., Седойкіна Т. М., Криволапова О. В. Свята України [Електронний ресурс]: навч. посіб. для інозем. студ. 2-ге вид., допов. Харків: НТУ «ХП», 2019. 120 с.
886. Петрова Т. О. Українська мова для іноземних студентів: практикум. Харків: ХНАУ ім. В. В. Докучаєва, 2013. 121 с.
887. Посібник з дисципліни «Українська та світова література» для студентів-іноземців [Електронний ресурс] / Уклад.: Г. М. Дядюра, О. А. Деньга, Л. А. Мельникова. Черкаси: ЧДТУ, 2014. 63 с.
888. Практикум з курсу «Українська мова». Для самостійної роботи іноземних студентів 1 курсу спеціальностей «Медицина» і «Стоматологія» / Укл.: Л. В. Фоміна та ін. Харків: ХНМУ, 2018. 69 с.
889. Практикум з курсу «Українська мова». Для самостійної роботи іноземних студентів 2 курсу спеціальностей «Медицина» і «Стоматологія» / Укл.: Л. В. Фоміна та ін. Харків: ХНМУ, 2018. 125 с.
890. Практикум з курсу «Українська мова». Частина 1. Для самостійної роботи іноземних студентів 1 курсу спеціальностей «Медицина» і «Стоматологія» / Укл.: Л. В. Фоміна, О. В. Калініченко, Т. В. Скорбач, А. К. Нестеренко. Харків: ХНМУ, 2017. 42 с.
891. Практикум з курсу «Українська мова». Частина 2. Для самостійної роботи іноземних студентів 1 курсу спеціальностей «Медицина» і «Стоматологія» / Укл.: Л. В. Фоміна, О. В. Калініченко, Т. В. Скорбач, А. К. Нестеренко. Харків: ХНМУ, 2017. 83 с.
892. Практикум з української мови для іноземних студентів / за ред. д-ра філол. наук, проф. Н. П. Литвиненко. Київ: Фенікс, 2018. Ч. 1 / Ігор Астапенко [та ін.]. 2018. 93 с.
893. Практикум з української мови для іноземних студентів: навч.-метод. посіб. для студ.-інозем. усіх факультетів з дисципліни «Українська мова як іноземна»/ уклад.: М. А. Арделян, А. О. Борисова, А. В. Король; Харк. держ. ун-т харч. та торгівлі. Харків: ХДУХТ, 2015. 153 с.

894. Практичні завдання для роботи над суспільно-політичною лексикою зі студентами-іноземцями / укл. Б. М. Сокіл. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 31 с.
895. Практичні заняття з української мови на лексичному матеріалі публіцистичного стилю мовлення для студентів-іноземців / укл. Б. М. Сокіл. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 26 с.
896. Практичні та контрольні завдання з навчальної дисципліни «Українська мова» для студентів-іноземців усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / [уклад.: О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака]. Харків: Вид. ХНЕУ, 2011. 66 с.
897. Практичний курс української мови (для польських студентів-україністів першого року навчання: рівень А1–А1+) / М. Абузарова та ін.; заг. ред. і авторство передмови проф. Т. Космеди. Познань-Львів: Вид-во Університету ім. Адама Міцкевича, 2015. 388 с.
898. Практичний курс української мови (для польських студентів-україністів другого року навчання: рівень А 2-В 1) / Т. Космеда та ін.; заг. ред і передмова проф. Т. Космеди. Познань-Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2016. 404 с.
899. Прилуцька Я. Українська мова. Граматичний довідник для іноземних учнів підготовчого відділення. Харків: ХНАМГ, 2007. 128 с.
900. Присяжнюк Н., Пацеевська О., Брацкі А. Українське дієслово: Довідник-посібник для іноземних громадян, які володіють польською мовою. Київ, 2007. 166 с.
901. Програма з основної іноземної мови (української) для студентів-іноземців І курсу спеціальності «Переклад (з української мови)» у III частинах / Упоряд.: Н. О. Бондарева, А. А. Дем'янюк, Н. О. Єщенко, Г. Д. Швець. Частина I. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011. 81 с.
902. Програма з основної іноземної мови (української) для студентів-іноземців І курсу спеціальності «Переклад (з української мови)» у III частинах / Упоряд.: Н. О. Бондарева, А. А. Дем'янюк, Н. О. Єщенко, Г. Д. Швець. Частина II. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011. 79 с.

903. Програма з основної іноземної мови (української) для студентів-іноземців I курсу спеціальності «Переклад (з української мови)» у III частинах / Упоряд.: Н. О. Бондарєва, А. А. Дем'янюк, Н. О. Єщенко, Г. Д. Швець. Частина III. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011. 36 с.
904. Програма з української мови як іноземної: початковий рівень (A1) / Н. С. Ніколаєва та ін.; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, Кафедра укр. та рос. мов як іноземних. Київ: Четверта хвиля, 2015. 52 с.
905. Програма з української мови як іноземної: базовий рівень (A2) / Н. С. Ніколаєва та ін.; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, Кафедра укр. та рос. мов як іноземних. Київ: Четверта хвиля, 2015. 68 с.
906. Програма з української мови як іноземної: I середній рівень (B1) / Н. С. Ніколаєва та ін.; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, Кафедра укр. та рос. мов як іноземних. Київ: Четверта хвиля, 2015. 56 с.
907. Програма з української мови як іноземної: II середній рівень (B2) / Н. С. Ніколаєва та ін.; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, Кафедра укр. та рос. мов як іноземних. Київ: Четверта хвиля, 2015. 56 с.
908. Програма з української мови як іноземної: професійний рівень (C1) / Н. С. Ніколаєва та ін.; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, Кафедра укр. та рос. мов як іноземних. Київ: Четверта хвиля, 2015. 84 с.
909. Програма практичного курсу української мови. Для іноземних студентів та стажистів. Усне мовлення / Упоряд. Н. Присяжнюк, А. Максименко. Київ: РВЦ «Київський ун-т», 1997. 50 с.
910. Програми викладання курсу сучасної української літературної мови в умовах діаспори та як іноземної / Розроб. О. Лещак та ін. *Лабораторія славістичних студій, серія україністики*. Вип. 4. Тернопіль, 1996. 56 с.
911. Професійне мовлення: українсько-туркменський словник-довідник для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Укл.: В. Ф. Жовтобрюх, І. М. Ходарєва. Харків: ХНЕУ, 2013. 92 с.

912. Професійно орієнтовані тексти для студентів-іноземців денної форми навчання / Уклад.: Г. Г. Гайдамака, І. Ю. Підгородецька. Харків: ХНЕУ, 2008. 72 с.
913. П'яст Н. Й., Стадній А. С., Радомська Л. А. Українська мова. Країнознавство: навч. посіб. для студентів-іноземців. Вінниця: ВНТУ, 2013. 111 с.
914. Резван О. О., Кір'янова О. В., Малюкова О. Ю, Пономарьов О. С. Навчальні тексти з мовної підготовки: навч. посібник. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 194 с.
915. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Укл.: О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака. Харків: ХНЕУ, 2014. 45 с. Для студентів, які мають базові знання з російської мови.
916. Російсько-український розмовник для іноземних студентів / Укл.: О. С. Черемська, І. М. Шелепкова. Харків: ХНЕУ, 2012. 64 с.
917. Російсько-українсько-турецький розмовник: для іноземних студ. усіх напрямків підготовки денної форми навчання / Укл.: О. С. Черемська, Л. П. Петрова Озель, І. М. Шелепкова. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2014. 107 с.
918. Рубцова В. В., Денисенко О. С. Кругозір. Науковий стиль мовлення для іноземних студентів підготовчих факультетів (інженерний профіль): навч. посіб. 2-е вид., доопрац. Харків: ХНАДУ, 2011. 185 с.
919. Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Графіка. Морфологія: навч. посіб. для студентів-іноземців: в 3 ч. Київ: ВД Дмитра Бураго, 2019. Ч. 1. 2019. 197 с.
920. Руденко С. М., Сапожнікова Л. Я., Борисова А. О., Арделян М. В. Українська для іноземців: навч. посіб. / за заг. ред. С. М. Руденко. Харків: ХДУХТ, 2015. 258 с.
921. Рудэнка А. М., Валатоўская Н. А. Українська мова для беларускамоўных: дапам. для студэнтаў філал. фак. Мінск: БДУ, 2012. 95 с.

922. Самостійні роботи з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / Укл.: С. А. Карпова, Л. Є. Расходчикова. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2008. 44 с.
923. Самусенко О. М., Клімкіна О. І. Лінгвокраїнознавство: Україна: навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2009. 256 с.
924. Сапожнікова О. В. Мова сучасних текстів: навч. посіб. з української мови для студ.-інозем. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2011. 118 с.
925. Сапожнікова О. Українська й зарубіжна література: Початковий курс для іноземних студентів підготовчих факультетів вищих закладів освіти: навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2005. 179 с.
926. Селіверстова Л. І., Лагута Т. М., Ключко Т. В., Яценко А. А. Читаймо про Україну українською, російською, англійською мовами: навч. посіб. / за ред. О. С. Валіт. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 272 с.
927. Силка А. А. Вивчаємо анатомію українською: навч. посіб.: у 3 ч. Суми: Сумський державний університет, 2019. Ч.1. 156 с.
928. Силка А. А. Українська мова для студентів-іноземців медичного профілю (з англійською мовою навчання): навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2018. 129 с.
929. Силка А. А. Українська мова для студентів-іноземців медичного профілю (з російською мовою навчання): навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2018. 113 с.
930. Силка А. А. Українська мова як мова професійного навчання: навч. посіб. для інозем. студ. мед. профілю (з англ. мовою навч.); пер. англ. А. В. Силки. Суми: Сумський державний університет, 2016. 129 с.
931. Силка А. А. Українська мова як мова професійного навчання: навч. посіб. для студ.-інозем. мед. профілю (з рос. мовою навч.) Суми: Сумський державний університет, 2016. 112 с.
932. Синонімічні моделі у простих реченнях: метод. вказівки з курсу «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. III курсу всіх спец. / Укл. І. В. Смаглій. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2015. 20 с.

933. Синтаксичні особливості текстів соціально-культурної тематики: метод. вказівки з курсу «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. IV курсу всіх спец. / Укл. І. В. Смаглий. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2014. 31 с.
934. Синонімічні моделі у простих реченнях: метод. вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. III курсу всіх спец. / Укл. І. В. Смаглий. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2015. 20 с.
935. Складнопідрядні конструкції в наукових текстах: метод. вказівки з дисципліни «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. III курсу всіх спец. / Укл. І. В. Смаглий. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2016. 14 с.
936. Синчак О. Яблуко. Я буду любити українську культуру: підруч. з укр. мови як інозем.: вищ. рівень / Шк. укр. мови та культури Укр. католиц. ун-ту. Львів: Вид-во УКУ, 2015. 359 с.
937. Синчак О. Яблуко. Я буду любити українську культуру: дод. «Комунікативні ігри та розваги» до підруч. з укр. мови як інозем.: вищ. рівень / Шк. укр. мови та культури Укр. католиц. ун-ту. Львів: Вид-во УКУ, 2015. 57 с.
938. Синчак О. Яблуко. Я буду любити українську культуру: робоч. зошит до підруч. / Шк. укр. мови та культури Укр. католиц. ун-ту. Львів: Вид-во УКУ, 2015. 143 с.
939. Сікорська О. О., Оладько Т. В., Шаніна Т. В. Українська мова. Елементарний курс для англомовних студентів = Ukrainian language. Elementary course for English-speaking students. Одеса: ОНМедУ, 2013. 129 с.
940. Сікорська О. О., Оладько Т. В., Шаніна Т. В. Українська мова. Елементарний курс для англомовних студентів: зошит = Ukrainian language. Elementary course for English-speaking students: workbook. Одеса: ОНМедУ, 2013. 130 с.
941. Скиба Н. Г. Українська мова для студентів-іноземців (наукове мовлення). Київ: Логос, 2015. 135 с.
942. Сокіл Б. М. Вчимося розмовляти українською. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2004. 94 с.

943. Сокіл Б. М. Книга для читання з української мови для студентів-іноземців. Книга 1. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 195 с.
944. Сокіл Б. М. Книга для читання з української мови для студентів-іноземців. Книга 2. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 204 с.
945. Сокіл Б. Українська мова за три тижні: навч. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 216 с.
946. Сокіл Б. М., Гончарова М. О. Науковий стиль мовлення: навч. посіб. для студ.-іноземців. першого курсу навч. Львів: Сплاین, 2013. 249 с.
947. Сокіл Б., Новіцька Л., Товкало М. Дієслівне керування в українській мові: навч. посіб. для студ.-іноземців. Львів: Магнолія 2006; Видавець А. А. Краснощокіх, 2008. 752 с.
948. Сокіл Б. М., Хібеба Н. В. Українська мова: посіб. для студ.-іноземців факультету міжнародних відносин. Частина 1. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. 146 с.
949. Солом'янюк Л., Головяшина Л. Основи економіки для студентів-іноземців: навч. посіб. Київ: Київський університет, 2005. 84 с.
950. Стадній А. С., Мошноріз М. М. Українська мова. Анотування та реферування (для іноземних студентів 3 курсу): навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2018. 71 с.
951. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною. А1-С2 / Уклад.: Д. Мазурик, О. Антонів, О. Синчак, Г. Бойко. URL: <https://cutt.ly/kpGawOv>.
952. Стандартизовані вимоги: рівні до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1-С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник / Данута Мазурик, Олександра Антонів, Олена Синчак, Галина Бойко. Київ: Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
953. Стаменова А., Камберова Р. Украински език за българи. Част І. Българска, първо издание. София: Мико Дизайн ЕООД, 2008. 179 с.

954. Стежко С. О., Марченко Г. В., Кондратенко Н. Ю., Розумна В. Р. Лексичні теми з української мови для іноземних слухачів Підготовчого відділення (базовий рівень): навч. посіб. Київ, ДУТ, 2019. 101 с.
955. Стешин І. О., Юрчишин Т. В., Янкова Т. М. Ділова українська мова для іноземних студентів [Електронний ресурс]: навч.-метод. посіб. / відпов. за вип. Н. С. Лиса. Тернопіль: Економічна думка ТНЕУ, 2013. 227 с.
956. Суми – нова мова, нові друзі, нове життя: навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Біденко. Суми: Сум ДУ, 2018. 149 с.
957. Тараненко В. В., Солодова Л. Є., Доценко Т. Г. Харків. Перші кроки: навч. посіб. з читання за матеріалами місц. країнознавства для іноземних студентів. В. В Тараненко. Харків: ХНАДУ, 2011. 139 с.
958. Тексти для читання з лексико-граматичним коментарем з української мови для іноземних студентів усіх спеціальностей: метод. рекомендації для практич. занять та сам. роб. студ.-інозем. усіх факультетів з дисц. «Українська мова як іноземна» / Укл. М. В. Арделян. Харків: ХДУХТ, 2017. 98 с.
959. Тексти та завдання з наукового стилю мови з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / Уклад.: Черемська О. С., Шелепкова І. М.. Харків: ХНЕУ, 2015. 55 с.
960. Тематичні діалоги для розвитку усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної / Укл. Н. Станкевич. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2000. 34 с.
961. Терлак З., Сербенська О. Украинский язык для начинающих. Львів: Світ, 1999. 264 с.
962. Тести з української мови як іноземної: навч. посіб. / Л. І. Гурська та ін. Київ: ВПЦ ООО «НПП «Інтерсервіс», 2018. 80 с.
963. Тести та контрольні завдання з української мови як іноземної для студентів підготовчого відділення / Упоряд. О. В. Якименко. Київ: Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. 60 с.

964. Тести з української мови як іноземної: Початковий рівень (А 1) / Упоряд.: Н. С. Ніколаєва, В. В. Овдіюк, Н. О. Бондарєва та ін. Київ, 2018. 35 с.
965. Тести з української мови як іноземної: Базовий рівень (А 2) / Упоряд.: Н. С. Ніколаєва, І. М. Прожогіна, Н. О. Бондарєва та ін. Київ, 2018. 39 с.
966. Тести з української мови як іноземної: I середній рівень (В 1) / Упоряд.: Н. С. Ніколаєва, О. М. Самусенко, Н. О. Бондарєва та ін. Київ, 2018. 39 с.
967. Тести з української мови як іноземної: II середній рівень (В 1) / Упоряд.: Н. С. Ніколаєва, М. В. Шевченко, Н. О. Бондарєва та ін. Київ, 2018. 43 с.
968. Тести з української мови як іноземної: Професійний рівень (С1) / Упоряд.: Н. С. Ніколаєва, Н. О. Бондарєва, В. В. Овдіюк та ін. Київ, 2018. 55 с.
969. 1000 українських дієслів. Словник синтаксичної сполучуваності (для студентів-іноземців) / Укл. В. М. Романова. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2008. 244 с.
970. Тишковець М. П., Кривоус М. Б. Тести з української мови як іноземної. Тернопіль, 2007. 162 с.
971. Тростинська О. М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів / Украинский язык для русскоговорящих иностранных студентов: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 128 с.
972. Україна: історія й сучасність [Електронний ресурс]: навч. посіб. з вивчального читання для інозем. студ. = Украина: история и современность: учеб. пособ. по изучающему чтению для иностр. студ. / Уклад.: К. Г. Чудопалова, Т. І. Шевчук. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2017. 337 с.
973. Українська для студентів-іноземців (початковий рівень): навч. посіб. / О. М. Волкова та ін., за ред. Т. О. Дегтярьової. Суми: «Університетська книга», 2020. 304 с.
974. Українська мова: навч. матеріали для студ.-іноземців 1-го курсу / Уклад. О. П. Коньок. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 103 с.
975. Українська мова в таблицях: метод. рекомендації до вивч. дисц. для інозем. студ. / Уклад.: М. В. Луцюк, Л. А. Добровольська, Л. Г. Скуратівська. Київ: НАУ, 2006. 56 с.

976. Українська мова для іноземних студентів: навч. посіб. для студ.-іноземців. Ч. 2. / Т. Ю. Іванець та ін. (уклад.). Вінниця: ВДТУ, 1998. 37 с.
977. Українська мова для іноземних студентів: посіб. / В. М. Винник та ін. Тернопіль: ТДМУ: Укрмедкнига, 2013. 287 с.
978. Українська мова для іноземних студентів: посіб. / І. І. Гаврищак та ін.; за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль: ТДМУ, 2017. 328 с.
979. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство: навч. посіб. / В. Я. Корженко, Т. Ю. Іванець, О. В. Абрамчук [та ін.]. Вінниця: ВДТУ, 2002. 78 с.
980. Українська мова для іноземних студентів I-IV курсів: навч. посіб. / [М. В. Арделян, С. М. Руденко, Л. Я. Сапожнікова, А. О. Борисова]; за заг. ред. М. В. Арделян; Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі. Харків: ХДУХТ, 2010. 322 с.
981. Українська мова для іноземних студентів технічних спеціальностей. 4-й курс: навч. посіб. / Азарова Л. Є. та ін.. Вінниця: ВНТУ, 2018. 111 с.
982. Українська мова для іноземців: навч. посіб / Барчук О. Г. та ін.; за ред. Т. О. Дегтяррової. Вид. 2-ге. Суми: Університетська книга, 2017. 400 с.
983. Українська мова для іноземців: навч. посіб / Барчук О. Г. та ін.; за ред. Т. О. Дегтяррової. Вид. 3-тє. Суми: Університетська книга, 2020. 400 с.
984. Українська мова для іноземців: зб. вправ / Н. С. Ніколаєва та ін. 2-ге вид., випр. та допов. Київ: Четверта хвиля, 2011. 211 с.
985. Українська мова для поляків. Ч. 1: Фонетика з елементами граматики / С. Лещак та ін.; ред. О. Лещак. *Лабораторія славістичних студій. Серія україністики*. 1996. Вип. 3. 92 с.
986. Українська мова для студентів-економістів із близького зарубіжжя: практикум: у 2 ч. Ч. 1: Збірник вправ, завдань і тестів / Л. М. Бондарчук та ін. Київ: КНЕУ, 2012. 213 с.
987. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс. Ч. 1 / Н. П. Мацієвська та ін.; за ред. Н. .Ф. Непийводи. Черкаси: ЧІТІ, 1998. 197 с.

988. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс. Ч. 2 / Н. П. Мацієвська та ін.; за ред. Н. .Ф. Непийводи. Черкаси: ЧІТІ, 1999. 208 с.
989. Українська мова для студентів-іноземців (початковий рівень): навч. посіб. / Волкова О. М. та ін.]; за ред. канд. філол. наук, доц. Т. О. Дегтярьової. Суми: Університетська книга, 2018. 255 с.
990. Українська мова. Завдання для іноземних студентів I курсу інженерних спеціальностей / Уклад. Г. В. Павловська. Київ: КНУБА, 2009. 61 с.
991. Українська мова (за професійним спрямуванням). Практикум з наукового стилю мовлення для іноземних студентів усіх спеціальностей першого (бакалаврського) рівня / Укл.: Г. Г. Гайдамака, О. С. Дьолог. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 169 с.
992. Українська мова. Контрольні матеріали для іноземних студентів підготовчого відділення (інженерно-технічний напрям) / Укл. С. В. Альохіна. Київ: НАУ, 2018. 78 с.
993. Українська мова. Методичні вказівки для студентів 2 курсу міжнародного медичного факультету / В. М. Калінкін та ін. Донецьк: ДонНМУ, 2009. 176 с.
994. Українська мова. Навчаємося в Україні: навч. посіб. / С. В. Альохіна та ін. Київ: НАУ, 2014. 128 с.
995. Українська мова. Навчальні завдання для іноземних студентів II курсу будівельного факультету / Уклад. Г. В. Павловська. Київ: КНУБА, 2006. 52 с.
996. Українська мова на повсякдень: посіб. для розв. мовленнєвої компетенції іноземця в соц.-побут. ситуаціях / Укл.: О. М. Дудник, Ю. В. Кукуруза, Л. Ф. Слободянюк. Вінниця: ВНМУ ім. М. І. Пирогова, 2017. 54 с.
997. Українська мова. Науковий стиль мовлення. Математика. Хімія. Фізика. Біологія (початковий курс): навч.-метод. матеріали для студ.-інозем. підгот. від-ня / Уклад.: Голованенко Є. О., Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Коньок О. О. Суми: Університетська книга, 2018. 93 с.

998. Українська мова. Основи наукового стилю мовлення для початківців (медико-біологічний профіль): навч. посіб. / Уклад.: Голованенко Є. О., Дегтярьова Т. О., Дядченко Г. В., Коньок О. П. Суми: Університетська книга, 2019. 95 с.
999. Українська мова: підручник для іноземних студентів I курсу нефілологічних спеціальностей / Уклад.: Н. І. Ушакова, О. М. Тростинська, О. В. Копилова, Т. М. Алексєєнко, І. М. Кушнір; за заг. ред. Н. І. Ушакової. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. 188 с.
1000. Українська мова. Практикум для іноземних студентів 1-2 курсів / Н. М. Кириченко та ін. Київ: НАУ, 2018. 56 с.
1001. Українська мова. Практикум для самостійної роботи іноземних студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» економічних спеціальностей / Укл. Н. І. Чабан. Херсон: ХДУ; Айлант, 2014. 95 с.
1002. Українська мова. Практичний курс для іноземців: посіб. для студ. вищ. мед. та фармацев. закл. освіти II-IV рівнів акредитації / Х. Бахтіярова та ін. Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. 320 с.
1003. Українська мова: робоч. зошит до посіб. з вивч. читання для студентів-іноземців (природн.-наук. профіль) / Уклад. Т. І. Шевчук; відп. ред. А. В. Березовенко. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 35 с.
1004. Українська мова як іноземна: навч. посіб. / І. І. Гаврищак та ін.; за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль: ТДМУ, 2018. 168 с.
1005. Українська мова як іноземна: тимчас. програма навч. дисципліни для підгот. англомов. студентів у ВНЗ МОЗ України галузі знань 22 «Охорона здоров'я» / розроб.: Луцак С. М. та ін. Київ: [б.в.], 2016. 179 с.
1006. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. з електрон. аудіодод.: у 2 кн. Кн. 1. Соціокультурна комунікація / С. М. Луцак та ін.; за ред. С. М. Луцак. Київ: ВСВ «Медицина», 2019. 504 с.
1007. Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків: підруч. з електрон. аудіодод.: у 2 кн. Кн. 2. Основи професійного мовлення / С. М. Луцак та ін.; за ред. С. М. Луцак. Київ: ВСВ «Медицина», 2019. 456 с.

1008. Українська мова як іноземна. Змістовий модуль «Ділова українська мова»: метод. вказівки до аудит. та сам. роб. студ. підгот. від-ня / Укл.: С. Д. Карпенко, С. Г. Погоріла. Біла Церква: ВПЦ БНАУ, 2019. 32 с.
1009. Українська мова як іноземна. Змістовий модуль «Читання». Рівень складності А1: метод. вказівки до аудит. та сам. роб. студ. підгот. від-ня / Уклад. та упоряд. текстів С. Д. Карпенко. Біла Церква: ВПЦ БНАУ, 2018. 106 с.
1010. Українська мова як іноземна. Змістовий модуль «Читання». Рівень складності А2, В1: метод. вказівки до аудит. та сам. роб. студ. підгот. від-ня / Уклад. та упоряд. текстів С. Д. Карпенко. Біла Церква: ВПЦ БНАУ, 2019. 260 с.
1011. Українська мова як іноземна. Практикум / Н. І. Гавдида та ін. Тернопіль: Вид-во ТНТУ імені Івана Пулюя, 2015. 170 с.
1012. Українська розмовна мова в ситуаціях: метод. вказівки для іноземних студентів / Укл.: М. В. Ліпатова, А. П. Царук. Кропивницький: ЦНТУ, 2019. 45 с.
1013. Українська фразеологія: теорія, вправи, тести, словник (для студентів української філології) / Т. Космеда та ін. Познань: UAM, 2011. 206 с.
1014. Українсько-чеські паралелі в текстах і ситуаціях: розмовник. Ukrajinsko-ceske textove a situacni paralely: konverzace: розмовник / Й. Андерш та ін. Київ: Довіра, 2002. 477 с.
1015. Ушакова Н. І., Петров І. В. Знайомтесь: Україна: тексти для читання і розвитку вмінь міжкультурного спілкування / за ред. Н. І. Ушакової. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 120 с.
1016. Фецько І. Музеї Львова крізь століття: віч-на-віч з історією: лінгвокраїнознавчий словник-довідник. Дрогобич-Львів: ПОСВІТ, 2020. 588 с.
1017. Форманова С. В., Розман І. І. Українська мова як іноземна: експрес-курс: навч. посіб. / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Мукачів. держ. ун-т. Мукачеве; Ужгород: РІК-У, 2018. 106 с.

1018. Фролова Т. Д. Українська за 26 днів: українська для тих, хто її не вивчав: навч. посіб. Київ: Вид-во А. С. К., 2004. 304 с.
1019. Царук А. П. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів-іноземців 2-4 курсів над художніми текстами. Кропивницький: ЦНТУ, 2018. 99 с.
1020. Цвірова Т. Д., Чернов В. Е. Ми навчаємось в Україні: навч. посіб. Київ: КНТЕУ, 2012. 205 с.
1021. Чабан Н. І. Практикум з української мови для іноземних студентів економічного напрямку підготовки. Частина 1. Херсон: ХДУ; Айлант, 2013. 57 с.
1022. Чезганов С. А. Українська мова як іноземна: навч. посіб.: у 2 ч. Ч. 1. Київ: КНЕУ, 2008. 232 с.
1023. Черемська О. С., Данкіна Л. С. Вивчаймо українську: навч.-практ. посіб. з укр. мови для інозем. студ. далекого зарубіжжя Харків: Вид. ХНЕУ, 2010. 158 с.
1024. Черемська О. С., Данкіна Л. С. Українська мова: навч. посіб. для інозем. студ. далекого зарубіжжя. Харків: ВД «ІНЖЕК», 2010. 176 с.
1025. Черемська О. С., Сухенко В. Г., Карікова Н. М. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч.-практ. посіб. для інозем. студ. усіх напрямів підготовки. Харків: ХНЕУ, 2016. 172 с.
1026. Черкес Н. Д. Фахове мовлення стоматолога: навч.-метод. посіб. для проведення практик. занять та сам. роб. зі студ. 1 курсу денної форми навч. другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 221 «Стоматологія». Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 65 с.
1027. Чикайло І. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство: навч.-метод. посіб. для інозем. студ. підгот. від-ня галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 35 с.

1028. Числівник: метод. вказівки з курсу «Українська мова як іноземна» для інозем. студ. II курсу всіх спец. / Укл.: Г. М. Колісник, І. В. Смаглій. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2013. 23 с.
1029. Чистякова А. Б., Селіверстова Л. І., Лагута Т. М. Українська мова для іноземців: підруч. для інозем. студ. вищ. навч. закл. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. 524 с.
1030. Читаємо, говоримо, пишемо про економіку: навч.-метод. матеріали для інозем. студ. економ. профілю / Укл.: В. А. Завгородній та ін. Суми: СумДУ, 2018. 100 с.
1031. Читаємо українською: тексти для самостійної роботи з української мови для іноземних студентів підготовчого відділення / Уклад. Н. І. Кравцова. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. 28 с.
1032. Чіжмарова М. Українська мова для словаків (Ukrajinský jazyk pre Slovákov). Prešov, 2011. 282 s.
1033. Чумак В. В., Чумак О. Г. Українська мова як іноземна в системі кредитно-модульного навчання: бакалаврський рівень: навч. посіб. Умань: УДПУ, 2008. 206 с.
1034. Чумак В. В., Чумак О. Г. Українська мова як іноземна в системі кредитно-модульного навчання: навч. посіб. Київ: Знання, 2011. 631 с.
1035. Чумак О. Г., Чумак В. В. Українська мова як іноземна (частина I). Основи фонетики, граматики, інтонації, словотвору: навч. посіб. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2005. 238 с.
1036. Чумак О. Г., Чумак В. В. Українська мова як іноземна (частина II). Основи морфології, синтаксису, стилістики: навч. посіб. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2006. 214 с.
1037. Шадріна Т. В., Звягіна А. А. Украинский язык : практикум для студентов II международного факультета. Запорож'є: ЗГМУ, 2015. 70 с.
1038. Швець Г. Д. Знайомтеся: Київ: навч. посіб. з укр. мови для студ.-іноземців. Київ: Видавець Федоров О. М., 2011. 240 с.

1039. Швець Г. Д., Торчинська Ю. О., Літвінчук А. О. Читаймо українською: навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ. / За ред. Г. Д. Швець. Київ: Фенікс, 2012. 112 с.
1040. Шевченко М. Будьмо разом (A1): Українська мова для іноземців: навч. посіб. Київ: Четверта хвиля, 2017. 164 с.
1041. Шевченко М. В. Сучасна українська мова. Морфологія: навч. посіб. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2008. 128 с.
1042. Шутак Л. Б., Собко І. О., Нікоряк І. В. Вчимося української: навч. посіб. для студ.-іноземців вищ. мед. навч. закл. IV рівня акредитації. Чернівці: Буковинський держ. медичний ун-т, 2009. 232 с.
1043. Ющук І. Ф. Я выучу украинский язык: Фонетика. Лексика. Словообразование. Морфология. Украинская литература. Київ: Рад. шк., 1991. 288 с.
1044. Я буду лікарем!: навч.-метод. матеріали з укр. мови / укладачі: Є. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак. Суми: Видавництво Сумського державного університету, 2017. 104 с.
1045. Ярошевич І. А. Українська мова як іноземна. Фонетико-орфографічний курс: метод. поради та завд. для сам. роб. студ.-економістів із близького зарубіжжя. Київ: КНЕУ, 2012. 64 с.
1046. Amir-Babenko S. Lehrbuch der ukrainischen Sprache. Hamburg: Buske, 1999. 304 s.
1047. Anderš J. Ukrajínština vážně i vesele / Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. Olomouc: [б.в.], 1999. 268 s.
1048. Anhalt-Bösche O. Ukrainisch: Einführendes Lehrbuch. Harrassowitz Verlag, 1996. 226 s.
1049. Antoniów O., Romaniuk S., Synczak O. Україна – Польща. Dialog kultur: podręcznik do nauki języka ukraińskiego. Waszawa, 2014. 194 s.
1050. Bekh O., Dingly J. Ukrainian (Teach yourself book). A complete course for beginners. London: Hippocrene Books, 1998. 300 p.
1051. Chomenko L., Cerrai G. Corso elementary di ucraino. E. V. A. Padova, 1998.

1052. Danylchenko O. L'Ukrainien. Cours d'initiation pour francophones. Paris: L'Harmattan, 2000. 300 p.
1053. Denysiuk I., Jarczak D., Kucharska E. Język ukraiński w ćwiczeniach. Skrypt dla studentów polskojęzycznych. Szczecin: Wydawnictwo uniwersytetu Szczecińskiego, 1993. 134 s.
1054. Duravetz G. Ukrainian (conversational and grammatical). Level II. Kyiv; Toronto: Kobza-international, 1993. 440 p.
1055. English-Ukrainian Reference Dictionary for Foreigners / уклад.: Є. І. Гороть, Н. О. Данилюк, І. М. Калиновська та ін.; під керівництвом та за заг. ред. проф. Є. І. Гороть. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 500 с.
1056. Honore E. Ukrainian self-educator for the beginners (Ukrainian grammar simplified). Winnipeg, Manitoba: Canadian Ukrainian Cultural and Educational Centre, 1946. 91 p.
1057. Huk I., Kawecka M. Вивчаємо українську мову. Podrecznik do nauki języka ukraińskiego. Lublin: Wydawnictwo KUL, 1994. 228 s.
1058. Huk I., Szost L. Вивчаємо українську мову: Podrecznik do nauki języka ukraińskijego. Warszawa: Pracownia Wydawnicza, 1997. 216 s.
1059. Humesky A. Modern Ukrainian. 3rd ed. Edmonton; Toronto: University of Michigan. Canadian institute of Ukrainian studies, 2001. 440 p.
1060. Klymenko L., Kurzidim J. Разом. Ukrainisch für Anfänger und für Anfängerinnen (A1-A2) mit Audio-CD. Holzhausen Verlag, 2012. 264 p.
1061. Kolbina V., Sotnikova S. Svitank. Ukrainisch für Anfänger Erlangen: Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2004. 266 s.
1062. Koptilov V. Parlons Ukrainien. Langue et culture. Paris: L'Harmattan, 1995. 256 p.
1063. Labiuk N. Introductory Ukrainian for high schools. Saskatoon, 1962. 62 p.
1064. Lebovics V., Oszipova I. Доброго дня, Україно! Budapest: Bölcsész Konzorcium, 2006. 355 old.

1065. Luckyi G., Rudnyckyj J. A modern Ukrainian grammar. Winnipeg, Man: Ukrainian Free Academy of Sciences, 1949. 186 p.
1066. Mykhailyk R. Grammaire pratique de l'ukrainien. Manuel de niveau moyen. Traduit de l'ukrainien par Iaroslav Lebedynsky. Paris: L'Harmattan, 2003. 160 p.
1067. Onatsky E. Grammatica ucraina teorico-practico. Napoli: Instituto superior orientale, 1937.
1068. Pierrot E., Yacinska O. L'Ukraine du Xe siècle au 3e Millénaire. Méthode d'ukrainien: perfectionnement. [П'єро Е., Ясинська О. Україна від X століття до 3-го тисячоліття. Український метод: вдосконалення]. Paris: L'Harmattan, 2002.
1069. Press I., Pugh S. Colloquial Ukrainian (A complete language course). London; New York: Routledge, 1994. 378 p.
1070. Read Ukrainian! A reading course for beginners. URL: <http://www.ukrainianlanguage.org.uk/read/index.htm>.
1071. Romaniuk S., Saniewska M. Українською без табу: podręcz. do nauki jęz. ukr. Poziom zaawansowany wyższy. Warszawa: Katedra Ukrainistyki Uniw. Warszawski, 2017. 204 s.
1072. Rumyantsev O. Lingua ucraina. Corso teoretico-practico. Aracne, 2017. 495 p.
1073. Schubert L. Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene. Wiesbaden: Parrassowitz Verlag, 2008. 312 s.
1074. Shevchuk Y. Beginner's Ukrainian with Interactive Online Workbook. New York: Hippocrene Books, 2011. 448 p.
1075. Shklanka E. Ukrainian grammar. Saskatoon: Printed and bound by Midwest Litho, 1949. 88 p.
1076. Slavutych Y. Conversational Ukrainian. Edmonton, Alberta: Gateway Publishers, 1959. 608 p.
1077. Slavutych Y. Conversational Ukrainian. Edmonton, Alberta: Gateway Publishers, 1969. 639 c.
1078. Śpiwak J. Podręcznik języka ukraińskiego (Самовчитель української мови для всіх) / Jan Śpiwak. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1996. 510 s.

1079. Struk D. Ukrainain for undergraduates / with an «Introduction to phonetics» by Edvard Burstynsky; consultant Nicolae Pavliuc). Oakville, Ont.: Published for the Canadian Institute of Ukrainian Studies by Mosaic Press, 1978. 350 p.
1080. Ukrainian Lessons Podcast. URL: <https://www.ukrainianlessons.com/thepodcast/>
1081. Ukrainian phrasebook and dictionary (Ukrainian-English, English-Ukrainian) / Olesj Benyukh, Raisa Galushko. New York: Hippocrene Language Studies. 2005. 216 p.
1082. Ukrainian prose manual: a text for intermediate language studies / comp., ed. W. Smyrniw. Oakville, Ontario: Mosaic Press, 1977. 185 c.
1083. Yacinska O., Pierrot E. Хвили. Méthode d'ukrainien. Débutants +. [Ясинська О., П'єро Е. Хвили. Український метод для дебютантів +]. Paris: L'Harmattan, 2000. 212 p.
1084. Z ukraińskim na ty: podręcznik do nauki języka ukraińskiego, poziom średniozaawansowany, cz. 1 / Pod red. I. Mytnik. Warszawa, 2013. 210 s.
1085. Z ukraińskim na ty: podręcznik do nauki języka ukraińskiego, poziom średniozaawansowany, cz. 2 / Pod red. Ireny Mytnik i Marty Saniewskiej. Warszawa, 2014. 210 s.
1086. Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O. Język ukraiński dla początkujących. Kraków: Petrus, 2012. 328 s.
1087. Zinkiewicz-Tomanek B., Baraniwska O. Język ukraiński dla średniozaawansowanych. Krakow: Petrus, 2013. 335 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ УМІ ТА СТУДЕНТІВ

Анкета для викладачів № 1

Шановні колеги!

Просимо вашої допомоги у проведенні наукового дослідження з методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Ваші відповіді на запитання допоможуть авторові в об'єктивній оцінці організації доуніверситетської підготовки таких слухачів та їхнього навчання на основних факультетах закладів вищої освіти України.

1. Які профілі навчання виокремлено на підготовчому відділенні Вашого закладу?
2. У групах гуманітарного профілю об'єднано майбутніх студентів різних спеціальностей (*власне гуманітарні науки (філологія, історія, філософія, культурологія), соціальні та поведінкові науки (економіка, політологія, психологія, соціологія, міжнародні відносини), журналістика, право, культура і мистецтво*) чи сформовано кілька гуманітарних напрямів?
3. Кількість годин на практичний курс української мови для слухачів гуманітарного напрямку більша чи така сама, як і для інших напрямів?
4. Які спеціальні предмети мають слухачі підготовчого відділення, що обрали гуманітарний профіль навчання? За якими підручниками (посібниками) відбувається навчання?
5. Чи є на підготовчому відділенні Вашого ЗВО предмет з наукового стилю мовлення? Як називається цей курс? Які навчальні матеріали використовують для слухачів гуманітарного напрямку?
6. Якщо Ви працюєте з іноземними студентами гуманітарних спеціальностей на основних факультетах, як можете оцінити рівень їхньої підготовки до навчання в університеті?
7. Чи мають години української мови і скільки іноземні студенти гуманітарних спеціальностей на основному етапі навчання у Вашому ЗВО?
8. Які проблеми в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на пропедевтичному та основному етапах Ви можете зауважити?

Анкета для викладачів № 2

Шановні колеги!

Просимо сприяння у проведенні наукового дослідження з методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Ваші відповіді допоможуть авторові оцінити актуальність і доцільність розроблених напрямів організації такого навчання на засадах текстоцентричного підходу.

1. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що вимоги до текстової компетентності іноземних студентів гуманітарних спеціальностей значно вищі, оскільки текстова природа є однією з визначальних рис гуманітаристики і студент-гуманитарій здобуває знання лише через вербальний текст, на відміну від студентів інших спеціальностей?

2. Перегляньте структуру навчальної текстотеки з української мови як іноземної для студентів закладів вищої освіти. Позначте тексти, які, на Вашу думку, є особливо важливими для навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей. Додайте, за необхідності, інші групи.

Побутова сфера	<ul style="list-style-type: none">• модельовані (спеціально створені) тексти на побутові теми,• автентичні усні та письмові тексти, що обслуговують побутову сферу в реальному житті,• художня література,•
Навчальна сфера	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> модельовані тексти про організацію навчання в закладі освіти та на занятті зокрема,<input type="checkbox"/> тексти офіційно-ділового стилю, які регламентують типові навчальні ситуації,<input type="checkbox"/> наукові тексти з обов'язкових навчальних дисциплін гуманітарного циклу (філософія, економіка, етика, українська та зарубіжна культура та ін.),<input type="checkbox"/> художні тексти, що слугують ілюстративним матеріалом з дисциплін культурознавчого циклу,<input type="checkbox"/>
Професійна сфера	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> модельовані й автентичні наукові тексти з фаху студентів,<input type="checkbox"/> діалогічні тексти, які відображають реальні ситуації науково-професійного і професійно-побутового спілкування,<input type="checkbox"/> тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для науково-професійної діяльності за фахом студента,<input type="checkbox"/>
Суспільна сфера	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> суспільно-політичні тексти,<input type="checkbox"/> соціально-культурні тексти,<input type="checkbox"/> країнознавчі (зокрема й краєзнавчі) тексти,<input type="checkbox"/> тексти офіційно-ділового стилю, актуальні для сфери суспільних відносин,<input type="checkbox"/> художня література,<input type="checkbox"/>

3. Тексти на побутові й навчальні теми для початкового етапу оволодіння мовою потрібно моделювати із урахуванням методичних принципів доступності, поступового наростання труднощів, природності й цікавості навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності. **Позначте**, які стратегії створення природного й цікавого навчального тексту, на Вашу думку, варто застосовувати, і, за необхідності, додайте інші:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> діалогізація тексту, | <input type="checkbox"/> відхилення від фрейму – закріпленої у свідомості стереотипної ситуації (наприклад, про студентку, у якої джинси лежать на столі, підручники – на холодильнику, а косметика стоїть у холодильнику); |
| <input type="checkbox"/> емоційність, | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> персоналізованість (тексти про реальну ситуацію з життя студента або змодельовані у формі психологічних тестів чи психологічних характеристик); | <input type="checkbox"/> |

4. Принцип комунікативної репрезентативності забезпечує подання інформації у формі актуальних мовленнєвих жанрів (лист, оголошення, анкета, інтерв'ю тощо) і насиченість модельованих текстів типовими етикетними формулами (вираження згоди, заперечення, подиву, захоплення, осуду, запрошення тощо). **За яким підручником** з української мови як іноземної Ви працюєте? **Чи задовольняє** Вас якість текстів з позицій схарактеризованих вище принципів – природності й цікавості навчальних матеріалів та комунікативної репрезентативності?

5. В умовах пропедевтичної підготовки за єдиним навчальним планом студентів різних спеціальностей (власне гуманітарних, соціальних і творчих) особливого значення набуває курс із коментованого читання наукових текстів (наукового стилю мовлення), який розпочинають на 8-12 тижнях навчання. Мета предмета – початкове ознайомлення з науковим стилем української мови, підготовка студентів до роботи з науковими текстами за майбутньою спеціальністю. Матеріал курсу повинні складати як загальногуманітарні тексти (для колективної роботи), так і вузькоспеціальні (для самостійного опрацювання, керованого викладачем) – це певною мірою компенсує брак спеціальних предметів, профільних для конкретного соціогуманітарного напрямку.

Позначте принципи, урахування яких, на Вашу думку, важливе для моделювання наукових навчальних текстів на етапі недостатнього рівня

сформованості читацької компетентності інокомунікантів, та, за необхідності,

додайте інші:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> доступність,
<input type="checkbox"/> міжпредметна координація,
<input type="checkbox"/> предметна об'єктивність (науковість),
<input type="checkbox"/> мовна канонічність, | <input type="checkbox"/> мовленнєва насиченість (надлишковість) – свідоме використання лексико-граматичних та змістових повторень, що викликано необхідністю забезпечити демонстраційну функцію навчального тексту іноземною мовою і сприяти запам'ятовуванню семантико-синтаксичних ознак вивчених структур з метою їх точного й автоматичного використання.
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
|---|---|

6. Робота з текстами краєзнавчої тематики (про міста України, природні й історичні пам'ятки) в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей спрямована на досягнення як навчальних, так і виховних завдань: поглиблення професійних знань у галузі історії, краєзнавства, мистецтвознавства, музеєзнавства тощо; розвиток комунікативних навичок і вмінь; ознайомлення з країною та містом, де студенти навчаються; формування позитивного образу України; стимулювання інтересу до української культури та самостійного ознайомлення з історичними й культурними пам'ятками. **Чи використовуєте Ви краєзнавчі тексти в роботі з іноземними студентами? Якщо так, до яких підручників звертаєтеся?**

7. Формування й розвиток умінь текстової діяльності іноземних студентів-гуманітаріїв повинно бути організоване переважно у двох напрямках: робота з текстами за спеціальністю та максимально можливе збільшення ваги художніх текстів у практичному курсі української мови і домашньому читанні. **Чи погоджуєтеся Ви з цим твердженням?**

8. Позначте, які жанри художньої літератури Ви вважаєте оптимальними для опрацювання на занятті з іноземними студентами-гуманітаріями, та, за необхідності, додайте інші:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> оповідання,
<input type="checkbox"/> притча,
<input type="checkbox"/> гумореска,
<input type="checkbox"/> казка,
<input type="checkbox"/> легенда, | <input type="checkbox"/> есе (літературно-критичні, мистецтвознавчі, соціологічні, історичні та інші – залежно від конкретної гуманітарної спеціальності),
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> |
|---|--|

Чи використовуєте Ви художні тексти в роботі з іноземними студентами? Якщо так, до яких підручників чи посібників звертаєтеся?

Анкета студента курсу

1. Чи любите Ви читати художню літературу (своєю рідною мовою)? Позначте правильну(і) відповідь(і) (*можна виділити кольором*) або напишіть свою:
 - ні,
 - більшою мірою ні, ніж так,
 - більшою мірою так, ніж ні,
 - так,
 -
2. Яка художня література Вам подобається?
 - про історичні події,
 - про війну,
 - про життя звичайних людей,
 - про пригоди,
 - про кохання,
 - фантастика,
 - детективи,
 - філософська (про смисл життя),
 -
3. Ви читаєте художню літературу, щоб
 - дізнатися щось нове,
 - відчувати й пережити почуття героїв,
 - знайти відповіді на свої запитання, зрозуміти, як діяти в різних життєвих ситуаціях,
 - насолодитися красою слова,
 - відпочити, відволіктися,
 -
4. У художніх творах Вас приваблює
 - сюжет (події),
 - розв'язання життєвих проблем,

- опис почуттів героїв,
- опис природи,
- краса слова,
-

5. Твори якого роду Ви любите читати?

- прозу (роман, повість, оповідання),
- лірику (вірші),
- драму (п'єси),
- мемуарну літературу (спогади, щоденники, листи),
-

6. Назвіть причину(и), чому Ви починаєте читати певну книгу:

- тому що порадив друг, знайомий, викладач,
- це книга відомого автора,
- про цю книгу всі говорять,
- ця книга на тему, яка Вас цікавить,
- просто, щоб почитати що-небудь,
-

7. Ви не хочете продовжувати читати книгу, якщо в ній

- порушені нецікаві для Вас теми й проблеми,
- мало подій,
- багато подій,
- мало авторських роздумів,
- багато авторських роздумів,
- мало описів природи,
- багато описів природи,
- легкий стиль,
- важкий стиль,
-

8. Як Ви вважаєте, чи потрібно Вам читати художню літературу українською мовою? Якщо потрібно, то чому?
- щоб краще знати українську мову,
 - щоб краще розуміти українську культуру, традиції, звичаї,
 - щоб познайомитися з українськими письменниками,
 - щоб стати хорошим перекладачем,
 - щоб більше дізнатися про українське життя,
 - щоб зрозуміти, як думають українці,
 -
9. Чи читаєте Ви художні твори українською мовою? Якщо ні, то чому?
- я не люблю читати,
 - я вважаю, що це непотрібно,
 - для мене це дуже важко,
 - я не знаю, де взяти твори, які я можу читати й розуміти,
 -
10. Які художні твори, що читали на заняттях української мови, Ви можете згадати? Про що вони?

Дякуємо за співпрацю!

**МАТЕРІАЛИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
(СТАРТОВИЙ КОНТРОЛЬ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 1 КУРСУ)**

Контрольні матеріали призначені для перевірки рівня сформованості вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності та їх відповідності програмним вимогам. Матеріали складають такі частини: текст для читання та завдання на перевірку розуміння змісту й логіки прочитаного, текст для аудіювання й завдання на перевірку розуміння почутого, теми для монологічного висловлювання, теми для написання творів.

Читання

Кирило-Мефодіївське братство (товариство) – українська таємна політична організація, яка існувала в Києві протягом січня 1846 – березня 1847 рр. Ініціаторами створення братства і його засновниками виступили Василь Білозерський, Микола Гулак, Микола Костомаров, Пантелеймон Куліш, Опанас Маркевич. Організація була названа іменами відомих слов'янських просвітителів Кирила і Мефодія. Крім організаторів, до братства незабаром увійшли Георгій Андрузький, Олександр Навроцький, Дмитро Пильчиков, Іван Посяда, Микола Савич, Олександр Тулуб. У квітні 1846 р. до братства вступив Тарас Шевченко.

Програмні положення Кирило-Мефодіївського братства викладені в «Книзі буття українського народу», «Статуті Слов'янського братства Св. Кирила і Мефодія», основним автором яких був Микола Костомаров, та в «Записці», написаній Василем Білозерським. В основу документів було покладено ідеї панславізму та українського національного відродження. Кирило-Мефодіївське братство ставило такі завдання: побудова майбутнього суспільства на засадах християнської моралі шляхом здійснення цілого ряду реформ; створення демократичної федерації слов'янських народів на принципах рівності і суверенності на чолі з Україною; знищення царату та скасування кріпосного права; встановлення демократичних прав і свобод для громадян; зрівняння у правах всіх слов'янських народів щодо їх національної мови, культури та освіти.

Кирило-мефодіївці, єднаючись на основі спільних політичних поглядів, бачили різні шляхи втілення їх у життя – від ліберально-поміркового реформізму (М. Костомаров, В. Білозерський, П. Куліш) – до революційних методів боротьби (Т. Шевченко, М. Гулак, Г. Андрузький).

Члени братства вели активну громадсько-політичну діяльність: розповсюджували програмні документи, прокламації («До братів-українців», «До братів-великоросів і поляків»), твори Т. Шевченка; займалися науковою роботою, виступали з лекціями в навчальних закладах Києва; піклувалися про розвиток народної освіти, збирали кошти на відкриття народних шкіл, написання і видання нових книг (зокрема, П. Куліш підготував перший підручник з історії України «Повість про український народ», виданий 1846 р.)

Кирило-Мефодіївське братство проіснувало трохи більше року. Навесні 1847 р. за доносом провокатора О. Петрова діяльність братства була викрита, а його 12 постійних членів заарештовані. Усіх учасників Кирило-Мефодіївського братства було заслано до різних місць. Найтяжче покарали Т. Шевченка, бо під час арешту знайшли рукописи його антицарських та антикріпосницьких творів. Поета заслали на 10 років рядовим солдатом у малозаселені тоді оренбурзькі степи з найсуворішою забороною писати й малювати.

Історичне значення Кирило-Мефодіївського братства полягає в тому, що воно було першою спробою української інтелігенції вдатися до політичної боротьби. Братство вперше розробило широку політичну програму національно-визвольного руху, яка стала дороговказом для його наступників. Принципово важливим було і те, що Кирило-Мефодіївське братство стало самостійним і самобутнім політичним формуванням, яке організаційно не підпорядковувалося, а ідеологічно не повторювало політичних настанов жодної із загальноросійських суспільних течій. Це позитивно вплинуло на національну свідомість українців.

Завдання 1. Виберіть із запропонованих варіантів правильну відповідь на запитання.

1. Що таке Кирило-Мефодіївське братство?

- А. Українська таємна політична організація (1846-1847 рр.), яка виступала проти створення демократичної федерації слов'янських народів.
- Б. Українська таємна політична організація (1846-1847 рр.), яка пропагувала ідеї панславізму та українського національного відродження.
- В. Українська таємна політична організація (1846-1847 рр.), яка підпорядковувалася загальноросійській суспільній течії.

2. Хто заснував Кирило-Мефодіївське братство?

- А. Г. Андрузький, О. Навроцький, Д. Пильчиков, І. Посяда,
- Б. Т. Шевченко, М. Савич, О. Тулуб.
- В. В. Білозерський, М. Гулак, М. Костомаров, П. Куліш, О. Маркевич.

3. Хто був автором програмних документів братства?

- А. М. Костомаров та О. Білозерський.
- Б. Т. Шевченко та М. Костомаров.
- В. Кирило та Мефодій.

4. У чому полягає історичне значення Кирило-Мефодіївського братства?

- А. Його членом був видатний поет Тарас Шевченко.
- Б. Члени братства піклувалися про розвиток народної освіти, збирали кошти на відкриття народних шкіл, написання і видання нових книг.
- В. Воно було першою спробою української інтелігенції вдатися до політичної боротьби.

5. Як було покарано учасників братства?

- А. Їм було заборонено писати.
- Б. Їх було заарештовано.
- В. Їх було заслано до різних місць.

Завдання 2. Позначте номери пунктів плану до тексту в логічній послідовності (1, 2, 3 і т. д.)

Громадсько-політична діяльність кирило-мефодіївців.

Завдання Кирило-Мефодіївського братства.

Засновники і члени Кирило-Мефодіївського братства.

Історичне значення Кирило-Мефодіївського братства.

Програмні документи організації.

Викриття братства та покарання його членів.

Політичні погляди членів братства.

Завдання 3. Підкресліть у тексті синонімічне речення до запропонованого.

Члени братства розходилися у поглядах на реалізацію їхньої політичної програми: частина наголошувала на важливості ліберальних реформ і просвітництва, інші були прихильниками революційної боротьби.

Аудіювання

Завдання 1. Прослухайте текст, підготуйтеся письмово відповідати на запитання.

Імпресіонізм як мистецька течія виник у 60-х роках XIX століття у Франції. У перекладі з французької *impression* означає враження, тобто основне завдання митця не передати реальність такою, як її прийнято сприймати, а відтворити суб'єктивне бачення, створити неповторне враження, здатне надихнути спостерігача. Особлива роль відводиться миттєвому враженню, ситуації, що відбувається в просторі лише незначний час, але глибоко вражає внутрішній світ митця. Термін *імпресіонізм* уперше було використано в негативному значенні в критичній оцінці твору Клода Моне «Враження, схід сонця» (1872).

Представниками імпресіонізму в живописі є *Клод Моне, Едуард Мане, Каміль Піссаро, П'єр-Огюст Ренуар, Клод Дега*. Для імпресіонізму не так важливо, що зображено на картині, але важливо, як зображено. Імпресіоністи перші почали малювати на пленері (відкритому просторі), намагаючись передати мінливі ефекти світла та зафіксувати миттєві враження й спостереження.

Музичний імпресіонізм репрезентує творчість Клода Дебюссі – найяскравішої сторінки історії французької музики. У галузі симфонічної музики було створено програмні твори, образи яких зумовлювалися не конкретними сюжетами, а загальною атмосферою, колоритом гармонії і тембрів.

У літературі імпресіонізм не являв собою цілісного руху – як стильова особливість (прагнення передати миттєві враження, відтворити мінливі порухи

душі героя) імпресіонізм притаманний творам письменників різних напрямів, зокрема творчості братів Гонкурів, Кнута Гамсуна, Марселя Пруста, Поля Верлена.

В українському мистецтві найяскравішими представниками імпресіонізму вважають художника Олександра Мурашка і письменника Михайла Коцюбинського.

Завдання 2. Виберіть із запропонованих варіантів правильну відповідь на запитання.

1. У чому сутність імпресіонізму як напрямку в мистецтві?

- А. У прагненні передати реальність такою, як її прийнято сприймати.
- Б. У прагненні відтворити суб'єктивне бачення, передати миттєві враження й спостереження.
- В. У прагненні відтворити об'єктивне бачення.

2. Коли виник імпресіонізм?

- А. У кінці ХІХ століття.
- Б. На початку ХХ століття.
- В. У першій половині ХІХ століття.

3. У яких галузях мистецтва виявився імпресіонізм?

- А. У живописі, літературі й архітектурі.
- Б. У живописі, літературі й музиці.
- В. У живописі й літературі.

Завдання 3. Погодьтеся з твердженнями або заперечте їх.

- 1) У перекладі з французької *impression* означає враження.
- 2) Представниками імпресіонізму в живописі є брати Гонкури, Кнут Гамсун, Поль Верлен.
- 3) Художники-імпресіоністи малювали на пленері (відкритому просторі).
- 4) Імпресіоністи намагалися передати мінливі ефекти світла і враження.
- 5) Найвідоміший представник музичного імпресіонізму – Клод Дебюссі.
- 6) В українському мистецтві імпресіонізм не виявився.
- 7) Імпресіоністичні риси характерні для творів письменників різних напрямів.

Говоріння

Підготуйте повідомлення на одну із запропонованих тем:

1. Моя майбутня спеціальність (чому Ви обрали цю спеціальність, що знаєте про неї, що приваблює, як уявляєте свою роботу за спеціальністю).
2. Україна і українці (що Ви знали про Україну раніше, як змінилися Ваші уявлення після знайомства з тутешніми реаліями життя, що найбільше подобається в Україні та її мешканцях, що дивує, що не можете сприйняти).
3. Мої улюблені книги (улюблені письменники, жанри, теми; твори, які найбільше вразили, їхня проблематика, герої).
4. Культура мого народу (визначні історико-культурні пам'ятки Вашої країни, відомі діячі мистецтва, народні традиції та звичаї).

Письмо

Напишіть твір про себе. Орієнтовний план:

1. Моя країна, місто, родина, друзі.
2. Моє навчання (улюблені предмети у школі і уявлення про навчання в університеті).
2. Мої захоплення (улюблені заняття).
3. Мої плани і мрії.

МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО ЗАНЯТЬ З ПРАКТИЧНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ. МОДЕЛЬОВАНІ ТЕКСТИ НА ПОБУТОВІ ТЕМИ

(рівень володіння українською мовою А1-А2)

Коментар для викладача

Пропоновані тексти на побутові теми змодельовані із урахуванням методичних принципів доступності, природності й цікавості навчальних матеріалів, комунікативної репрезентативності.

Принцип природності й цікавості навчальних матеріалів реалізують через стратегії діалогізації тексту, емоційності, персоналізованості, відхилення від фрейму.

Прості і дієві способи «оживити» навчальний тематичний текст – це його **діалогізація** (розмова завжди сприймається природно, на відміну від довгого монологу) та **емоційність**. За нашим спостереженням, будь-яке відхилення від нейтральної емоційності зацікавлює студентів, що викликає увагу й сприяє активізації мнемічних механізмів.

Стратегію **персоналізованості** можна реалізувати з допомогою текстів у формі психологічних характеристик чи тестів. Читаючи запитання таких тестів або опис певного типу людини, іноземець краще засвоює і запам'ятовує матеріал, адже, розв'язуючи екстралінгвістичне завдання, замислюється, наскільки та чи інша характеристика, те чи інше слово стосується його особисто.

Стратегія **відхилення від фрейму** (відхилення від закріпленої у свідомості стереотипної ситуації) викликає ефект здивування, який допомагає кращому запам'ятовуванню (наприклад, текст про студентку, у якої джинси лежать на столі, підручники – на холодильнику, а косметика стоїть у холодильнику).

Подання інформації у формі актуальних мовленнєвих жанрів (оголошення, лист тощо) і насиченість модельованих текстів типовими етикетними формулами (вираження згоди, заперечення, подиву, захоплення, осуду, запрошення, заспокоєння тощо) забезпечує втілення **принципу комунікативної репрезентативності**.

ТЕМА «МІЙ ДЕНЬ»

Текст № 1

– Піду спати, бо завтра рано вставати.

– Ти завжди встаєш рано?

– Так, зазвичай я прокидаюся о шостій годині, потім півгодини бігаю в парку, готую сніданок, одягаюся, роблю зачіску, макіяж... Мені потрібно багато часу, щоб зібратися в університет.

– О Боже! Я не така. Я люблю спати, тому встаю о восьмій, за десять хвилин збираюся і біжу на заняття.

– Так ти не снідаєш? Невже сидиш в університеті голодна?

– Снідати не встигаю. Але на першій перерві йду в кафе. Там купую собі каву, гамбургер, іноді булочки.

– Мені це не підходить. Це нездорова їжа. Я готую сніданок, обід і вечерю сама.

– Але на це потрібно багато часу! А я дуже зайнята.

– Цікаво, чим?

– Ну, вдень навчаюся, а потім з друзями зустрічаюся, гуляю, у кіно іноді йду чи в клуб.

– А ще дуже багато граєш у комп'ютерні ігри☺.

– Ну, і це теж.

– Я думаю, що здоров'я найголовніше. Треба правильно харчуватися, рано лягати і рано вставати. Тому не сиди довго за комп'ютером. Добраніч!

– Добраніч!

Текст № 2

Студент 1. Мені не пощастило з сусідом. Боже, він такий неорганізований! Лягає спати дуже пізно, а вранці не може встати. Завжди кудись поспішає і запізнюється. Як мені набридла його неакуратність! Він ніколи не прибирає!!!! Думає, що він живе один: музику слухає голосно, речі кидає по всій кімнаті, вночі вмикає світло і щось робить. Увечері допізна у нього сидять друзі. Постійні

вечірки. Це жахливо! Не можу більше так. Що робити? Треба поговорити з комендантом гуртожитку про іншу кімнату.

Студент 2. Мені не пощастило з сусідом. Боже, він такий нудний! Усе робить правильно. Завжди встає рано і заважає мені спати. Йому не подобається, що я слухаю музику голосно. Він, бачте, виконує домашні завдання! Коли до мене приходять друзі, він теж не радий. Ну хіба це нормально? Як мені набридла його організованість! Усе кладе на свої місця, їсть у той самий час. У нього завжди все за планом: зарядка, сніданок, університет, обід, прибирання, домашні завдання, заняття спортом, вечеря, читання книжок. Навіть від вечірок відмовляється!!!! Це жахливо! Не можу більше так. Що робити? Треба поговорити з комендантом гуртожитку про іншу кімнату.

ТЕМА «МОЯ КІМНАТА (КВАРТИРА)»

Текст 1

Дорога мамо!

Нарешті ми знайшли квартиру. Тепер будемо жити з Сергієм у центрі Києва. Квартира двокімнатна, нова, світла. Розташована на шостому поверсі. Кухня не дуже велика, але затишна. На кухні стоїть диван – це дуже зручно. У моїй кімнаті шпалери синього кольору. Ти знаєш, мені він подобається. Тут небагато меблів, але мені вистачить: письмовий стіл, шафа, кілька стільців і велике зручне ліжко. Це головне – ти знаєш, мамо, я люблю поспати.☺ Я знаю, ти хочеш запитати, де стоїть стіл. Не хвилюйся за мої очі: стіл стоїть біля вікна – буде зручно виконувати домашні завдання. У квартирі є пральна машина, мікрохвильова піч. Заспокойся, мамо, твій син не пропаде! Цілую і обіймаю тебе міцно!

Текст № 2

Моїй дівчині стало погано і її забрали в лікарню просто з університету. Вона попросила зайти в її кімнату й привезти деякі речі: одяг, косметику, книжки, зошити.

Ось я в її кімнаті. Так, треба взяти футболки і джинси. Відчиняю шафу. Так, ось на поличці лежать футболки. Добре. А де джинси? У шафі не лежать, на стільці не висять. Де ж вони можуть бути? Ага, ось, лежать на столі. Дуже дивно... Так, що ще? Книжки й зошити. Мабуть, лежать на столі? Немає. Може, стоять на поличці? Ні, тут стоять вази, чашки й різні сувеніри. Можливо, лежать у шухляді столу? Ні, і тут немає. А, бачу, вони лежать на холодильнику. Дивне місце для книжок, ну, нічого, беру. Тепер косметика. На столі немає, у шухляді немає, на поличці біля дзеркала немає, у шафі немає, на ліжку немає, під ліжком немає, на підвіконні немає, у ванні немає... Я обшукав усю кімнату. Втомився. Захотів випити чогось холодного. Відчиняю холодильник – о Боже, там ціла поличка косметики! Лежать і стоять креми, помади, туш і ще багато всього. Фух, знайшов!

Кажуть, кімната може багато розповісти про того, хто в ній живе. Тепер знаю точно: моя дівчина незвичайна!

ТЕМА «ЗОВНІШНІСТЬ»

Текст № 1

Максимальний репост!!!!!!!!!!!! Прочу поширити!!!!!!!!!!!!

Чарівна незнайомко!

Ти їхала зі мною у маршрутці № 548 у п'ятницю сьомого липня. Ти дуже красива: висока, струнка, світле довге волосся, сірі очі. На тобі була чарівна блакитна сукня. Ти мені дуже сподобалася!!!!!!!! Будь ласка, відгукнися!!!!!!!!!!!! Мій телефон: 096-025-38-99.

Текст № 2

Увага! Розшукується злочинець!

Розшукується громадянин України Ващенко Сергій Ігорович – 1970 року народження. Прикмети: зріст близько 175 см, середньої статури, волосся темне, коротке, пряме, очі карі, брови густі, рот малий, ніс прямий, на правій щоці шрам. Повідомляти за телефоном 3-03-55 або 102.

ТЕМА «ХАРАКТЕР ЛЮДИНИ»

Текст 1

Шукаю сусідку!

Анастасія в Києві. Шукаю сусідку. Двокімнатна квартира. Окрема кімната – 2500 грн. Трохи про мене – навчаюся в інституті, люблю чистоту, товариська, весела, тварин не тримаю. У вільний час подорожую, гуляю містом із друзями, займаюся танцями. Люблю готувати – обіцяю іноді пригощати смачним домашнім печивом. ☺

Текст 2

Що ваше обличчя говорить про вас

Овальне обличчя. Такі люди вдумливі, мрійливі, мають багату уяву. Вони часто змінюють свої погляди на життя. Занадто вразливі. Іноді їм бракує наполегливості та працьовитості.

Кругле обличчя. Ці люди добрі й чуйні. Їм можна довіряти. Комунікбельні: легко спілкуються з іншими, мають багато друзів. Ініціативні й енергійні. Недолік: вони непостійні у своїх уподобаннях і бувають самозакоханими.

Обличчя у формі серця. Ця форма обличчя говорить про те, що перед нами людина дуже вольова, але водночас і досить закрита. Цілеспрямована, енергійна, рішуча. У житті таких людей рідко трапляються незаплановані події, але це не заважає їм виявляти себе у творчості.

Квадратне обличчя. Це оптимісти. Вони діяльні, енергійні, рішучі. Спостережливі, швидко розуміють усе, що відбувається, і приймають правильні рішення. Чудові керівники з прекрасними організаторськими здібностями. На роботі та в особистому житті іноді бувають жорсткими, грубими та впертими.

Прямокутне обличчя. Ці люди надзвичайно впевнені в собі. Їм можна довіряти: вони завжди дотримують слова. Багато думають про матеріальне, але в коханні досить закриті, рідко зізнаються у справжніх почуттях. Звичка все тримати в собі може негативно відбитися на здоров'ї.

Трикутне обличчя. Життям таких людей керує інтуїція. Вони непослідовні й недостатньо відповідальні. Але, разом із тим, усе сприймають дуже легко. Вони обережні, хитрі, спостережливі й допитливі, мають прекрасну пам'ять.

Обличчя у формі ромба. Ця форма обличчя вказує на те, що людина любить усе тримати під контролем. Будь-яку роботу виконує якісно й ретельно. Такі люди мають гострий розум, але можуть бути і гострими на язик, тому будьте обережні.

Текст № 3

Що ваш улюблений колір може сказати про ваш характер?

Синій. Ви спокійна, впевнена в собі людина, якій можна довіряти. Трохи вразлива, схильна до хвилювань. Ви прагнете гармонії та миру, допомагаєте людям.

Червоний. Ви смілива, сильна, активна людина. Дуже завзята й енергійна. Ви легко захоплюєтеся, любите бути в центрі уваги.

Зелений. Ви відчуваєте інших людей і знаєте, як заслужити їхню повагу. Тому вас цінують і люблять. Ви практична, послідовна, гармонійна людина.

Чорний. Ви вольова й рішуча особистість. Прагнете до влади, не боїтеся йти до мети. Іноді ваша вимогливість заважає: людям складно з вами спілкуватися і працювати.

Білий. Ви проста й легка у спілкуванні людина. Оптиміст і реаліст. Людям подобається бути поруч із вами.

Коричневий. Ви спокійна, зібрана, сконцентрована людина. Прагнете до стабільності й комфорту. Вам притаманна скромність, надійність, працьовитість, тому ви хороший друг і колега.

Жовтий. Допитливість і цікавість до всього нового – це головні риси вашого характеру. Прагнете щастя й самореалізації. Розум і цілеспрямованість допомагають вам у досягненні мети.

Рожевий. Ви добра, м'яка, чутлива людина. Вам подобається піклуватися й допомагати. Романтик, ідеаліст. Знаєте, як заспокоїти й розрадити того, кому це потрібно.

Фіолетовий. Ви дуже оригінальна особистість. Покладаєтеся на інтуїцію, маєте артистичні здібності. Вам подобається спостерігати й аналізувати. Добре відчуваєте інших людей.

Срібний. Ви мислитель і фантазер. Завжди маєте свою думку і не боїтеся висловлювати її. Упевнена, кмітлива, приязна людина.

Золотий. Ви любите бути в центрі уваги й на першому місці. Прагнете сяяти, як зірка. Упевнена в собі, харизматична, цілеспрямована людина.

МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З КОМЕНТОВАНОГО ЧИТАННЯ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ (НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ)

(рівень володіння українською мовою А1-А2)

Коментар для викладача

Пропоновані завдання розраховані на слухачів підготовчих відділень, які вивчають українську мову 8-12 тижнів. Саме в цей період переважно розпочинають вступний курс із наукового стилю мовлення. Специфіка початкового етапу навчання (фонетичні труднощі, недостатній лексичний запас, відсутність цілісного уявлення про граматику української мови) накладає свій відбиток на традиційну систему завдань до навчального тексту.

Основна мета дотекстових завдань у цьому випадку – мінімізувати для недосвідченого читача-інофона труднощі, насамперед лексичні. Оптимальними способами семантизації абстрактної лексики вважаємо пояснення значення з опорою на словотвірну будову слова і з допомогою контексту. Ознайомлення з новою лексикою і її опрацювання у вигляді словосполучень або коротких речень-моделей полегшує подальший процес читання нового тексту, а потім і створення власного усного монологічного висловлення. Наприклад, словосполучення «національна мова» вводиться з допомогою двох речень-зразків і шести речень такої ж структури, які треба сконструювати за аналогією, спираючись на окремі компоненти. Конструювання варто проводити колективно, з читанням утворених речень уголос. Багаторазове повторення вголос однотипних структур, що містять нові лексичні одиниці, спрямоване на досягнення одразу трьох важливих завдань дотекстового етапу: семантизація нових лексем, удосконалення вмінь фонетично правильного читання й коректної вимови, ознайомлення з типовими лексико-граматичними конструкціями і вироблення навичок упізнавання і вживання готових структур.

Післятекстові завдання організовані в таких основних напрямках 1) робота над запитаннями до кожного речення тексту, обов'язково з увагою до вміння студентів не лише відповідати на них, а і формулювати самостійно; 2) відпрацювання нових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю; 3) підготовка до усного переказу тексту.

До пропонованих тем створено мультимедійні презентації.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО ТЕКСТУ «УКРАЇНСЬКА МОВА»

Дотекстові завдання

1. Національна мова.

Китайська мова – це національна мова китайців.

Українська мова – це національна мова українців.

Туркменська мова – (туркмени)

Турецька мова – (турки)

Корейська мова – (корейці)

Перська (іранці)

..... (поляки)

..... (азербайджанці)

2. Що – що / Що – це що / Що є чим

Українська мова є національною мовою українців.

Французька (французи)

Японська (японці)

Турецька

..... (корейці)

3. Державна мова.

В Україні державною мовою є українська. = Українська мова є державною в Україні.

У Китаї державною мовою є китайська. =

Державною мовою в Росії є

Французька мова є

Польська

У Білорусі державними мовами є білоруська та російська.

4.

Мова – мовець – мовці.

Україна –

Китай –

Корея –

5.

Алфаві́т = абéтка. Мéшкати = жи́ти.

6.

Блі́зько сі́мдесяти́ ≈ 70.

Бли́зько сорока́ п'яти́ ≈ 45

Бли́зько два́дцяти́

Бли́зько п'ятдесяти́

Бли́зько ста

Бли́зько три́дцяти́

7.

Слов'я́нські мо́ви **схо́жі**.

Туре́цька і туркме́нська мо́ви

Англи́йська і німе́цька

Украї́нська і

Украї́нська і кита́йська

..... не схо́жі.

8.

' – це апо́строф (*п'ять*). ´ – це на́голос (*ходи́ти*). Апо́строф і на́голос – зна́ки.

ь – це м'який знак.



Це та́кож знак.

9. *Кому ва́жно + що робити?*

Інозе́мця́м ва́жно вчи́ти на́голос в украї́нських слова́х.

Студéнту ва́жно вчити нові слова.

Ма́мі ва́жно розмовля́ти росі́йською мо́вою.

Ді́вчина, вчи́ти, нові́й, текст. –

Га́нна, чита́ти, англи́йська мо́ва. –

Хло́пець, гово́рїти, украї́нська мо́ва. –

Ді́вчина, писа́ти, кита́йська мо́ва. –

Виклада́ч, по́яснювати, грама́тика. –

10.

Чи-та́-ти. **Чи** – це пе́рший склад. **Та** – це дру́гий склад. **Ти** – це тре́тій склад. У слóві три склади́.

УКРАЇНСЬКА МОВА

Українська мова – це національна мова українців. Її мовців близько 45 млн (сорока п'яти мільйонів). Українська мова є державною в Україні. Також українською мовою розмовляють у Білорусі, Молдові, Польщі, Росії, Румунії, Словаччині, Казахстані, Аргентині, Бразилії, Великій Британії, Канаді, США (Сполучених Штатах Америки) та інших країнах, де мешкають українці. Українська – це слов'янська мова. Усі слов'янські мови трохи схожі. Тому українці можуть розуміти російську, білоруську, польську, чеську та інші слов'янські мови.

В українському алфавіті 33 (тридцять три) букви. Також є особливий знак – апостроф. Наприклад, *п'ять, п'ятнадцять, з'їсти, п'ю*. Наголос в українській мові вільний, тобто він може бути на будь-якому складі. Наприклад, *вч^і-ти-ся, ро-б^о-та, ін-сти-т^ут, від-по-чи-в^а-ти, у-ні-вер-си-т^ет*. Тому іноземцям дуже важко вчити наголос в українських словах.

Зараз в Україні навчається близько 70 (сімдесяти) тисяч іноземних студентів. Вони навчаються українською, російською або англійською мовами.

Післятекстові завдання

1. Дайте відповіді на запитання.

- 1) Яка національна мова українців?
- 2) Скільки людей говорять українською мовою?
- 3) Яка мова державна в Україні?
- 4) Українською мовою розмовляють лише в Україні?
- 5) У яких країнах живуть українці?
- 6) Українська мова – це слов'янська мова?
- 7) Які ви знаєте інші слов'янські мови?
- 8) Які мови можуть розуміти українці?
- 9) Чому українці можуть розуміти російську, білоруську, польську мови?
- 10) Чому українська, російська, білоруська, чеська, польська мови схожі?
- 11) Українська і китайська мови схожі?
- 12) Скільки букв в українському алфавіті?

- 13) Який особливий знак є в українському алфавіті?
- 14) Який наголос в українській мові?
- 15) Що це таке – вільний наголос?
- 16) На якому складі може бути наголос в українській мові?
- 17) Чому іноземцям важко вчити наголос в українських словах?
- 18) Скільки іноземців навчається зараз в Україні?
- 19) Якою мовою навчаються іноземні студенти в Україні?

2. Заповніть таблицю.

Запитання	Відповідь
Яка мова державна в Україні?	Українська.
	33.
Який особливий знак є в українському алфавіті?	
	В Україні, Білорусі, Молдові, Росії, Польщі, Канаді та інших країнах.
Скільки мовців української мови?	
	Російську, білоруські, польську, чеську та інші слов'янські мови.
Який наголос в українській мові?	
	Українською, російською або англійською мовою.
Яка мова є державною в Україні?	
	Близько 70 тисяч.
На якому складі може бути наголос в українській мові?	
	Ні, дуже важко.

3. Заповніть таблицю.

Що? (країна)	Хто? (мешканець)	Який?
Україна	Українець	Український
	Китаєць	
		Білоруський
Корея		
	Росіянин	
Польща		
	Молдованин	
Румунія		
	Аргентинець	
		Бразильський
Канада		
	Американець	
Британія		
	Чех	
		Туркменський
		Турецький
Німеччина		
	Француз	
Японія		
		Італійський

4. Згрупуйте слова (наприклад: Україна – українець – український – українець – по-українськи).

Іноземець, вчитися, мовець, національність, навчатися, вчитель, держава, іноземний, мова, вчити, державний, національний, мовний.

5. Утворіть синонімічні речення (ЩО – ЦЕ ЩО // ЩО Є ЧИМ)

Зразок: Українська мова – це національна мова українців. Українська мова є національною мовою українців.

Китайська мова – це національна мова китайців.

Французька мова є національною мовою французів.

Українська мова є державною в Україні.

Українська мова – це слов'янська мова.

Польська мова – це слов'янська мова.

Російська мова є слов'янською мовою.

Апостроф – це особливий знак.

5. Усно перекажіть текст, використовуючи початок речень.

Українська мова – це національна Її мовців близько Українська мова є державною Українською мовою також розмовляють у Білорусі, Молдові, Українська – це слов'янська Усі слов'янські Тому українці можуть розуміти

В українському алфавіті Також є особливий знак – Наголос в українській мові Він може бути на Тому іноземцям важко

Зараз в Україні навчається близько Вони навчаються

6. Усно перекажіть текст, використовуючи закінчення речень.

..... – це національна мова українців.
..... близько сорока п'яти мільйонів.
..... мовою в Україні.
..... та інших країнах, де мешкають українці.
..... – це слов'янська мова.
..... схожі.
..... російську, білоруську, польську та інші слов'янські мови.
..... тридцять три букви.
..... – апостроф.
..... вільний.
..... на будь-якому складі.
..... важко вчити наголос в українських словах.
..... близько сімдесяти тисяч іноземних студентів.
..... українською, російською або англійською мовами.

7. Усно перекажіть текст.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО ТЕКСТУ «ПИСЕМНІСТЬ»

Дотекстові завдання

1. Що робити? – що?

Писа́ти – письмо́ = писе́мність.

Допомага́ти – допомо́га.

Навча́тися – навча́ння.

Передава́ти – переда́ча.

2. Лі́тера = бу́ква – а, я, ш, щ. Звук – [а], [йа], [ш], [шч]. Ієро́гліф – 多.

3. Що? – який?

Предме́т – предметний.

Осві́та – освічений.

Алфа́віт – алфа́вітний.

Ієро́гліф – ієрогліфі́чний.

4. За́сіб чо́го?

Бу́кви – це за́сіб письма́.

Ієро́гліфи – це китайського письма.

Писе́мність – це передачі інформації.

Письмо є зру́чним засобо́м передачі інформації.

Букви є

5. За до́могою чо́го?

Украї́нці пишуть за до́могою букв.

Кита́йці пишуть за до́могою ієроглі́вів.

Англа́йці

Росі́яни

Туркме́ни

Япо́нці

6. Володі́ти = знати. Володіти чим? – знати що?

Ми тро́хи володі́ємо украї́нською мо́вою. = Ми трохи знаємо українську мову.

Сергі́й добре володі́є англа́йською мовою.

Я ві́льно володію

Мій друг

Спочатку (давнó-давнó) лю́ди не володі́ли писемні́стю.

7. Намага́тися.

Я вивчаю мо́ву лише́ оди́н місяць, але́ намага́юся говори́ти украї́нською.

Ми намагаємо́ся розмовляти украї́нською мовою.

Мій друг

Китайські студенти

Лю́ди намага́лися передава́ти інформа́цію за допо́могою різни́х предме́тів.

8. Відста́нь.

Яка відста́нь від гуртожитку до геологічного факультету? – 300 м. (триста метрів).

Яка відста́нь від Пе́кіна до Киє́ва? від Киє́ва до Оде́си?

За допо́могою письма́ мо́жна передава́ти інформа́цію на вели́кі відста́ні.

9. Використóвувати.

За́раз усі́ студенти́ використóвують комп'ю́тери.

..... мобі́льні телефони.

За́раз лю́ди використóвують алфа́вітне письмо́ та ієрогліфі́чне письмо́.

10. Що – це що = що назива́ють чим.

Букви – це знаки алфавіту. Знаки алфавіту називають **буквами**.

Ієрогліфи – це китайського письма. Знаки китайського письма

.....

11. Що познача́є що.

Бу́кви познача́ють зву́ки. Ієрогліфи познача́ють сло́во або скла́д. Кра́пка (.) позначає кіне́ць ре́чення. Знак о́клику (!) кіне́ць оклі́чного ре́чення.

Знак пита́ння (?) кіне́ць пита́льного ре́чення.

12. З чо́го скла́дають що.

З букв складають скла́ди. Зі скла́дів складають сло́ва. Зі слів ре́чення. З ре́чень текст.

ПИСЬМНІСТЬ

Письмність – це засіб передачі людської мови за допомогою знаків.

Спочатку люди не володіли письмністю. Тому було важко передавати інформацію на великі відстані. Люди намагалися передавати інформацію за допомогою різних предметів. Звичайно, предметне письмо не було зручним засобом передачі інформації. Потім люди почали передавати інформацію за допомогою малюнків.

Зараз люди використовують алфавітне письмо та ієрогліфічне письмо. Алфавітне письмо – це письмо за допомогою букв, або літер. Ієрогліфічне письмо – це письмо за допомогою ієрогліфів.

Знаки алфавіту називають буквами. Букви, або літери, позначають звуки. Наприклад, у слові *Київ* 5 звуків і 4 букви. Буква *к* позначає звук [к], буква *и* позначає звук [и], буква *ї* позначає два звуки – [й], [і], буква *в* позначає звук [в]. З літер складають склади, а зі складів складають слова. Наприклад, слово *робота* складають три склади: *ро*, *бо*, *та*. В українській мові більше 200 (двохсот) тисяч слів. Зазвичай освічений українець розуміє 35 тисяч слів, а використовує у десять разів менше, тобто 3,5 (три з половиною) тисячі слів.

Ієрогліфи – це знаки ієрогліфічного письма. Ієрогліфи позначають слово або склад. Наприклад, слово *скільки* в китайській мові пишуть так: 多少. Перший ієрогліф 多 – «багато», а другий ієрогліф 少 – «мало».

У китайській мові більше 50 (п'ятдесяти) тисяч ієрогліфів. Зазвичай освічений кітаєць знає 4-5 тисяч ієрогліфів. Після 9 (дев'яти) років навчання у школі китайський учень розуміє 3500 і вміє писати 3000 ієрогліфів.

Післятекстові завдання

1. Дайте відповіді на запитання.

- 1) Що таке письмність?
- 2) Люди завжди володіли письмністю?
- 3) Чому раніше було важко передавати інформацію на далекі відстані?
- 4) За допомогою чого спочатку люди намагалися передавати інформацію?

- 5) Предметне письмо було зручним засобом передачі інформації?
- 6) За допомогою чого люди почали передавати інформацію потім?
- 7) Яке письмо використовують зараз?
- 8) Що таке алфавітне письмо?
- 9) Що таке ієрогліфічне письмо?
- 10) Що таке букви?
- 11) Що позначають букви?
- 12) Скільки букв у слові *Україна*? А скільки звуків?
- 13) Що складають зі звуків?
- 14) Що складають зі складів?
- 15) Що складають зі слів?
- 16) Скільки складів у словах *студент, університет, український*?
- 17) Скільки слів в українській мові?
- 18) Скільки слів розуміє і використовує українець?
- 19) Що таке ієрогліфи?
- 20) Що позначають ієрогліфи?
- 21) Скільки ієрогліфів у китайській мові?
- 22) Скільки ієрогліфів знає освічений китаєць?

2. Заповніть таблицю.

Запитання	Відповідь
	Це письмо за допомогою букв.
Що таке ієрогліфи?	
	Це засіб передачі людської мови за допомогою знаків.
Яке письмо люди використовують зараз?	
	Знаки алфавіту.
Що таке ієрогліфічне письмо?	

3. Повторіть граматику

ЗА ДОПОМОГОЮ (З ДОПОМОГОЮ) КОГО/ЧОГО (Р. В.)		
Жіночий рід (вона)	Чоловічий рід (він)	Середній рід (воно)
-и, -і, -ї	-а, -я / -у, -ю	-а, -я
За допомогою ручки, книги, ложки, лампи. З допомогою мами, подруги, бабусі, Марії.	За допомогою підручника, ножа, інструмента, олівця. З допомогою друга, Олексія. З допомогою Інтернету, вітру, фільму, чаю.	За допомогою правила, слова, сонця, моря.
Множина (вони)		
□	-ів	□
книг, ложок, подруг	підручників, друзів, фільмів.	правил, слів

4. Прочитайте. Зверніть увагу: за допомогою чого/кого? = як?

1) *За допомогою чого ви вивчаєте мову? (Як ви вивчаєте мову?)* – Я вивчаю українську мову *за допомогою підручника і словника*. 2) *За допомогою чого ваш друг вивчає англійську мову. (Як ваш друг вивчає англійську мову?)* – Він вивчає англійську мову *за допомогою комп'ютера*. 3) *За допомогою чого інженер робить креслення? (Як інженер робить креслення?)* – Він робить креслення *за допомогою комп'ютерної програми*. 4) *З допомогою кого студент написав текст? (Як студент написав текст?)* – Він написав текст *з допомогою друга*. 5) *З допомогою кого ви вивчаєте українську мову? (Як ви вивчаєте українську мову?)* – Ми вивчаємо українську мову *з допомогою викладача*.

5. Поставте запитання до підкреслених слів.

*Зразок: Ми зробили домашнє завдання з допомогою словника. – Як ви зробили домашнє завдання? **За допомогою чого** ви зробили домашнє завдання?*

1)? –

Ми вивчаємо мову з допомогою Інтернету.

- 2)? –
Оля навчилася танцювати з допомогою мами. –
- 3)? –
Люди розуміють одне одного за допомогою мови. –
- 4)? –
Інформацію можна передавати за допомогою предметів, малюнків та писемності.

6. Дайте відповіді на запитання за зразком.

Зразок: Як ви вивчаєте українську мову? (викладач) – Ми вивчаємо українську мову з допомогою викладача.

- 1) *Як ви вивчаєте українську мову? (викладач, друзі, словник)*
.....
- 2) *Як ви виконуєте домашні завдання? (підручник, словник)*
.....
- 3) *Як студенти вивчають мову? (викладач, Інтернет, книги, словники)*
.....
- 4) *Як люди спілкуються? (мова)*
.....
- 5) *Як можна вивчати іноземні мови? (Інтернет, фільми, пісні, книги)*
.....

7. Утворіть речення за такими моделями: *Що – це засіб чого. = Що є засобом чого. = Хто робить (робив) за допомогою чого.*

Зразок: Писемність – це засіб передачі мови. Писемність є засобом передачі мови. Люди передають мову за допомогою писемності.

Букви – це засіб письма. –

Ієрогліфи – це засіб китайського письма. –

Предмети – це перший засіб передачі інформації. –

- Книга – засіб передачі знань. –
- Підручник – зручний засіб навчання студентів. –
- Інтернет – зручний засіб передачі інформації. –

8. Утворіть речення за моделями: *Що – це що. = Що називають чим.*

Зразок: Географія – це наука про землю. Науку про землю називають географією.

- 1) Ієрогліфи – це знаки китайського письма.
- 2) Букви – це знаки письма.
- 3) Література – це мистецтво слова.
- 4) Наголос – це знак над наголошеним складом.
- 5) Апостроф – це спеціальний знак українського алфавіту.
- 6) Алфавіт – це сукупність букв у певному порядку.
- 7) Мовець – це людина, яка говорить певною мовою.
- 8) Ієрогліфічне письмо – це письмо за допомогою ієрогліфів.
- 9) Буквене письмо – це письмо за допомогою букв.

9. Поясніть за зразком.

*Зразок: У слові **п'ю** буква **п** позначає звук [п], а буква **ю** позначає два звуки – [й] і [у].*

- У слові *мова*
- У слові *їм*
- У слові *день*

10. Утворіть речення за такими моделями: *Хто володіє / не володіє чим. Хто знає що / не знає чого.*

Зразок: Раніше люди не володіли писемністю. – Раніше люди не знали, як писати. Я непогано володію англійською. – Я непогано знаю англійську.

Люди володіють різною інформацією. –

Вони не володіють інформацією. –

Він не володіє китайською мовою. –

Студенти володіють знаннями з математики. –

Ми не володіємо необхідними знаннями з хімії. –

Вони добре володіють граматиною. –

Ти володієш німецькою? –

Мій друг вільно володіє японською. –

11. Прочитайте план до тексту. Поставте запитання до кожного пункту плану. Перекажіть текст, відповідаючи на запитання.

1) Писемність. (*Що таке писемність?*)

2) Історія писемності. (.....)

3) Алфавітне письмо. (.....)

4) Ієрогліфічне письмó. (.....)

5) Букви. (.....)

6) Ієрогліфи. (.....)

**МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО ЗАНЯТЬ З ПРАКТИЧНОГО
КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА ТЕКСТОМ ЛЕГЕНД
(рівень володіння українською мовою А2-В1)**

Коментар для викладача

Уведення українських народних легенд до навчальної текстотеки з української мови як іноземної доцільно організувати на рівнях А2-В1: зазвичай саме в цей період (другий концентр першого семестру та другий семестр підготовчого відділення) відбувається активний процес адаптації інокомунікантів до нового мовного середовища та нової культури, що й умотивовує звернення до текстів країнознавчого дискурсу.

Простота мовно-композиційної організації текстів легенд полегшує їх сприйняття іноземцем, а винятковість і незвичайність відтворюваних колізій є домінантою, що підтримує інтерес читача.

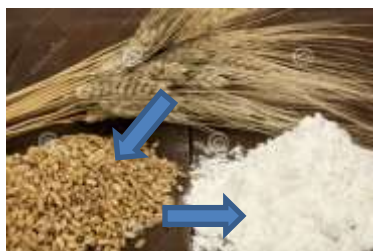
Пропонований матеріал базується не на топографічних, топонімічних чи антропонімічних легендах, які зазвичай уміщують у збірниках для іноземців, а на соціально-побутових. Їхня дія лише опосередковано пов'язана зі знаковою постаттю (Данило Галицький) чи відомим місцем (острів Хортиця): це дає можливість ввести (на дотекстовому етапі) коментар про історичного діяча, конкретний географічний об'єкт України, пам'ятне місце тощо, а текст самої легенди використати як матеріал для розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок іноземних студентів у межах певної комунікативної теми (що найважливіше в житті, людські стосунки, кохання тощо). У навчанні іноземних студентів гуманітарного профілю робота з текстами легенд виконує потрібну функцію: розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, збагачення знань інокомунікантів з історії, культури, географії України та сприяння адаптації до нового культурного середовища.

Запропоновані навчальні матеріали структуровано так: 1) лінгвокраїнознавчий коментар, 2) дотекстові завдання, спрямовані переважно на семантизацію лексем, 3) текст, 4) післятекстові завдання, спрямовані на а) перевірку розуміння тексту, б) розвиток лексико-граматичних навичок та вмінь, в) розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення.

ХЛІБ – УСЬОМУ ГОЛОВА



Колосся → зерно → борошно



Тісто → хліб



Місити тісто



Пекти хліб



Пéкар



Пекáрня



Весільний хліб –
коровáй.

Це
символ
багатства,
поєднання
двох
сімей.



Хліб-сіль – символ дружби, гостинності.

З хлібом ходять у гості,
зустрічають поважних
гостей і вітають
шановних людей, з
хлібом проводжають у
далеку дорогу й останню
путь. Він є символом
життя.



УКРАЇНЦІ КАЖУТЬ ТАК

Хто з собою хліб но́сить, той їсти не про́сить,

Без хлі́ба полови́на обі́ду.

Без со́лі, без хлі́ба нема́є обі́ду.

Без хлі́ба – не обі́д, без капу́сти – не борщ.

Хлі́б з’їда́й, ні кри́хти не кида́й, бо хто хлі́б кида́є, той ща́стя не ма́є.



Х Л І Б І З О Л О Т О



Словник

Виготовляти – робіти.

Розжитися – ста́ти бага́тим, розбагати́ти.

Сперечати́ся – не пого́джувати́ся оди́н з оди́ним.

Моне́та – грошови́й знак із ме́талу.

ДО ТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ

Зверніть увагу: у легенді йдеться про Дани́ла Га́лицького – кня́зя, який пра́вив у XIII столі́тті в Га́лицькому князі́встві (із це́нтром у Льво́ві).

1. ПРОЧИТАЙТЕ СЛОВА, ПЕРЕВІРТЕ ЇХНЄ ЗНАЧЕННЯ ЗА СЛОВНИКОМ.

РОЗПОДІЛІТЬ СЛОВА ЗА ГРУПАМИ.

Те, з чо́го ро́блять хлі́б:	пшени́ця, князь, ті́сто, ма́йстер,
Ви́роби з бо́рошна:	бо́рошно, зерно́, торт, бу́лочки, ві́йсько, коро́вай, ті́стечко, ко́лос
На́зви люде́й (груп люде́й):	(коло́сся), коро́ль, пе́чиво

2. З'єднайте слова, протилéжні за значенням.

забути	вечір
вірушити	проводжати
ранок	бідний
кидати	повернутися
зустрічати	згадати
багатий	збирати
відчиняти	мовчати
життя	смерть
говорити	зачиняти
швидко	повільно

3. Знайдіть спільний корінь у наведених словах. Спробуйте зрозуміти значення нових для вас слів. Якщо потрібно, зверніться до словника.

Багатий – багатство – розбагатіти.

Майстер – майстерний – майстерня.

Правильно – неправильно – виправляти – виправити.

Замикати – замкнути – відмикати – відімкнути – замок.

Пускати – випускати – випустити – пропускати – пропустити.

Жити – життя – розжитися.

Писати – написати – напис.

Мовчати – замовчати – промовчати.

Знати – знання – дізнаватися – дізнатися.

Казати – сказати – переказати – наказати – наказ.

Т Е К С Т

Коли́сь давнó на гáлицькій землі жив-панува́в коро́ль Дани́ло. Був він багáтий та мав вла́сного ма́йстра, який виготовля́в йому́ срі́бні й золоті монéти. Ма́йстер працюва́в у за́лі, де була́ ка́са, під сувóрим на́глядом короля́. Дани́ло відчиня́в за́лу, щоб ма́йстер зайшо́в, та зразу́ ж зачиня́в за ним двéрі. Лише́ після́ робо́ти коро́ль особі́сто випуска́в ма́йстра із за́ли з ка́сою. Тому́ лише́ ма́йстер знав про справжнє багáтство Дани́ла, і так розжився, що геть забу́в, як це голо́дним бу́ти, і ка́же королю́:

– Зо́лото – то цар.

– Ні, ма́йстре, то хлі́б – усьому́ голова́, – виправля́є його́ Дани́ло.

– Та ні, зо́лото та срі́бло, – спереча́вся з короле́м ма́йстер.

Спереча́лися чоловікі́, аж по́ки королю́ це набри́дло, і пішо́в він геть із майсте́рні. А наступно́го дня Дани́ло побáчив на стіні́ майсте́рні на́пис: «Хлі́б – боло́то, а всьому́ голова́ – срі́бло й злото́».

На це коро́ль лише́ промовчав. А наступно́го ра́нку, як зазвичáй, він приві́в ма́йстра, замкну́в його́, щоб той працюва́в.

Ра́птом коро́ль дізна́вся, що во́рог наближа́ється. Дани́ло зібра́в вíйсько та вірушив захища́ти рíдний край, а про ма́йстра забу́в зóвсім. А відчиніти його́ ніхто́ не мав пра́ва. Це був наказ короля́, хто пору́шить цей наказ – тому́ смерть.

Мину́ло кілька́ місяців. Дани́ло з вíйськом поверну́лися до́дому з перемо́гою. Але́ ма́йстер не зустріча́в його́. Ра́птом Дани́ло згада́в. Швíдко зістрибну́в з коня́ та побíг до ка́си, відчиня́є, а там кістя́к на купі́ зо́лота – усé, що залиши́лося від ма́йстра. А на стіні́ на́писано: «Срі́бло, злото́ – то боло́то, а хлі́б – цар».

Отáк житт́я навчи́ло...

ПІСЛЯТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ

Перевірте, як ви зрозуміли текст

4. ПОГОДЬТЕСЯ З ТВЕРДЖЕННЯМИ ЧИ ЗАПЕРЕЧТЕ ЇХ.

	Так	Ні
У залі, де працював майстер, була велика картина.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Даніло вважав, що всьому голова – золото.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Майстер був бідним.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Щоб захистити свою землю, Данило вирушив у похід.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Князь забув відімкнути майстра, і той помёр.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Тільки майстер знав про справжні багатства князя Даніла.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Майстер не зрозумів, що хліб – це головне.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Даніло повернувся з військом через тиждень.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ДАЙТЕ ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ.

1. Хто головні герої легенди?
2. Що виготовляв майстер?
3. Що написав вперше майстер на стіні? Чому?
4. Чому князь Даніло замкнув майстра?
5. Чому Данило не відімкнув його?
6. Чому майстер змінив свою думку?

6. ПОСТАВТЕ ПУНКТИ ПЛАНУ ДО ТЕКСТУ В ЛОГІЧНІЙ ПОСЛІДОВНОСТІ.

Суперечка про хліб і золото.

1. Король Даніло і майстер.

Багатство короля.

«Срібло і золото – то болото, а хліб – цар».

«Хліб – болото, а всьому голова – срібло й злото».

Даніло вирушив захищати рідний край.

7. ЗАКІНЧИТЬ РЕЧЕННЯ ВІДПОВІДНО ДО ЗМІСТУ ТЭКСТУ.

1. Хліб – цар, а _____
2. Хто порушить наказ, тому _____
3. Майстер виготовляв _____
4. Ніхто не знав про багатство короля, окрім _____
5. Майстер так розбагатів, що _____
6. Даніло зібрав військо та _____

Виконайте лексико-граматичні вправи

8. УТВОРИТЬ І ЗАПИШІТЬ ДІСЛОВА ДОКОНАНОГО ВІДУ.

відкривати	<u>в і д к р и ' т и</u>	дізнаватися	_____
відчиняти	_____	наближатися	_____
відмикати	_____	вирушати	_____
виготовляти	_____	повертатися	_____
забувати	_____	сперечатися	_____
виправляти	_____	вирушати	_____
захищати	_____	залишатися	_____
згадувати	_____	писати	_____

ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

ЩО З ЧИМ	ЩО, ДЕ Є (БУЛО, БУДЕ)	ЩО, У (НА) ЯКОМУ Є (БУЛО, БУДЕ) ЩО
Зала з касою .	Зала, де була каса.	Зала, у якій була каса.
Магазін з пекарнею .	Магазин, де є пекарня.	Магазин, у якому є пекарня.
Кімната з кріслом .	Кімната, де було крісло.	Кімната, у якій було крісло.

Сумка з папéрами.	Сумка, де були папери.	Сумка, у якій були папери.
Площа з фонтáном.	Площа, де був фонтан.	Площа, на якій був фонтан.
Кімнáти з вікнами.	Кімнати, де були вікна.	Кімнати, у яких були вікна.

9. УТВОРІТЬ І ЗАПИШІТЬ ВІРАЗИ ЗА ЗРАЗКОМ.

1. Зáла, зóлото. Зала із золотом. Зала, де було золото. Зала, у якій було золото.
2. Кімнáта, вікнó. _____
3. Кварті́ра, балкóн. _____
4. Магазі́н, ві́дділ
косме́тики. _____
5. Гурто́житок,
тренаже́рна зáла. _____
6. Кімнáта, вели́кий
стіл. _____
7. Пло́ща, пам'ятник. _____
8. Майда́н, фонтáн. _____
9. Купé, ві́льне місце. _____

10. ЗАПИШІТЬ, ВІКОРИСТАВШИ ДІЄСЛОВА́ У ФÓРМИ ТЕПÉРІШНЬОГО ЧÁСУ.

Дані́ло зібрав ві́йсько та вірушив Данило збирає ві́йсько та
захища́ти рідний край, а про _____
ма́йстра забу́в. Мину́ло кілька _____
місяці́в. Дані́ло з ві́йськом _____
поверну́лись додо́му. Але ма́йстер _____
не зустрів йо́го. Ра́птом Дані́ло _____
згада́в. Шві́дко зістрибну́в з коня́ та _____
побі́г до ка́си, відчині́в і побáчив _____
кістя́к на кúпі зóлота. _____

Борошно

- А. Свіжий хліб.
- Б. Перемелене зерно.
- В. Булочки.

Коровай

- А. Білий хліб.
- Б. Великий хліб.
- В. Весільний хліб.

Пекар

- А. Хліб.
- Б. Людина, яка пече хліб.
- В. Людина, яка їсть хліб.

Тісто

- А. Суміш із борошна, води, солі тощо.
- Б. Магазін, де продають хліб.
- В. Колосся.

Хліб-сіль

- А. Традиційна українська їжа.
- Б. Символ дружби, гостинності.
- В. Солоний хліб.

Пекарня

- А. Підприємство, де печуть хліб.
- Б. Людина, яка пече хліб.
- В. Солодкий хліб.

Розкажіть, поговоріть ...

ВІЗНАЧТЕ, ЯКІ ІЗ ЗАПРОПОНОВАНИХ ВІРАЗІВ МІГ ГОВОРІТИ ДАНИЛО, А ЯКІ – МАЙСТЕР. РОЗІГРАЙТЕ СУПЕРІЧКУ ДАНИЛА І МАЙСТРА.



Золото – найважливіше.
 Без хліба не можна прожити.
 Хліб – усьому голова.
 Якщо є гроші, то і хліб купиш.
 Хліб – цар, бо без хліба помреш.



Золото – головне, бо за нього все можна купити.
 Золото і срібло – усьому голова.
 Без грошей ти ніхто.
 Без хліба немає життя.
 Якщо є хліб, то зможеш жити, працювати і заробляти гроші.
 Усі хочуть бути багатими.
 Якщо немає чого їсти, багатство не радує.

13 *ПЕРЕКАЖІТЬ ІСТОРІЮ ВІД ІМЕНІ КНЯЗЯ ДАНИЛА. ВИКОРИСТОВУЙТЕ ЗАПРОПОНОВАНИЙ ПОЧАТОК.*

Був у мене майстер, який виготовляв грощі. Кожного дня я

14 *ПОДУМАЙТЕ І ДАЙТЕ ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ.*

1. Як Ви розумієте вислів «Хліб усьому голова»?
2. Який продукт харчування є основним у Вашій країні? Чому? Що він символізує?
3. Що у Вашій країні символізує хліб?
4. Які вироби з тіста Ви знаєте?
5. Які приказки та прислів'я про хліб є у Вашого народу?

15

Уявіть, що князь повернувся швидше, коли майстер ще був живим. Розіграйте розмову між Данилом і майстром. Чи буде король просити пробащення, що забув про майстра і залишив його без їжі? Можливо, князь залишив майстра на «перевиховання», щоб він зрозумів, що хліб найважливіший?

16

Уявіть, про що думав нещасний майстер, коли помирав від голоду. Створіть його внутрішній монолог, використовуючи запропоновані вирази.

Яким же я був дурним!

Як я міг не розуміти, що ...

Раніше я вважав, що...

Тепер я знаю, що ...

Так, правильно говорив Данило, що ...

Як я помилявся, коли думав, що ...

17

Чи знаєте Ви легенду Вашого народу про хліб? Про золото? Якщо так, то розкажіть її.

ХОРТИЦЯ



Хортиця – острів на Дніпрі в межах міста Запоріжжя.

Хортиця – найбільший острів не лише на Дніпрі, а й на всіх річках Європи. Його довжина – 12 кілометрів, ширина – 2,5 кілометри.

Природа острова унікальна: на його території можна побачити ліси, луки, степі, скелі, болота, озера.

Найвідоміший період з історії Хортиці – козацтво. На острові Мала Хортиця, що розташований поруч, козаки під проводом князя Дмитра Вишневецького у 1552 р. побудували першу фортецю – Запорозьку Січ.

На території острова працює національний заповідник. Тут діють Музей історії запорозького козацтва, історико-культурний комплекс «Запорозька Січ» та багато інших цікавих об'єктів.

Л ю б о в д н і п р я н к и

С л о в н и к

Віно́к – прикраса для голови́ із квітів, сплётених у ко́ло.



Коса́ – заплётене волóсся.

Німій – той, хто не мо́же говоріти.

Неприто́мніти – втрача́ти свідомі́сть.

О́стрів – ділянка су́ші, оточена з усі́х бокі́в водо́ю.

Рибáлка – людина, яка лóвить ри́бу.

Рятува́ти – захища́ти від небезпе́ки.

Ске́ля – кам'яна́ гора́ з го́стрими ви́ступами.



Чо́вен – невели́ке судно́.

П Е Р Е Д Т Е К С Т О В І З А В Д А Н Н Я

1

В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ЛЕГЕНДАХ, КАЗКАХ, ПІСНЯХ КРАСУ́ ДІВЧИНИ ОПІСАНО ТАК:

«Бі́ле лі́чко, чо́рні брóви, ка́рі о́чі, до́вга ко́са».

ЯКИЙ ІДЕАЛ ДІВО́ЧОЇ КРАСИ́ У ФОЛЬКЛОРІ ВА́ШОГО НАРО́ДУ?



2

ЗВЕРНІТЬ УВА́ГУ: дієсло́во **со́хнути** має перенóсне значення **коха́ти без відпóвiдi, стражда́ти від коха́ння**. Порівня́йте:

Бага́то хло́пців со́хли за дівчиною, та красу́ні було ба́йдуже.

Хто со́хне за ким



Кому ба́йдуже до кого / до чо́го

Він сохне за нею.

Хлопець сохне за дівчиною.

Васіль сохне за Тетяною.

Їй байдуже до мене.

Наталі байдуже до Тараса.

Дівчині байдуже до хлопця.

3

ЗНАЙДІТЬ СПІЛЬНИЙ КОРІНЬ У НАВЕДЕНИХ СЛОВАХ. СПРОБУЙТЕ ЗРОЗУМІТИ ЗНАЧЕННЯ НОВІХ ДЛЯ ВАС СЛІВ. ЯКЩО ПОТРІБНО, ЗВЕРНІТЬСЯ ДО СЛОВНИКА.

Дніпро́ – дніпр'я́нка – наддніпр'я́нський.

Ри́ба – риба́лити – риба́лка.

Знайо́митися – знайо́мий – незнайо́мий – незнайо́мець.

Німі́й – за́німіти – німота́.

Кохáти – кохáння – кохáний.

Неприто́мніти – неприто́мний – оприто́мніти.

Рятува́ти – врятува́ти – ряту́вник – поряту́нок.

Красі́вий – красá – красу́ня – красе́нь.

4

З'ЄДНАЙТЕ СЛОВА, БЛИЗЬКІ ЗА ЗНАЧЕННЯМ.

зні́кнути

ста́тися

кохáний

красі́вий

облі́ччя

любі́ти

наза́вжди

не ціка́вить

зрозумі́ти

хло́пець

вродлі́вий

здогада́тися

ба́йдуже

пропа́сти

па́рубок

кохáти

наві́ки

мі́лий

тра́питися

лі́чко

Т Е К С Т

Коли́сь давнó-давнó в одно́му наддніпрянському селі́ жила́ дівчина Марі́йка. Була́ вона́ дуже вродливо́ю: чо́рні брóви, бі́ле лі́чко, до́вга ко́са. Бага́то хло́пців со́хли за нею, але красу́ні бу́ло ба́йду́же. Ні́кого вона́ не любі́ла.

Та ра́птом Марі́йка засумува́ла. Ра́ніше була́ радісно́ю, смія́лася, співа́ла, а це й не гово́рить ні з ким. Ніхто́ не знав, що ста́лося з дівчино́ю. А тра́пилося ось що...

Яко́сь пішла́ Марі́йка до Дні́пра, сі́ла в ба́тьків чо́вен та й поплив́ла на Хо́ртицю. Переплив́ла, зі́йшла на бе́рег і поча́ла рва́ти кві́ти на віно́к. Аж ра́птом відчу́ла, що на неї́ хтось диві́ться. Підвел́а вона́ го́лову – неподалі́к стої́ть молоді́й рибáлка, та та́кий га́рний, що й переказа́ти не мо́жна. Зустрі́лися хло́пець і дівчина очі́ма – і наві́ки полюбі́лися.

Марі́йка впусти́ла кві́ти, сто́яла і жда́ла: мо́же, хоч сло́во ска́же незнайо́мець... Але він мовча́в. По́тім підійшо́в до неї́, підня́в кві́ти й, посміха́ючись, відда́в їх дівчині́. І ніжно-ні́жно подиві́вся на неї́, але зно́ву промовча́в... Так вони́ й розійшли́ся, не сказа́вши одне́ одно́му ні сло́ва.

І ста́ла Марі́йка пі́сля тієї́ зустрі́чі часте́нько приплива́ти на о́стрів, щоб побáчити дівно́го рибáлку. Але хло́пець чо́мусь бі́льше не підхо́див до неї́ бі́льзко, а якщо́ й підхо́див і́ноді, то все мовча́в та опу́ска́в о́чі.

Здогада́лася бі́дна дівчина, що па́рубок німі́й! Що ї́й робити?! Як допо́могти́ коха́ному?.. Як дізна́тися, хто́ й звідки́ він, що́ хо́че ї́й сказа́ти? Лі́хо, та й го́ді!..

Аж одно́го ра́зу Марі́йка плив́ла на Хо́ртицю до сво́го мі́лого й задума́лася, засумува́ла і не помі́тила, що вода́ несé ї́ чо́вен на скелі́. Чо́вен уда́рило об го́стрий ка́мінь, і він поча́в тону́ти. І тут де не взя́вся німі́й рибáлка, підпли́в до дівчини, ухопі́в її́ і ві́ніс, неприто́мну, на бе́рег. А як оприто́мніла вона, розплю́щила о́чі, то побáчила бі́ля се́бе сво́го ря́тівника і посміхну́лася. Він же так зраді́в, що го́лосно-го́лосно скрі́кнув і заспіва́в пі́сню про коха́ння! Пропа́ла його́ німота́ від ща́стя, від вели́кої любóві! Здава́лося, що й скелі́ хо́ртицькі співа́ють від ра́дості!

Отóж недарма лю́ди ка́жуть, що від лю́блячого о́ка й ка́мінь ожива́є, і скéлі мо́жуть заспíвати...

ПІСЛЯТЕКСТОВІ ЗАВДАННЯ

Перевірте, як ви зрозуміли текст

5

ПОГО́ДЬТЕСЯ З ТВÉРДЖЕННЯМИ ЧИ ЗАПЕРÉЧТЕ ЇХ.

	Так	Ні
Марíйка жила над Дні́пром у Кíєві.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Дíвчина була́ дúже красíвою.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
На Хóртиці Марíйка зустрíла гáрного хлóпця.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Дíвчина не розумíла, чому́ молодíй рибáлка не говóрить до не́ї.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
У човні́ була́ дíрка, і тому́ він почáв тонúти.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Нíмíй рибáлка врятува́в Марíйку.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Хлóпець заспíва́в від ра́дості, від вели́кої лю́бові.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ця легéнда розповіда́є про síлу коха́ння.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6

З'єднáйте почáток і кінéць рéчень.

І ста́ла Марíйка ча́сто приплива́ти на о́стрів,	побáчила свого́ рятівника́.
Здогада́лася бíдна дíвчина,	але красу́ні було́ ба́йдуже.
Бага́то хлóпців со́хли за не́ю,	і наві́ки полюбі́лися.
Чóвен уда́рило об го́стрий ка́мінь,	і він почáв тонúти.
Ко́ли дíвчина опритóмніла, то	щоб побáчити хлóпця.
Зустрі́лися хлóпець і дíвчина очíма –	що па́рубok нíмíй.
Пропáла його́ нíмотá	відда́в їх дíвчині.
Підíшов рибáлка до не́ї, підня́в кві́ти й	від вели́кої лю́бові.

7

ПОСТАВТЕ ПУНКТЫ ПЛАНУ ДО ТЕКСТУ В ЛОГИЧНОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛИ.

Від щастя й любові хлопець заспівав.

1. Вродлива дніпрянка.

Зустріч з молодим рибалкою на Хортиці.

Марійка здогадалася, що її коханий німий.

Дівчина чомусь засумувала.

Сила кохання.

Німий рибалка врятував Марійку.

Виконайте лексико-граматичні вправи

8

УТВОРІТЬ І ЗАПИШІТЬ ДІЄСЛОВА ДОКОНАНОГО ВІДУ.

співати	<u>з а с п і в а т и</u>	опускати	_____
сумувати	_____	пливті	_____
радіти	_____	зустрічатися	_____
говоріти	_____	помічати	_____
підводити	_____	кохати	_____
піднімати	_____	любити	_____
впускати	_____	дивітися	_____
мовчати	_____	здогадуватися	_____

9

ПРОЧИТАЙТЕ. ЗВЕРНІТЬ УВАГУ НА ВЖИВАННЯ ДІЄСЛІВ РІЗНОСПРЯМОВАНОГО ТА ОДНОСПРЯМОВАНОГО РУХУ ПЛАВАТИ – ПЛИВТІ ТА ФОРМ ДІЄСЛІВ ДОКОНАНОГО Й НЕДОКОНАНОГО ВІДУ.

■ ←→ ■	пла́вати	КО́ЖНОГО ДНЯ	ОДНОГО́ РА́ЗУ
■ → ■	пливті́	ді́вчина <i>пла́вала</i> до	сі́ла в чо́вен
■ → ■	пливті́	Хо́ртиці.	ді́вчина і <i>попливлá</i>
■ → ■	попливті́	<i>Пливла́</i> туди́ шві́дко,	до Хо́ртиці. <i>Пливла́</i>
■ → ■	(куди?)	бо не було́ ві́тру.	шві́дко, бо не було́
	переплива́ти	<i>Переплива́ла</i> Дніпро́	ві́тру. <i>Перепливла́</i>
■ → ■	перепливті́,	ле́гко. Коли́	Дніпро́. Коли́
	(що?)	<i>нідплива́ла</i> до бе́рега,	<i>нідпливлá</i> до бе́рега,
■ → ■	нідплива́ти	<i>ЗА́ВЖДИ́</i> ба́чила	поба́чила красі́вого
	нідпливті́	хло́пця, який чека́в на	хло́пця. Зго́дом
	(до чо́го?)	неї. Коли <i>відплива́ла</i>	<i>попливлá</i> додо́му.
■ → ■	відплива́ти	від бе́рега, диві́лася на	Колі́ <i>відпливлá</i> від
	відпливті́	о́стрів і па́рубка на	бе́рега, ще раз
	(від чо́го?)	ньо́му.	подиві́лася на о́стрів
■ → ■	приплива́ти	Наза́д <i>пливті́</i> було́	і па́рубка на ньо́му.
	припливті́	ва́жко.	Наза́д <i>пливті́</i> було́
■ → ■	(куди?)	КО́ЖНОГО РА́ЗУ	ва́жко. <i>Припливлá</i>
		<i>приплива́ла</i> ді́вчина	ді́вчина <i>ВВЕЧЕРІ́</i>
		вто́млена, але	вто́млена, але
		щáслива.	щáсли́ва.

10

ПОСТА́ВТЕ ЗА́МІСТЬ КРАПО́К НЕОБХІ́ДНІ ДІЄСЛОВА́ ІЗ ВПРА́ВИ 9 У ПРА́ВИЛЬНІЙ ФОРМІ.

1. Коли Марі́йка до бе́рега, вона́ побáчила га́рного хло́пця.
2. Ді́вчина ча́сто на Хо́ртицю.
3. Вона́ сі́ла в чо́вен і від бе́рега.
4. Хло́пець шві́дко до ді́вчини.

5. Рибáлка зáвжди лéгко рíчку.
6. Сьогóдни сíльний вíтер, томú вáжко.
7. Я дúже люблúю на човнí.
8. Учóра ми Днiпрó! Це булó не прóсто!
9. Вони на Хóртицю зрáнку.
10. Кóжного рáзу він додóму дúже втóмлений.
11. Учóра ми додóму пiзно.

Зверніть увагу на різницю в словосполученнях!

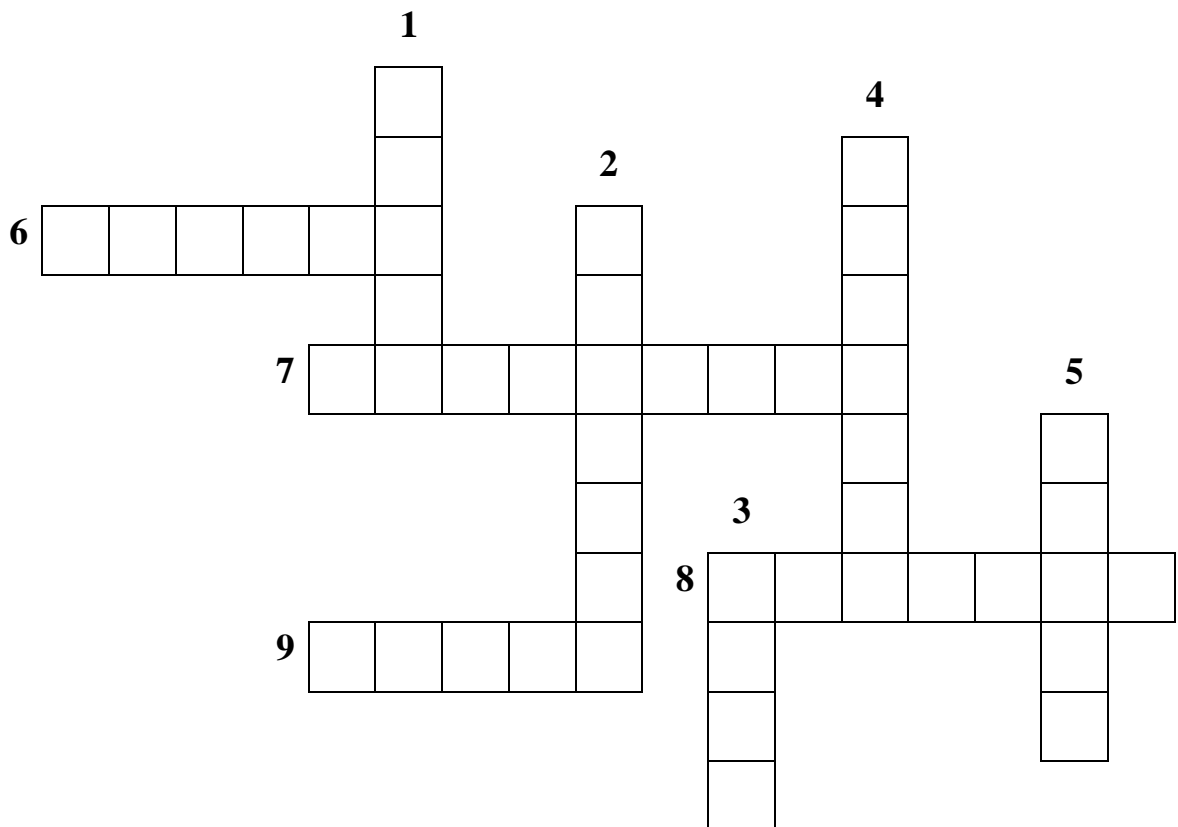
Піднімати / підняти Впускати / впустити	{ КВІТИ КЛЮЧ олівéць зóшит гаманéць лóжку	Підвóдити / підвестí Опускáти / опустíти	{ óчi гóлову
--	---	---	--------------------

11

З'єднайте слова з протилéжним значенням.

підняти	зрадіти
засумувати	впустити
говорити	опустити
знепритомніти	мовчати
підвесті	опритомніти

1. Невели́ке судно́.
2. Найбі́льший о́стрів на Дні́прі.
3. Заплéтене волóсся.
4. Люді́на, яка лóвить ри́бу.
5. Прикра́са для голови́ із сплётених кві́тів у фо́рмі ко́ла.
6. Діля́нка су́ші на воді́.
7. Ді́вчина, яка живе́ біля Дні́пра.
8. Краси́ва ді́вчина.
9. Кам'яна́ гора́ з го́стрими ви́ступами.



Розкажіть, поговоріть...

ВІЗНАЧТЕ, ЯКІ ІЗ ЗАПРОПОНОВАНИХ ВІРАЗИВ ГОВОРІТЬ ДІВЧИНА, А ЯКІ – ХЛОПЕЦЬ. УЯВІТЬ СЕБЕ В ЇХНІЙ РОЛІ. РОЗКАЖІТЬ ПРО ІСТОРІЮ КОХАННЯ, ВИКОРИСТОВУЮЧИ ЦІ ВІРАЗИ.



Мені сподобалася дівчина.
Я закохалася.
Я не розуміла, чому він мовчить.
Я не знав, як розповісти їй про кохання.
Я закохався.
Я хотів її знову побачити.
Я впустила квіти.
Потім я здогадалася, що він німій.
Вона була справжня красуня.
Він був таким гарним.
Я підняв квіти й віддав їй.
Мій човен понесло на скелі.
Я почула, як мій коханий заспівав.
Вона почала тонути.
Мені сподобався хлопець.
Він рятував мене.
Пропала моя німота від великої любові.

14

А. Уявіть, що Марійка розмовляє з подругою, яка розпитує про її коханого. Розіграйте діалог дівчат. Використовуйте такі запитання:

1. Де ви вперше зустрілися?
2. Він тобі одразу сподобався?
3. Як ти зрозуміла, що ти йому подобаєшся?
4. Ти одразу зрозуміла, що він німій?
5. Коли він почав говорити? Чому?
6. Які слова він сказав першими?



Б. Уявіть, що рибалка розмовляє з другом, який розпитує про його кохану. Розіграйте діалог хлопців.

15

Згадайте легенду вашого народу про силу кохання. Розкажіть її.

МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО ЗАНЯТЬ З ПРАКТИЧНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА КРАЄЗНАВЧИМИ ТЕКСТАМИ

(рівень володіння українською мовою В1)

Коментар для викладача

Робота з текстами краєзнавчої тематики в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей спрямована на досягнення як навчальних, так і виховних завдань: поглиблення професійних знань у галузі історії та культури, розвиток комунікативних навичок і вмінь, ознайомлення з країною та містом, де студенти навчаються, формування позитивного образу України, стимулювання інтересу до української культури та самостійного ознайомлення з історичними й культурними пам'ятками.

Пропоновані матеріали (теми «Софійський собор» та «Києво-Печерська лавра») взято з посібника Г. Швець «Знайомтеся: Київ» (Київ, 2011). Структурно тема складається з двох-трьох текстів, дотекстових та післятекстових завдань до кожного з них і тексту для самостійного читання під рубрикою «Це цікаво знати».

На дотекстовому етапі введено завдання, спрямовані на а) подолання труднощів у вимові та читанні незнайомого лексичного матеріалу; б) семантизацію слів за допомогою словника, внутрішньої форми слова; в) актуалізацію знань і формування навичок, необхідних для засвоєння типових граматичних явищ у конкретному тексті. Робота над лексичними одиницями організована з урахуванням належності слів до певних тематичних груп, їхніх парадигматичних, словотвірних і синтаксичних зв'язків. Після тексту вміщено завдання, спрямовані на а) перевірку розуміння прочитаного, б) розвиток умінь орієнтуватися у структурі тексту, ставити за ним запитання, в) удосконалення лексико-граматичних умінь г) розвиток умінь монологічного й діалогічного мовлення. Особливу увагу приділено лінгвостилістичним особливостям краєзнавчих текстів: чималий шар термінологічної лексики (історичної, мистецтвознавчої); специфічні лексико-граматичні конструкції, характерні для різних типів гуманітарного тексту (науково-навчального, довідкового, популярного, екскурсійного тощо); перевага розповідного та описового типів мовлення; емоційність; поєднання граматико-стилістичних особливостей книжного й розмовного стилів української мови.

У таблицях узагальнена інформація про основні скорочення мір величин та конструкції, які використовують у довідкових і наукових текстах гуманітарного напрямку (на позначення наявності об'єкта, його важливого значення тощо).

До пропонованих тем створено мультимедійні презентації.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ТЕМИ «СОФІЙСЬКИЙ СОБОР»

ТЕКСТ 1

Дотекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте вголос слова до тексту, з'ясуйте за словником значення нових слів:

святиня	монументальний
митрополит	християнський
митрополія	капітальний
мудрість	тріумфальний
кварцит	трапезний
граніт	
цегла	уцілілий
пляма	побілений
навала	
пограбування	
ремонт	
бароко	
храм	
трапеза	

Завдання 2. Доберіть зі слів другого стовпчика попереднього завдання ті, які можуть сполучатися із запропонованими іменниками. Запишіть словосполучення.

Зразок: *уціліла церква, християнська церква, побілена церква.*

Церква, собор, будівля, храм, святиня.

Завдання 3. Прочитайте вголос дієслова до тексту, перевірте за словником, чи Ви правильно розумієте їхнє значення:

перетворювати – перетворити

присвячувати – присвятити

увінчувати – увінчати

забороняти – заборонити

грабувати – пограбувати

відбиватися – відбитися

мінувати – замінувати

підривати – підірвати

вивозити – вивезти

Завдання 4. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок. Увага: синонімів може бути кілька.

Ремонт, напад, їжа, головний, тріумфальний, капітальний, зберегтися, увінчувати, відбиватися.

Слова для довідок: трапеза, урочистий, основний, атака, важливий, відновлення, серйозний, ґрунтовний, завершувати, закінчувати, навала, вціліти, відображуватися.

Завдання 5. Доберіть антоніми до слів, використовуючи слова для довідок.

Ремонт, напад, зруйнований, заборонити, починати, віддати.

Слова для довідок: дозволити, забрати, уцілілий, увінчувати, руйнування, оборона.

Завдання 6. Прочитайте моделі та зразки речень.

Що (З. в.) перетворили на що (З. в.)

Церкву перетворили на музей. Територію перетворили на заповідник.
Будинок перетворили на театр.

Хто (Н. в.) присвятив що (З. в.) кому / чому (Д. в.)

Ярослав Мудрий присвятив собор Софії-мудрості. Я присвятив пісню тобі.
Ми присвятили концерт пам'яті співака.

Що (Н. в.) увінчує що (З. в.)

Баня увінчує церкву. Хрест увінчує баню.

Хто (Н. в.) заборонив що (З. в.)

Уряд заборонив служіння в соборі. Директор заборонив перекладання іспитів. Лікар заборонив паління.

Хто (Н. в.) пограбував кого / що (З. в.)

Фашисти пограбували собор. Злодій пограбував жінку.

Що (Н. в.) відбивається в чому (М. в.)

Обличчя відбивається в дзеркалі. Риси бароко відбиваються в архітектурі собору.

Хто (Н. в.) замінував (підірвав) що (З. в.)

Радянські війська замінували й підірвали Хрещатик. Німці замінували й підірвали споруду.

Завдання 7. Знайдіть спільний корінь у наведених словах. Перевірте за словником, чи ви правильно розумієте їхнє значення.

1. Митрополія, митрополит, митрополичий.
2. Увінчати, увінчаний.
3. Заборонити, заборонений, заборона.
4. Грабувати, пограбувати, пограбований, пограбування, грабіжник.
5. Руйнувати, руйнування, руїна, зруйнований, руйнівний, руйнівник.
6. Заборонити, заборонений, заборона.
7. Міна, мінувати, замінувати, мінер.

Завдання 8. Проаналізуйте, як утворилися запропоновані слова. Що вони означають?

Літописання, багатовіковий, фотоархів, перебудова.

Завдання 9. Прочитайте вголос словосполучення. Як можна передати їхнє значення інакше?

Найголовніша християнська святиня, головний храм держави, відігравати важливу роль, зовнішній вигляд, багатвікова історія, капітальний ремонт, чоловічий монастир, трапезна церква, характерні риси, реставраційні роботи, ансамбль Софійського монастиря.

Завдання 10. Із запропонованих слів утворіть речення. Запишіть їх. Поставте до речень усі можливі запитання.

Софійський, собор, це, один, з, найголовніший, християнський, святиня, Східний, Європа.

Собор, бути, головний, храм, держави, і, відігравати, роль, духовний, політичний, та, культурний, центр.

На, територія, цей, заповідник, ви, могти, побачити, будинок, митрополит, трапезна, церква, та, інший, будівлі.

Тріумфальний, дзвіниця, сьогодні, бути, головний, прикраса, Софійський, площа, і, центральний, вхід, до, заповідник, «Софія, Київський».

СОФІЙСЬКИЙ СОБОР – ПЕРЛИНА УКРАЇНСЬКОЇ АРХІТЕКТУРИ ТА МОНУМЕНТАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ XI – XVIII СТ.

Собор святої Софії, Софія Київська, Софійський собор – це назви найвідомішого християнського собору в центрі Києва, пам'ятки української архітектури і монументального живопису XI – XVIII ст., однієї з небагатьох уцілілих споруд часів Київської Русі. Софія Київська – одна з найголовніших християнських святинь Східної Європи, історичний центр Київської митрополії. Розташований собор на території Софійського монастиря, що перетворений сьогодні на заповідник «Софія Київська».

Собор був головним храмом держави і відігравав роль не тільки духовного, а й політичного та культурного центру. При соборі велося літописання і були створені перші відомі на Русі бібліотека та школа.

Храм присвячено Софії – Премудрості Божій. Київський Софійський собор був однією з найбільших будівель свого часу. Загальна ширина храму – 54,6 м, довжина – 41,7 м, висота – 28,6 м. Увінчувала собор композиція з тринадцяти бань. Стіни викладалися з великих природних каменів – граніту й рожевого кварциту, а також із цегли. Сьогодні, можливо, вас здивує зовнішній вигляд собору: на білих стінах – плями непобілених старих каменів. Це зроблено не випадково: так кияни та гості міста можуть уявити собі, як виглядав собор у далекому XI ст.

За свою багатовікову історію собор пережив навали ворогів, пограбування, часткові руйнування, ремонти і перебудови.

У XVII ст. київський митрополит Петро Могила проводить капітальний ремонт собору і споруджує навколо нього будівлі для чоловічого монастиря. У XVIII ст. була зведена прекрасна дзвіниця, звана мешканцями Києва «Тріумфальна дзвіниця». Саме вона сьогодні є головною прикрасою Софійської площі і центральним входом до заповідника «Софія Київська».

На території цього заповідника, крім власне Софійського собору, ви можете побачити будинок митрополита, трапезну церкву, пекарню, бурсу (церковне училище) та інші будівлі, які входили до складу монастиря. У їхній архітектурі та в зовнішньому вигляді Софійського собору відбиваються характерні риси української архітектури бароко XVII – XVIII ст.

У 1934 р. територія Софійського монастиря була оголошена Державним історико-архітектурним заповідником.

Комуністичний уряд заборонив служіння в соборі. Усі золоті та срібні цінності були забрані. Під час Другої світової війни були пограбовані експонати Софійського архітектурно-історичного музею, частина дорогих ікон та фотоархівів. Усе це фашисти вивезли до Німеччини.

У 1950-их рр. проводилися реставраційні роботи, під час яких виявлені та відкриті фрески XI ст. (там, де вони збереглися) та відновлені фрески XVIII ст.

У 1990 р ансамбль Софійського монастиря занесено до Переліку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО.

Зараз це – Національний заповідник «Софія Київська».

Післятекстові завдання

Завдання 1. Дайте відповіді на запитання.

1. Як інакше називають Софійський собор?
2. Що таке Софійський собор?
3. Де розташований Софійський собор?
4. Яку роль відігравав Софійський собор у Київській Русі?
5. Яке значення мав Софійський собор для розвитку культури й освіти?
6. Чому присвячено собор?
7. Що означає слово «Софія»?
8. Які розміри храму?
9. Яка композиція увінчувала собор?
10. З чого будувався Софійський собор?
11. Чому сьогодні на білих стінах собору є непобілені плями?
12. Що пережив храм за свою багатовікову історію?
13. Що зробив митрополит Петро Могила для Софійського собору?
14. Коли збудували дзвіницю?
15. Що сьогодні є головною прикрасою Софійської площі?
16. Які будівлі є на території Софійського заповідника?
17. Які архітектурні риси відбиваються у вигляді будівель Софійського монастиря?
18. Яка доля собору за комуністичного уряду?
19. Що сталося із Софійським собором під час Другої світової війни?
20. Коли були відкриті фрески XI ст.?

Завдання 2. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

- Софія Київська – це
- Собор святої Софії, Софія Київська, Софійський собор – це
- «Тріумфальна дзвіниця» – це
- Софійський монастир – це
- Трапезна церква – це
- Бурса – це
- Національний заповідник «Софія Київська» – це

Завдання 3. Знайдіть у тексті синонімічні речення до запропонованих.

Прочитайте їх, порівняйте.

1. Софійський собор мав велике значення як духовний, так і політичний та культурний центр.
2. Композиція з тринадцяти бань завершувала Софійський собор.
3. Стіни собору викладені з природних каменів.
4. Протягом багатьох віків на собор нападали вороги, грабували його, він був частково зруйнований, відремонтований і перебудований.
5. За часів Київського митрополита Петра Могили було проведено капітальний ремонт собору.
6. Архітектура та зовнішній вигляд Софійського монастиря мають характерні риси української архітектури бароко.
7. Під час реставраційних робіт відкрили фрески XI ст. та відновили фрески XVIII ст.

! Запам'ятайте способи вираження наявності об'єкта

розташований (*будь-який об'єкт*)

стоїть, збудований, споруджений, зведений (*будь-яка споруда*)

встановлений, відкритий (*пам'ятник, монумент, знак*)

відкритий, утворений, заснований (*будь-яка установа, організація*)

Завдання 4. Використовуючи слова з таблиці, утворіть і запишіть речення про місце розташування об'єктів.

Зразок: *Софійський собор розташований на Софійській площі.*

Софійський собор, Софійська площа, Софійська дзвіниця, Софійський монастир, пам'ятник Ярославу Мудрому, пам'ятник Богдану Хмельницькому, бурса, трапезна церква, заповідник «Софія Київська», Золоті ворота, Київ, Україна.

Завдання 5. Утворіть від запропонованих слів нові за зразком.

Софія + *-ськ-* = *софійський*. Київ, монастир, Володимир, християни, слов'яни, село, Україна, університет, інститут, студент, Китай, Харків, Львів, Карпати, Крим, море.

Монумент + *-альн-* = *монументальний*. Геній, орнамент, нація, континент, зодіак, розваги.

Пограбувати + *-анн-* = *пограбування*. Руйнувати, замінювати, підписати, додавати, читати, копіювати.

Дозволити - *-ити* = *дозвіл*. Наказати, підписати, розрізати, нападати, виступити, заборонити.

Завдання 6. Утворіть речення за схемами, використовуючи запропоновані слова й вирази.

Хто / що (Н. в.) *відіграє роль* кого / чого (Р. в.) (собор – духовний центр, бібліотека – освітній центр, батько – вчитель, університет – науковий центр).

Що (Н. в.) *викладається* з чого (Р. в.) (стіни – природні камені, ворота – цегла, картина – мозаїка, споруда – граніт і кварцит, будинок – природний камінь і цегла).

Що (Н. в.) *є прикрасою* чого (Р. в.) (дзвіниця – Софійська площа, Софійський собор – Київ, Софійська площа – Старе місто, фонтан – площа, монумент – майдан).

Хто / що (Н. в.) *входить до складу* чого (Р. в.) (Софійський собор – заповідник, пекарня і бурса – монастир, Інститут філології – КНУ

ім. Т. Шевченка, завод – компанія, держава – Євросоюз, країна – НАТО, учений – комітет).

Що (Н. в.) *відбивається* в чому (М. в.) (риси архітектури бароко – зовнішній вигляд споруд Софійського монастиря, риси українського монументального живопису – Софійський собор, народні традиції – творчість письменника, сучасне життя – література, небо – озеро, дерева – річка).

Завдання 7. Зверніть увагу на різницю в моделях речень із дієприкметником (зроблений, зроблена, зроблене, зроблені) та дієслівною формою на -но, -то (зроблено). Складіть речення за схемами, використовуючи запропоновані слова й вирази.

Зразок: *Церква перетворена на музей. – Церкву перетворено на музей.*

Що (Н. в.) *перетворене* на що (З. в.) – Що (З. в.) *перетворено* на що (З. в.) (церква – музей, монастир – музей, квартира – музей, сад – парк, собор – заповідник, вулиця – бульвар).

Що (Н. в.) *присвячене* чому (Д. в.) – Що (З. в.) *присвячено* чому (Д. в.) (Софійський собор – Софія, книга – дружина, вірш – кохана, картина – друг).

Що (Н. в.) *оголошене* чим (О. в.) – Що (З. в.) *оголошено* чим (О. в.) (Софійський монастир – державний заповідник, Золоті ворота – історична пам'ятка, Україна – незалежна самостійна держава).

Що (Н. в.) *забране* – Що (З. в.) *забрано* (цінності, золото, срібло).

Що (Н. в.) *пограбоване* – Що (З. в.) *пограбовано* (експонати, собор, церква, будинки, монастир).

Що (Н. в.) *відкрите* – Що (З. в.) *відкрито* (фрески, ікона, мозаїка, музей, університет, церква).

Що (Н. в.) *відновлене* – Що (З. в.) *відновлено* (собор, церква, мозаїка, фрески, картина, портрет, будинки).

Завдання 8. Перечитайте текст ще раз, складіть до нього план і підготуйтеся до розповіді про Софійський собор.

ТЕКСТ 2

Дотекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте вголос слова до тексту, з'ясуйте за словником значення нових слів:

мозаїка	дивовижний
фреска	мінеральний
сюжет	вологий
шедевр	різноманітний
молитва	насичений
фон	сяючий
тло	укладати – укласти (що?)
палітра	зберігати – зберегти (кого, що?)
колір	
фарба	
тон	
відтінок	
процесія	
графіті	
писемність	
договір	

Завдання 2. З'ясуйте, які іменники з першого стовпчика попереднього завдання можуть сполучатися з прикметниками та дієсловами другого стовпчика. Запишіть можливі словосполучення.

Зразок: *дивовижна мозаїка, дивовижна фреска і т. п.*

Завдання 3. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок. Увага: синонімів може бути кілька.

Фон, відтінок, шедевр, угода, колір, дивовижний, насичений, сяючий.

Слова для довідок: барва, тло, договір, яскравий, унікальний, чудесний, чудовий, іскристий, півтон, незвичайний, прекрасний, визначний твір, блискучий, контракт, домовленість, глибокий.

Завдання 4. Доберіть антоніми до слів, використовуючи слова для довідок.

Звичайний, тьмянний, сухий, одноманітний.

Слова для довідок: вологий, сяючий, дивовижний, різноманітний.

Завдання 5. Знайдіть спільний корінь у наведених словах. Перевірте за словником, чи правильно ви розумієте їхнє значення.

1. Писати, написати, письменник, писемність, літописання.

2. Фарба, фарбувати, пофарбувати, пофарбований, зафарбувати, перефарбувати, дофарбувати.

3. Сяяти, сяючий, сяйво.

4. Зберегти, збережений, збереження.

5. Фреска, фресковий.

6. Мозаїка, мозаїчний, мозаїчність.

Завдання 6. Проаналізуйте, як утворилися запропоновані слова. Що вони означають?

Автограф, загальноприйнятий, дивовижний, півтон.

Завдання 7. Прочитайте назви кольорів і з'ясуйте за словником значення нових для Вас слів. Згрупуйте кольори за основним тоном.

Золотий, синій, сіро-білий, пурпуровий, зелений, червоно-рожевий, оливковий, темно-червоний, жовтий, білий, блакитний, срібний.

Завдання 8. Утворіть словосполучення із запропонованих слів та запишіть їх.

1. Мозаїчний – портрет, зображення, картина, тло, композиція.

2. Фресковий – композиція, зображення, фарба, кольори.

3. Яскравий – колір, фарба, тон, картини, тло, зображення.

4. Різноманітний – кольори, фарби, пісні, ідеї, тони, півтони.
5. Різноманітність (чого?) – кольори, фарби, пісні, ідеї, стилі.
6. Мистецтво (чого?) – архітектура, живопис, мозаїка, фреска.

Завдання 9. Прочитайте вголос сполучення слів. Як можна передати їхнє значення інакше?

Дійшли крізь віки, особлива цінність, унікальність зображення полягає в тому, багатство барв, основний тон, палітра мозаїк собору, відтінок кольору, не в змозі, сімейний портрет, за словами письменника, загальноприйнята назва, високий рівень писемності, мирний договір.

Завдання 10. Із запропонованих слів утворіть речення. Запишіть їх. Поставте до речень усі можливі запитання.

У, Софійський, собор, зберегтися, і, дійти, до, ми, дуже, багато, фрески, та, мозаїки.

Цікавий, бути, сімейний, портрет, засновник, собор, князь, Ярослав Мудрий.

З, обидва, боки, до, цей, група, підходити, Ярослав, його, дружина, їхній, сини, й, дочки.

На, стіни, Софійський, собор, священики, та, відвідувачі, храм, залишити, написи, та, малюнки.

МОЗАЇКИ І ФРЕСКИ СОФІЇ КИЇВСЬКОЇ

У Софійському соборі збереглися і крізь віки дійшли до нас 260 м² (квадратних метрів) мозаїк та 3000 м² (квадратних метрів) фресок. Навряд чи десь у Європі можна знайти стільки фресок та мозаїк XI ст., які збереглися в одній церкві. Біля кожної мозаїчної композиції є написи грецькою мовою, що пояснюють сюжет. Особливу цінність становлять мозаїки XI ст., які прикрашають центральну частину храму.

Шедевром мистецтва мозаїки вважають зображення Оранти – фігури Святої Діви Марії, руки якої підняті в молитві. Висота мозаїки 6 м. Унікальність

зображення полягає в тому, що воно виконане на внутрішній поверхні бані собору і з різних точок Оранта виглядає зображеною у різних позах – стоячи, схилившись у молитві чи на колінах.

Усі мозаїки собору виконані на сяючому золотому фоні. Їм притаманні багатство барв, яскравість і насиченість тонів. Основними тонами є синій і сіро-білий у поєднанні з пурпуровим.

Кожний колір має багато відтінків: синій – 21, зелений – 34, червоно-рожевий – 19, золотий – 25 та ін. Всього палітра мозаїк собору налічує 177 відтінків кольорів. Зараз сучасні майстри, використовуючи методи XI ст., не в змозі виготовити таку різноманітність кольорів мозаїки.

Дивовижні й фрески Софії. Фреска – це розпис мінеральною фарбою по вологій стіні. Древні фрески поєднують темно-червоні, жовті, оливкові, білі тони та блакитне тло. Цікавим був сімейний портрет засновника собору князя Ярослава Мудрого. У центрі величезної композиції містилося зображення Христа з постатями княгині Ольги та князя Володимира. З обох боків до цієї групи підходили Ярослав, його дружина княгиня Ірина, їхні сини й дочки. Очоловав процесію Ярослав, який тримав у руках модель собору.

Члени сім'ї Ярослава відігравали значну роль у політичному житті Європи: дружина князя була дочкою шведського короля, два його сини були одружені з візантійськими принцесами, дочки були королевами Франції, Норвегії, Угорщини. За словами письменника того часу Іларіона, про Русь тоді знали й чули на всіх чотирьох кінцях землі.

На жаль, до нашого часу від цієї фрескової композиції уціліли лише постаті дітей Ярослава на південній і частково на північній стінах.

У Софійському соборі (на його стінах) є залишені священиками та відвідувачами храму написи та малюнки. Вони мають загальноприйнятту назву – графіті. Кількість графіті (збереглися понад 300) свідчать про високий рівень писемності в Київській Русі. Вони містять цінні відомості про різні сторони життя Київської Русі – зокрема збереглися записи про смерть Ярослава, автограф

Володимира Мономаха, запис про мирний договір, укладений наприкінці XI ст., та інше.

Післятекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте запитання до перших двох абзаців тексту й відповіді на них. Дайте відповіді на запитання до наступних абзаців. Продовжте роботу над запитаннями й відповідями до кожного речення тексту.

1. Яка площа мозаїк і фресок у Софійському соборі? – 260 м² мозаїк та 3000 м² фресок.
2. У Софійському соборі збереглися мозаїки і фрески XI ст.? – Так, збереглися.
3. У Європі можна знайти стільки фресок і мозаїк XI ст., які збереглися в одній церкві? – Навряд чи. (Ні.)
4. Чи є написи біля мозаїчних композицій? – Так, є.
5. Якою мовою ці написи? – Грецькою.
6. Яка роль написів біля мозаїк? – Вони пояснюють сюжет мозаїк.
7. Які мозаїки становлять особливу цінність? – Мозаїки XI ст.
8. Де вони містяться? – Вони прикрашають центральну частину храму.
9. Яке зображення вважають шедевром мистецтва мозаїки? – Зображення Оранти.
10. Як зображена Свята Діва Марія – Оранта? – Її руки підняті в молитві.
11. Яка висота цієї мозаїки? – 6 м.
12. У чому полягає унікальність мозаїки? – У тому, що з різних точок Оранта виглядає зображеною у різних позах.
13. Чому це так? – Тому що зображення виконане на внутрішній поверхні бані собору.
14. У яких позах виглядає зображеною Оранта? – Стоячи, схилившись у молитві чи на колінах.
15. Який фон мозаїк? (На якому фоні виконані мозаїки?)
16. Вони яскраві?

17. Що ще їм притаманне?
18. Які основні тони мозаїк?
19. Чи багато відтінків мають кольори?
20. Скільки, наприклад?
21. Скільки загалом використано відтінків кольорів? (Скільки кольорів налічує палітра мозаїк собору?)
22. Як Ви думаєте, це багато? Чому?
23. Чи сучасні майстри, використовуючи методи XI ст., можуть виготовити таку різноманітність кольорів мозаїки?

Завдання 2. Розташуйте пункти плану до тексту в логічній послідовності.

Мозаїчне зображення Оранти.

Графіті Софійського собору.

Сімейний портрет князя Ярослава Мудрого.

Мозаїки і фрески Софії Київської.

Кольори древніх фресок.

Кольори мозаїк.

Роль членів сім'ї Ярослава Мудрого у політичному житті Європи.

Замініть розповідні речення плану на питальні.

Зразок: *Мозаїчне зображення Оранти. – Як виглядає мозаїчне зображення Оранти?*

Завдання 3. Кожен пункт плану з попереднього завдання розбийте на підпункти, утворюючи складний план.

Зразок:

1. *Мозаїки і фрески Софії Київської.*

– *260 м² мозаїк та 3000 м² фресок.*

– *Написи грецькою мовою.*

– *Мозаїки XI ст. в центральній частині храму.*

2.

! Запам'ятайте основні міри величин та їхні скорочення, які використовують у довідкових текстах

висота ширина довжина	міліметр – мм сантиметр – см дециметр – дм метр – м кілометр – км
вага	міліграм – мг грам – г кілограм – кг центнер – ц тонна – т
площа	квадратний метр – м ² квадратний кілометр – км ²
об'єм	кубічний метр (кубометр) – м ³ мілілітр – мл літр – л

Завдання 4. Знайдіть у текстах теми речення з інформацією про розміри об'єкта. Прочитайте їх.

Завдання 5. Замініть речення з дієприкметником на синонімічні з дієсловом.

Зразок: *Софійський собор збудований в XI ст. – Софійський собор збудували в XI ст.*

1. Софійський собор збудований в XI ст.
2. Дзвіниця зведена у XVIII ст.
3. Будівлі Софійського монастиря споруджені за митрополита Могили.
4. У XVII ст. був проведений капітальний ремонт Софійського собору.
5. Територія Софійського монастиря оголошена державним заповідником.
6. Оранта зображена в різних позах.
7. Зображення виконане на внутрішній поверхні бані.
7. Мозаїки виконані на золотому фоні.
8. Сини були одружені з візантійськими принцесами.
9. Є написи та малюнки, залишені священиками та відвідувачами собору.

Завдання 6. Утворіть речення за схемами, використовуючи запропоновані слова й вирази.

Хто / що (Н. в.) *виглядає* яким (О. в.) (Оранта – зображений у різних позах, ти – втомлений, місто – чистий, я – здивований, вулиці – знайомі, пацієнт – здоровий).

Кому / чому (Д. в.) *притаманне* що (Н. в.) (мозаїки – багатство барв, фрески – поєднання різних кольорів, картини – яскраві кольори, українці – гостинність, людина – певні риси характеру, цей чоловік – сміливість і мужність, діти – допитливість, він – стриманість).

Хто (Н. в.) *не в змозі* + інфінітив (сучасні майстри – виготовити, будівельники – закінчити роботу, студент – вивчити матеріал, дівчина – вирішити, хлопці – домовитися).

Хто / що (Н. в.) *відіграє значну роль* у чому (М. в.) (князь Ярослав – розвиток культури, члени сім'ї князя Ярослава – політичне життя Європи, Софія Київська – духовне й політичне життя Київської Русі, письменник – сучасна культура, міжнародна організація – сучасна політика, ООН – розв'язання конфлікту, Інтернет – сучасне життя).

Хто (Н. в.) *одружений* із ким (О. в.) (сини Ярослава – візантійські принцеси, князь Ярослав – дочка Шведського короля, одна дочка Ярослава – король Франції, інші його дочки – королі Угорщини і Норвегії, моя подруга – іноземець).

Від чого (Р. в.) *уцілило* що (Н. в.) (фрескова композиція – постаті дітей Ярослава, церква – одна стіна, будівля – перший поверх, місто – кілька вулиць, ця вулиця – кілька будинків, фотографія – невелика частинка).

Завдання 7. Перечитайте текст ще раз. Підготуйтеся до його переказу.

Завдання 8. Згадайте, що Ви дізналися про Софійський собор, його історію, архітектуру, фрески, мозаїки. Підготуйтеся до ролі гіда під час екскурсії до Софійського собору.

Завдання 9. Яка найвідоміша історична чи релігійна пам'ятка Вашого рідного міста? Складіть план розповіді на цю тему. Дізнайтеся у студентів Вашої групи про цікаві культові споруди в їхньому місті.

ЦЕ ЦІКАВО ЗНАТИ...

Софійська площа

Софійська площа утворилася після побудови Софійського собору. Раніше ця площа була майже вдвічі більшою. Якщо ви станете біля дзвіниці Софійського собору обличчям до пам'ятника Богдану Хмельницькому, то вдалечині навпроти побачите ще один прекрасний блакитний собор. Це не віддзеркалення. Це Михайлівський Златоверхий собор, збудований в XI ст. Він був знищений комуністичною владою у 30-их рр. XX ст. і відновлений на початку XXI ст. Уся ця територія від собору до собору раніше була однією площею. Але у 50-их рр. XIX ст. її розділили на дві: Софійську та Михайлівську.

Софійська площа – постійне місце збору киян під час важливих суспільних подій. Тут проголошували незалежність України в 1918 р. Звідси починалася одна з найвеличніших акцій 1990-их рр. – Живий ланцюг. Тоді близько одного мільйона українців взялися за руки від Києва через Львів до Івано-Франківська.

Також це місце відпочинку киян та проведення великих свят. На Новий рік тут сяє головна ялинка України, а площа перетворюється на казкове зимове містечко.

**СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ТЕМИ
«КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКА ЛАВРА»**

ТЕКСТ 1

Дотекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте вголос слова та словосполучення до тексту.

З'ясуйте за словником значення незрозумілих для Вас слів:

католик	непоправний
печера	православний
статус	
гравюра	
кочівник	житійна література
пожежа	церковнослов'янська мова
рукопис	
втрата	
ансамбль	
низка	
злочин	

Завдання 2. Продовжте ряд слів.

- Православний (що?) – монастир,
- Печера (яка?) – глибока,
- Гравюра (яка?) – старовинна,
- Рукопис (який?) – цінний,
- Втрата (яка?) – непоправна,
- Ансамбль (який?) – архітектурний,
- Злочин (який?) – страшний,
- Низка (яка? – кого, чого?) – діячів,
- Література (яка?) – християнська,

Завдання 3. Прочитайте вголос дієслова до тексту. З'ясуйте за словником значення нових слів.

поширювати – поширити (кого, що?)

утверджувати – утвердити (кого, що?)

сприяти – посприяти (кому, чому?)

здійснювати – здійснити (що?)

ховати – поховати (кого, що?)

зосереджувати – зосередити (кого, що?)

горіти – згоріти

Завдання 4. Утворіть словосполучення.

Поширювати (що?) – християнство, культура, думка, ідея.

Утверджувати (що?) – ідеї, думка, точка зору, новий погляд.

Сприяти (кому, чому?) – розвиток, освіта, молодь, студенти.

Здійснювати (що?) – план, задум, проект, робота, мрії.

Ховати (кого?) – батько, родич, мати, видатні діячі, герої.

Зосереджувати (кого, що?) – думки, люди, сили, будинки.

Завдання 5. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок. Увага: синонімів може бути кілька.

Поширювати, сприяти, здійснювати, статус, низка.

Слова для довідок: звання, слугувати, розповсюджувати, ряд, допомагати, проводити, популяризувати, виконувати.

Завдання 6. Визначте корені в запропонованих словах. Перевірте за словником, чи правильно Ви розумієте значення цих слів.

Поширити, утвердити, здійснити, зосередити.

Завдання 7. Знайдіть спільний корінь у наведених словах. Спробуйте зрозуміти значення нових для вас слів. Якщо потрібно, зверніться до словника.

1. Православний, православ'я.
2. Католик, католицький, католицтво.
3. Поширити, поширений, поширення.
4. Утверджувати, утверджений, утвердження.
5. Жити, життя, житловий, життєвий, житіє, житійний.
6. Сприятити, сприятливий, сприяння.
7. Здійснити, здійснений, здійснення.
8. Втратити, втрачений, втрата.
9. Кочувати, кочовий, кочівник.
10. Поховати, похований, поховання.
11. Зосереджувати, зосереджений, зосередження.

Завдання 8. Проаналізуйте, як утворилися наведені слова. Що вони означають?

Церковнослов'янський, православний, всесвітній, славнозвісний, давньоруський, іноземний, міжнародний, непоправний, придніпровський.

Завдання 9. Прочитайте вголос сполучення слів. Передайте їхнє значення іншими словами.

Стояти на сторожі, доводилося захищати, зазнати удару, непоправна втрата, архітектурний ансамбль, нести відповідальність за злочин, це треба побачити.

Завдання 10. Із запропонованих слів утворіть речення та запишіть їх. Поставте до речень усі можливі запитання.

Києво-Печерський, лавра, бути, центр, християнство, Київський, Русь.

Монахи, заснувати, монастир, у, придніпровський, печери, біля, Київ.

Лавра, відігравати, важливий, роль, у, розвиток, давньоруський, культура.

У, лавра, працювати, друкарня, і, школа.

Друкарня, Києво-Печерська лавра, діяти, майже, триста, рік.

У, друкарня, працювати, видатний, діячі, український, культура, освіта, й, мистецтво.

На, територія, Верхній, Лавра, працює, музейний, комплекс.

Києво-Печерська лавра

Звичайно, ви вже чули про християнську святиню міста Києва – Києво-Печерську лавру. Це православний монастир, заснований 1051 р. монахами Антонієм та Феодосієм у придніпровських печерах поруч із Києвом. В XI ст. монастир став центром поширення й утвердження християнства в Київській Русі.

У XII ст. монастир отримав статус лаври – головного великого монастиря. У свій час Лавра відігравала важливу роль у розвитку давньоруської культури, була центром літописання та житійної літератури. Тут перекладали на церковнослов'янську мову та переписували твори іноземних авторів. Із XVII ст. в Лаврі діяли друкарня і школа, яку заснував Петро Могила. Це сприяло поширенню освіти в Україні. Тут працювали видатні діячі української культури та освіти, відомі майстри гравюри, художники. Друкарня без перерви діяла майже 300 років – це чи не єдиний випадок у Європі!

Лавра здійснювала широкі будівельні роботи ще з XI ст. Тоді були збудовані Успенський собор, Троїцька Надбрамна церква. У кінці XVII ст. було споруджено нові оборонні стіни (старі були зруйновані в 1240 р. монголо-татарами). Захищати Лавру доводилося і від кочівників, і від нападів католиків. Зі зброєю в руках стояли монахи і козаки на сторожі православної святині. Та найбільшого удару Лавра зазнала не від ворогів, а від величезної пожежі 1718 р. Тоді згоріло дуже багато старовинних книг, рукописів, документів. Ця втрата для української культури була непоправною. У 1731 – 1744 рр. споруджено Велику лаврську дзвіницю (висота – 96 м). У першій половині XIX ст. зведено кілька будівель у стилі класицизму. До кінця XIX ст. в Лаврі склався архітектурний ансамбль, який увібрав у себе кращі традиції давньоруської та української архітектури.

На території Лаври поховано низку видатних релігійних, військових та державних діячів, митців.

Після революції 1917 р. Лавра була закрита, а в 1926 р. її територія була оголошена історико-культурним заповідником. У 1942 р. було заміновано та підірвано Свято-Успенський собор – споруду XI ст.! Хто відповідає за цей злочин: радянські чи німецькі війська – до сьогодні точно не відомо.

У 1988 р., на честь 1000-ліття (тисячоліття) Хрещення Русі, частину території заповідника було повернуто церкві, а в 1990 р. комплекс внесено у Список всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. Сьогодні монастирське життя зосереджене на території Нижньої Лаври. На території Верхньої Лаври діє музейний комплекс «Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник».

Оглянути всю Києво-Печерську лавру ви навряд чи зможете за один день, адже до її комплексу входить більше 40 споруд. А чого варті славнозвісні лаврські печери і музеї! Це треба побачити!

Післятекстові завдання

Завдання 1. Дайте відповіді на запитання.

1. Ви чули раніше про Києво-Печерську лавру?
2. Який це монастир?
3. Хто, коли й де заснував його?
4. Що означає слово «лавра»?
5. Коли Києво-Печерський монастир отримав статус лаври?
6. У чому значення Києво-Печерської лаври для давньоруської держави?
7. Як Лавра сприяла поширенню освіти в Україні?
8. Що ви знаєте про друкарню Києво-Печерської лаври?
9. Які будівлі були споруджені в Лаврі в XI ст.?
10. Для чого були зведені оборонні стіни?
11. Хто захищав Лавру від ворогів?

12. Коли Києво-Печерська лавра постраждала найбільше?
13. Чому ця втрата є непоправною для української культури?
14. Коли збудували лаврську дзвіницю?
15. Який архітектурний ансамбль склався у Лаврі до кінця ХІХ ст.?
16. Чи є на території поховання? Які?
17. Яка трагедія сталася в Лаврі 1942 р.? Хто відповідає за цей злочин?
18. Коли вперше за радянської влади частину заповідника було повернуто церкві? Чому?
19. Сьогодні Лавра діє як монастир чи як музей?
20. Скільки споруд входить до комплексу Києво-Печерської лаври?

Завдання 2. Виберіть правильну відповідь. Увага: правильних варіантів може бути кілька.

1. Києво-Печерська лавра – це
 - А монастир,
 - Б православна святиня,
 - В католицька святиня,
 - Г християнська святиня.
2. Києво-Печерська лавра була заснована в
 - А ХІ ст.,
 - Б ХІІ ст.,
 - В ХVІІІ ст.
3. Києво-Печерська лавра була центром
 - А поширення й утвердження християнства,
 - Б літописання й житійної літератури,
 - В поширення освіти в Україні.
4. Києво-Печерська лавра зазнавала нападів від
 - А монголо-татар,
 - Б кочівників,
 - В козаків,

Г католиків.

5. Дзвіниця Києво-Печерської лаври називається
- А Триумфальна дзвіниця,
 - Б Велика лаврська дзвіниця.
6. Пожежа стала найбільшим ударом для Києво-Печерської лаври, тому що
- А знищено будівлі,
 - Б загинули люди,
 - В згоріли старовинні рукописи, книги, документи.
7. До Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО внесено
- А Софійський собор,
 - Б Софійський монастир,
 - В Києво-Печерську лавру.

Завдання 3. Прочитайте план до тексту. Замініть питальні речення плану на розповідні. Доберіть зі слів для довідок опорні слова до кожного пункту.

Зразок: *Як був заснований Києво-Печерський монастир? – Заснування Києво-Печерського монастиря. (Християнська святиня, монахи Антоній та Феодосій, XI ст.)*

1. Як був заснований Києво-Печерський монастир?
2. Яку роль відігравала Лавра у розвитку давньоруської культури?
3. Які будівельні роботи здійснювала Лавра?
4. Яка найбільша втрата в історії Лаври?
5. Яка доля Києво-Печерської лаври у ХХ ст.?
6. Як змінилося життя Києво-Печерської лаври в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.?

Слова для довідок:

- Статус лаври, центр літописання, друкарня, школа, видатні діячі.
- Оборонні стіни, Велика лаврська дзвіниця, будівлі у стилі класицизму, давньоруська та українська архітектура.

- Християнська святиня, монахи Антоній та Феодосій, XI ст.
- Революція, історико-культурний заповідник, знищення Свято-Успенського собору.
- Список всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, монастир – Нижня Лавра, музей – Верхня Лавра.
- Пожежа 1718 р., старовинні книги й рукописи.

! Запам'ятайте конструкції на позначення важливого значення чогось

ЩО	{	<i>стало (було) центром, ядром, осередком чого</i>
		<i>відіграло важливу (визначну, велику, значну, знаменну) роль у чому</i>
		<i>мало велике (важливе) значення для чого</i>
		<i>сприяло (допомагало, слугувало) розвитку (поширенню, розповсюдженню) чого</i>
		<i>здійснювало (проводило) велику роботу з чого</i>

Завдання 4. Утворіть і запишіть якомога більше речень про важливе значення Києво-Печерської лаври в розвитку християнства, православ'я, культури, освіти, книгодрукування, шкільництва, використовуючи конструкції з таблиці.

Зразок: *Києво-Печерська лавра здійснювала велику роботу з книгодрукування.*

Завдання 5. Складіть речення за схемами, використовуючи запропоновані слова й вирази.

Що (Н. в.) засноване ким (О. в.) де (М. в) (монастир – монахи Антоній і Феодосій – Київ, Київ – брати Кий, Щек, Хорив і сестра Либідь – дніпровські гори, студентський парламент – студенти – Інститут філології).

Що (Н. в.) *отримало статус* чого (Р. в.) (Києво-Печерський монастир – лавра, Софійський монастир – заповідник, інститут – університет).

Хто / що (Н. в.) *відіграв(-ло) важливу роль* у чому (М. в.) (Києво-Печерська лавра – розвиток освіти, Софійський собор – культурне життя Русі, Ярослав Мудрий – зміцнення авторитету Київської Русі, лаврська друкарня – поширення освіти).

Що (Н. в.) *стало центром* чого (Р. в.) (Києво-Печерська лавра – поширення християнства, Софійський собор – духовне життя, майдан Незалежності – Київ, площа – місто).

Хто / що (Н. в.) *сприяв(-ло)* чому (Д. в.) (Києво-Печерська лавра – розповсюдження християнства, друкарня – розвиток освіти, Петро Могила – зміцнення Києво-Печерської лаври, діяльність Президента – підвищення авторитету країни).

Кого / що (З. в.) *доводилося захищати* від кого / чого (Р. в.) (Києво-Печерська лавра – кочівники і католики, Софійський собор – монголо-татари, Київ – різні вороги).

Хто / що (Н. в.) *стояв(-ло) на сторожі* чого (Р. в.) (козаки і монахи – Києво-Печерська лавра, військо – кордони держави, митрополит Петро Могила – інтереси київських церков).

Що (Н. в.) *у стилі* кого, чого (Р. в.) (будинок – класицизм, Софійський собор – бароко, будівля – ренесанс, старовинний храм – середньовічна архітектура, одяг – Майкл Джексон).

Що (Н. в.) *увібрало в себе* що (З. в.) (Києво-Печерська лавра – традиції давньоруської та української архітектури, Софійський собор – риси давньоруського й барокового мистецтва, архітектура міста – риси різних стилів і напрямків).

На території чого (Р. в.) *поховано* кого (З. в.) (Києво-Печерська лавра – видатні діячі, Софійський собор – Ярослав Мудрий, Софійський собор – видатні діячі церкви).

На території чого (Р. в.) похований хто (Н. в.) (Києво-Печерська лавра – видатні діячі, Софійський собор – Ярослав Мудрий, Софійський собор – видатні діячі церкви).

Хто / що (Н. в.) відповідає за кого / за що (З. в.) (комуністична влада – знищення багатьох церков, викладач – якість лекції, президент – політика держави, батьки – діти, я – свої слова, директор – організація конференції).

Кого / що (З. в.) повернуто кому / чому (Д. в.) (частина території – церква, Нижня лавра – монастир, документи – музей, речі – студент, паспорт – громадянин, дитина – мати).

Що (Н. в.) зосереджене де (М. в.) (монастирське життя – територія Нижньої Лаври, музейний комплекс – Верхня Лавра, відомі магазини – Хрещатик, музеї – центр міста, наукові заклади – цей район, заводи – околиця).

Завдання 5. Прочитайте текст ще раз, перегляньте план (завдання 3). Підготуйтеся до розповіді про історію Києво-Печерської лаври.

ТЕКСТ 2

Дотекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте вголос іменники до тексту, з'ясуйте за словником значення нових слів:

коштовність	пектораль	декорація
скарбниця	сережки	вертеп
срібло	підвіски	мікромініатюра
збруя	браслет	мікроскоп
кубок	шкіра	фарфор
намисто	оксамит	килимарство
монета	обкладинка	ткацтво
медаль	сцена	вишивка
скіфи	афіша	різьблення
курган	ескіз	писанкарство

Завдання 2. Перечитайте ще раз іменники до тексту. Виберіть з них ті, які належать до таких семантичних груп.

1. Прикраси. 2. Театр. 3. Матеріали. 4. Декоративне мистецтво.

Завдання 90. Прочитайте вголос прикметники до тексту, з'ясуйте за словником їхнє значення:

коштовний
середньовічний
розкішний
масивний
ювелірний
декоративний

Введіть прикметники у словосполучення.

Зразок: коштовне намисто, коштовна прикраса.

Завдання 3. Прочитайте вголос дієслова до тексту. Перевірте за словником, чи Ви правильно розумієте їхнє значення.

вразити – вразити	}	кого, що? – чим?
оздоблювати – оздобити		
декорувати – задекорувати		
прикрашати – прикрасити		
захоплювати – захопити		
експонувати(-ся)		
демонструвати(-ся)		

Утворіть і запишіть речення з цими дієсловами.

Зразок: Місто вражає нас красою.

Завдання 4. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок. Увага: синонімів може бути кілька.

Прикрашати, експонувати, захоплювати, коштовний, масивний.

Слова для довідок: дорогоцінний, важкий, демонструвати, оздоблювати, дивувати, декорувати, великий, вражати, привертати увагу, зацікавлювати.

Завдання 5. Із запропонованих слів утворіть речення. Запишіть їх. Поставте усі можливі запитання до речень.

Музей, вражати, відвідувачі, цікавий, експонати.

Скіфи, оздоблювати, одяг, золото.

Український, жінки, прикрашати, одяг, вишивка.

Вироби, захоплювати, люди, свій, краса.

Експонати, музей, розповідати, про, виникнення, писемність, та, розвиток, книгодрукування, на, український, землі.

Познайомитися, з, увесь, скарби, Києво-Печерський, лавра, за, один, день, неможливо.

Завдання 6. Проаналізуйте, як утворилися наведені слова. Що вони означають?

Середньовічний, богослужіння, книгодрукування, стародавній, дорогоцінний, кіномистецтво, іконопис, погрудний, нашійний, наручний.

Завдання 7. Прочитайте вголос речення. Поставте до них можливі запитання.

На території Лаври працює багато цікавих музеїв.

Скіфи – це кочовий народ, який жив на території України в VII – III ст. до нашої ери.

Державний музей книги та друкарства України розташований у приміщенні першої київської друкарні.

У музеї мікромініатюр експонуються дивовижні вироби, які можна розглянути лише під мікроскопом.

Музеї Києво-Печерської лаври

На території Києво-Печерської лаври працює багато цікавих музеїв. Музей історичних коштовностей України – один із найвідоміших. Тут зібрані золоті прикраси та кінська зброя зі скіфських курганів, середньовічні срібні кубки, коштовні намиста, стародавні монети й медалі. Пояснимо одразу, хто такі скіфи, адже найбільша частина експозиції – скіфське золото. Скіфи – це кочовий народ, який жив на території України в VII – III ст. до нашої ери. Головна цінність скарбниці України – розкішна скіфська пектораль, золота погрудна прикраса царя, на якій зображено сцени з побутового життя скіфів. Її вага – 1150 г. Скіфські золоті прикраси вражають: масивні гривні (нашийні прикраси, які вдягали «під гриву»), важкі сережки з підвісками, браслети. Верхній одяг скіфи прикрашали золотом – понад 500 пластин! Золотом оздоблювали і взуття, посуд, зброю. Також у музеї є українські коштовності XIV – XX ст. – це предмети богослужіння, посуд та жіночі прикраси.

Державний музей книги та друкарства України розташований в приміщенні першої київської друкарні. Понад три тисячі його експонатів розповідають про виникнення писемності та розвиток книгодрукування на українських землях. Тут можна побачити рідкісні стародавні книги, зокрема «Апостол» та «Буквар» першого українського друкаря Івана Федорова. Вашу увагу, безперечно, привернуть старовинні обкладинки, виконані зі шкіри чи оксамиту і прикрашені дорогоцінними каменями та металами. Це справжні ювелірні шедеври.

Державний музей театального, музичного та кіномистецтва України розташований в колишніх монастирських лікарняних корпусах. Тут зібрані старі афіші, програми, фотографії, сценарії, ноти та сценічні костюми зірок українського театру – П. Саксаганського, С. Крушельницької, І. Карпенка-Карого, М. Заньковецької, Г. Юри. У залах демонструються ескізи та макети декорацій до театральних вистав, традиційні українські вертепи (лялькові театри) тощо. Тут можна побачити також колекцію українських народних музичних інструментів.

У музеї мікромініатюр (це мистецтво виготовлення дуже маленьких речей) експонуються дивовижні вироби Миколи Сядристого, які можна розглянути лише під мікроскопом. Захоплюють шедеври цього майстра: червона троянда, вставлена у людську волосину, шахівниця з фігурами на кінчику шпильки, малесенький годинник, портрети на зернинах плодів...

Національний музей українського народного декоративного мистецтва зацікавить, безперечно, іноземців. Музейну збірку складають понад 77 тисяч творів традиційного народного та професійного декоративного мистецтва України від XV ст. до наших днів. У музеї представлені всі види народного декоративного мистецтва України: килимарство, ткацтво, вишивка, різьблення та розпис по дереву, художня обробка шкіри, рогу та металу, скло, фарфор, писанкарство, народний живопис та іконопис. Окрасою колекції є українське народне вбрання XIX – поч. XX ст. усіх регіонів України та традиційні жіночі прикраси.

Ознайомитися з усіма скарбами музеїв Києво-Печерської лаври за один день неможливо. Це й добре: є привід повернутися сюди ще раз!

Післятекстові завдання

Завдання 1. Спираючись на зміст тексту, поясніть значення понять.

Зразок: *Коштовності – це дорогоцінні прикраси, предмети богослужіння, посуд та інші речі.*

1. Коштовності.
2. Скіфи.
3. Пектораль.
4. Гривня.
5. Вертеп.
6. Мікромініатюра.

Завдання 2. Прочитайте початок плану до тексту. Продовжте і запишіть план у вигляді пунктів-назв музеїв та опорних виразів до кожного пункту.

1. Музей історичних коштовностей України.
 - золото, срібло,
 - скіфи,
 - скіфська пектораль,

- скіфські золоті прикраси,
- українські коштовності.
- 2.

! Запам'ятайте конструкції, які використовують, коли йдеться про музейну експозицію

<p><i>у музеї</i> <i>на виставці</i> <i>в галереї</i></p>	<p><i>демонструються</i> <i>експонуються</i> <i>представлені</i> <i>зібрані</i></p>	<p>що (Н. в.)</p>
	<p><i>можна побачити</i></p>	<p>що (З. в.)</p>
<p><i>експонат (и)</i> <i>експозиція</i></p>	<p><i>захоплює</i> <i>вражає</i> <i>зацікавлює</i> <i>привертає увагу</i></p>	<p>кого (Р. в.)</p>
<p><i>експонати розповідають про кого, про що (З. в.)</i> <i>музейну експозицію (збірку) складають що (Н. в.)</i></p>		

Завдання 3. Утворіть і запишіть речення про експонати музеїв Києво-Печерської лаври, використовуючи конструкції з таблиці.

Завдання 4. Прочитайте запропоновані слова. Знайдіть однокореневі та згрупуйте їх. Перевірте за словником значення слів, які Ви погано розумієте.

Прикраса, друкар, прикрашати, скарб, шахи, красивий, коштувати, друкувати, декорувати, друкарня, сценарист, красуня, декоратор, мікромініатюра, коштовність, декорація, скарбниця, мікромініатюрист, декоративний, красень, мікроскоп, книгодрукування, сценарний, прекрасний, коштовний, сцена, краса, декор, шахівниця.

Завдання 5. Доберіть дієслова, від яких утворені назви деяких видів декоративного мистецтва. Перевірте за словником значення слів, які Ви не знаєте.

Зразок: ткацтво – ткати.

Ткацтво, вишивка, різьблення, розпис, обробка.

Завдання 6. Доберіть з тексту іменники-назви видів декоративного мистецтва до наведених визначень.

1. Виготовлення килимів. 2. Виготовлення писанок. 3. Малювання ікон. 4. Малюнки на дерев'яних предметах. 5. Виготовлення виробів зі шкіри, рогу та металу.

Завдання 7. Розкажіть про музеї Києво-Печерської лаври, використовуючи план (завдання 2).

ТЕКСТ 3

Дотекстові завдання

Завдання 1. Прочитайте вголос слова до тексту, з'ясуйте за словником значення нових слів:

свічка	неймовірний
келія	цілющий
ніша	синтетичний
кладовище	
мощі	сумніватися – засумніватися (в кому, в чому?)
череп	завалювати – завалити (кого, що? – ким, чим?)
білок	гайнути = піти (куди?)

Завдання 2. Продовжте ряд слів.

Келія (яка?) – темна,

Ніша (яка?) – вузька,

Кладовище (яке?) – велике,

Мощі (які?) – святі,

Завдання 3. Утворіть і запишіть словосполучення

Неймовірний (хто, що?) – подорож, видовище, випадок, пригоди, краса, красуня, подія, люди.

Цілющий (що?) – рослина, трави, корінь, повітря, слово.

Сумніватися (в чому, в кому?) – слова, їхнє рішення, друг, твоя ширість, це, чудеса, можливість цього.

Завалити (кого, що? – чим?) – печери – земля, ходи – каміння, студент – робота, кімната – книги, стіл – папери, комісія – заяви, співачка – пропозиції.

Гайнути (куди?) – вулиця, ліс, прогулянка, екскурсія, море, річка, відпочинок, поле, природа, парк.

Завдання 4. Доберіть синоніми до слів, використовуючи слова для довідок. Увага: синонімів може бути кілька.

Келія, кладовище, цілющий, дивовижно, піти.

Слова для довідок: кімнатка, неймовірно, незвичайно, живодайний, комірка, житло ченця, лікувальний, цвинтар, сходити, гайнути, оздоровчий.

Завдання 5. Проаналізуйте, як утворилися запропоновані слова. Що вони означають?

Екскурсовод, напівтемрява, підземний, старокиївський.

Лаврські печери

– Ну, як ви провели вчорашній день?

– Дивовижно! Ми ходили в печери Києво-Печерської лаври.

– Я теж був у Лаврі, а в печери не ходив. Мені казали, що там дуже страшно.

– Ну, ти ж не маленький! Мабуть, так казали ті, хто ходив сам. А ми були в печерах з екскурсоводом, і він нам багато цікавого розповів. Хоча спочатку, коли зі свічкою в руках спускалися в холодну напівтемряву, було, дійсно, страшнувато.

- Так що там є, у печерах?
- Перш за все, це досить довгі підземні ходи, здається, довжиною більше 500 метрів.
- Я розумію, що це під землею. А як вони виникли? Це природні печери?
- Ні, їх викопали монахи, поселилися тут, а згодом заснували монастир. Це було в XI ст. Хоча можливо, що їх викопали ще раніше, а монахи знайшли й використали.
- Я чув, що в Лаврі є Близні й Дальні печери.
- Це так, але вони особливо не відрізняються. Це довгі підземні коридори з церквами, келіями і нішами для поховань.
- Чекай, що таке келії?
- Нам пояснили, що це маленькі печери-кімнати, де жили самотні ченці, тобто монахи.
- Зрозуміло. Тоді ще питання. Ти сказав, що там є поховання, тобто це схоже на кладовище?
- Не зовсім так. Тут лежать моці монахів – їхні тіла. Це дуже дивно, але за багато століть вони збереглися. Кажуть, це релігійне чудо. Саме тому сюди приходять дуже багато християн, щоб помолитися і поклонитися святим мощам.
- І ви повірили в це?
- Можеш не вірити, але коли побачиш, то почнеш сумніватися сам. Крім того, в печерах є ще одне чудо – «мироточиві глави».
- А це що?
- «Глава» – з давньоруської мови «голова». Тут є людські черепи.
- Це вже точно страшно.
- Але й неймовірно цікаво! Виявляється, з цих черепів іноді виходить особлива олія («миро»), яка начебто має цілющі властивості.
- Чергова легенда!

– Не кажи, цьому є й наукові докази: в 70-х рр. ХХ ст. здійснили хімічний аналіз мира, і було доведено, що це білок дуже складної структури, який синтетично поки що утворити не можна.

– Дивно.

– Ото ж бо й воно.

– Що ще розповів вам екскурсовод?

– Він сказав, що в Києві є багато інших печер.

– Та ти що! І де вони?

– Є велика печера під Андріївської горою (на Андріївському узвозі), під Старокиївською горою, під Софійським собором і Михайлівським монастирем. Але вони дуже мало досліджені, їхні ходи завалені землею. Є й інші печери в різних районах Києва.

– Твоя розповідь мене дуже зацікавила. Мабуть, треба й собі сходити в лаврські печери. Поговорю з друзями, і, якщо все вийде, гайнемо на вихідних туди.

– Сходіть, не пожалкуєте!

Післятекстові завдання

Завдання 1. Дайте відповіді на запитання.

1. Як виникли лаврські печери?
2. Що є в печерах Києво-Печерської лаври?
3. Чому в печери приходять багато християн?
4. Що таке «мироточиві глави»?
5. Чи є в Києві, крім лаврських, інші печери?
6. Де вони розташовані?
7. Які київські печери досліджені, а які – ні?
8. Хлопцеві, який був у печерах, екскурсія сподобалася?
9. А чому його друг не ходив у печери?

10. Який з хлопців більше сумнівався у чудесах печер, який – менше? Як Ви думаєте, чому?
11. Чи розповідь товариша переконала його, що треба відвідати печери Києво-Печерської лаври?
12. Коли він вирішив сходити туди?
13. Як Ви думаєте, хлопець піде до печер?

Завдання 2. Від запропонованих слів утворіть прикметники з допомогою суфікса *-уват-*. Запам'ятайте: такі слова означають неповний вияв ознаки (*страшнуватий – це трохи страшний*).

Страшний, малий, гіркий, кислий, солоний, гострий, солодкий, темний, жовтий, білий, сірий, зелений, синій.

Завдання 3. Прочитайте розмовні конструкції з діалогу. Як можна передати їхнє значення інакше? Наведіть приклади використання запропонованих виразів.

І ви вірите в це? (*сумнів*).

Чергова легенда! (*сумнів*).

Отож бо й воно! (*підтвердження*).

Та ти що! (*здивування*).

Завдання 4. Прочитайте діалог ще раз. Підготуйтеся до розповіді про лаврські печери.

Завдання 5. Перегляньте матеріал теми. Узагальнивши інформацію про історію Києво-Печерської лаври, її музеї, печери та додавши власні враження від екскурсії до лаври, складіть розповідь про найбільшу православну святиню України.

Завдання 6. Які відомі церкви, собори, монастирі є у Вашому місті чи країні? Розкажіть про храм, який має велике історичне та культурне значення.

ЦЕ ЦІКАВО ЗНАТИ...

Печерські святі

У XIII ст. в Лаврі був складений «Києво-Печерський патерик» – важливе джерело з історії Київської Русі та Києва зокрема. У цій книзі розповідається про життя печерських святих. З-поміж них були такі, що володіли даром чудесних зцілень, причому лікували всіх, хто приходив до них, не вимагаючи плати. Відомими цілителями були преподобні Агапіт, Даміан, Пимен, Іпатій та Ігнатій.

Прикладами вражаючого терпіння були затворники, яких у «Києво-Печерському патерику» згадується досить багато. Затворники – це люди, які зважуються на те, щоб бути довгий час ізольованими від світу і позбавленими спілкування. Преподобний Афанасій, наприклад, пробув у своїй печері, не виходячи звідти і не спілкуючись ні з ким, дванадцять років.

Мощі печерських святих і «мироточиві глави» – релігійне чудо. Науковці досліджували ці явища. Хімічний аналіз зразків мира був зроблений у лабораторії кафедри біохімії Київського медичного інституту. Результати аналізу показали: всі зразки є високо очищеними маслами, у яких не виявлено процесів розпаду органічних речовин. Такі показники властиві тільки живому організму. Феномен мироточивих голів учені пояснити не можуть. А для віруючих це Божа благодать.

**МАТЕРІАЛИ ЕКСПЕДИМЕНТУ ДО ЗАНЯТЬ З ПРАКТИЧНОГО
КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ХУДОЖНІМИ ТЕКСТАМИ**
*рівень володіння українською мовою А2 («Який слід повинна залишати
людина на землі»), В1 («Чашка»), В2-С1 («Зав'язь»).*

Коментар для викладача

Розвинена текстова компетентність є основною характеристикою професійної компетентності фахівця-гуманітарія. Художній текст виступає інструментом, який допомагає вдосконалювати в іноземних студентів уміння й навички іншомовної текстуальної діяльності (адекватного розуміння тексту, виленовування фактуальної, концептуальної та підтекстової змістової інформації, орієнтування у складних синтаксичних конструкціях, відтворення й перетворення вихідних текстів різної структури і створення власного висловлювання тощо). Робота з навчальним художнім текстом сприяє збагаченню словникового запасу іноземців, урізноманітненню палітри лексико-граматичних конструкцій, здатності орієнтуватися у структурі складних текстів, позначених індивідуальною стильовою манерою, розвитку комплексного відчуття тексту як складової професійної компетентності фахівця-гуманітарія. Пропоновані матеріали взято з посібника Г. Швець, Ю. Торчинської, А. Літвінчук «Читаймо українською» (Київ, 2012).

Система роботи над навчальним текстом, як прийнято в сучасній лінгводидактиці, починається з **дотекстового етапу**, відповідно до якого виокремлено три групи завдань: I – завдання, спрямовані на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру; II – лексико-граматичні завдання; III – завдання, спрямовані на формування й розвиток навичок лінгвостилістичного аналізу художнього тексту.

На **післятекстовому етапі** завдання згруповані так: I – завдання, спрямовані на перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв; II – лексико-граматичні завдання; III – завдання, спрямовані на розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО НАВЧАЛЬНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
«ЯКИЙ СЛІД ПОВИННА ЗАЛИШАТИ ЛЮДИНА НА ЗЕМЛІ?» (ЗА
ОПОВІДАННЯМ *Василя Сухомлинського*)

Лексична тема – сфери діяльності людини.

Граматичний матеріал – час і вид дієслів, узгодження прикметників з іменниками, прийменники та їхні значення, вираження ознаки дії конструкцією з + іменник в О. в., активні дієприкметники із суфіксом -л-, заперечні речення, безособові речення.

Дотекстові завдання

I

Завдання 1. Прочитайте текст. Подумайте і дайте відповідь на запитання: «Чому присвятив своє життя і діяльність В.Сухомлинський?».

Василь Олександрович Сухомлинський (1918 – 1970) – відомий педагог і письменник. У юності під час літніх канікул він працював помічником вихователя в садочку. Хлопець доглядав малюків, розповідав їм казки, читав книжки, проводив веселі ігри. Йому подобалося працювати з дітьми. Тому Василь вирішив стати вчителем. Він вступив до педагогічного інституту, викладав у школі українську мову та літературу. Пізніше став директором школи. У своїх творах В. Сухомлинський навчає, як потрібно виховувати у дітей любов до Батьківщини, повагу до батьків, рідних, близьких, розуміння добра і зла в житті тощо.

Зверніть увагу!

виховувати + <i>тель</i> = виховáтель
педаго́г + <i>ичн(ий)</i> = педагогі́чний

Завдання 2. Прочитайте вислів В. Сухомлинського про людину. Як ви його розумієте? Що, на вашу думку, може бути вічним слідом людини?

«Людина народжується на світ не для того, щоб зникнути невідомою пилінкою. Людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний».

Завдання 3. В. Сухомлинський часто писав оповідання у формі притчі. Прочитайте визначення цього жанру літератури. Як ви думаєте, чому письменник використовував притчу у виховному процесі?

Прі́тча – це оповідання, яке має прихований зміст. Такий твір навчає читачів, що потрібно робити за певних обставин, як поводити себе з іншими людьми.

Завдання 4. Прочитайте значення і приклади вживання фразеологізму, який ви зустрінете в тексті.

Прихилі́тися душе́ю (се́рцем) до когось або до чогось – полюбити когось / щось, відчутти прихильність до когось / чогось: *Олег усе більше прихилився душею до Наталі; Я відчув, що прихилиюся серцем до цього села; Вихователь прихилився душею до дітей.*

II

Завдання 1. А) Прочитайте вголос слова, які зустрінуться в тексті, значення невідомих з'ясуйте за словником:

ма́йстер	звóдити – звесті́	} (кого, що?)
ми́ть	псува́ти – зіпсува́ти	
ві́дбі́ток	пе́стувати – ві́пестувати	
о́сторонь	ми́лува́тися – зами́лува́тися (ким, чим?)	

Б) Доберіть до кожного слова (А) синоніми з матеріалу для довідок.

Матеріал для довідок: спеціалі́ст, люби́ватися, недалéко, лама́ти, момéнт, спорóджувати, шко́дити, будова́ти, погі́ршувати, порóч, рості́ти, плека́ти, догляда́ти, збо́ку, секун́да, неподалі́к, професіона́л, фахіве́ць, слід.

Завдання 2. Продовжте ряд слів.

Старій (хто, що?) – майстер,

Кам'яний (що?) – будинок,

Маленький (хто / що?) – хлопчик,

Дорослий (хто?) – чоловік,

Низький (хто, що?) – хлопець,

Завдання 3. А) Які із запропонованих прийменників можуть виражати значення 1) місця розташування предмета; 2) напрямку руху?

Біля, до, під, на, з, над, від, між.

Б) Вставте необхідні прийменники в речення, використовуючи слова в дужках у правильній формі.

1. ___ (новий будинок) грався хлопчик.
2. Він відійшов ___ (будинок).
3. Вони вперше зустрілися ___ (ця річка).
4. На вихідних мої друзі поїдуть ___ (Київ).
5. Хлопчик стрибнув ___ (перша сходинка).
6. ___ (сходинка) залишився слід маленької ніжки.
7. Чоловік часто переїздив ___ (місто) ___ (місто).
8. Моє місто розташоване ___ (берег) Дніпра.
9. Чоловік давно не був ___ (батьківщина).
10. Ми ідемо ___ (батьківщина).

Зверніть увагу!

В українській мові активні дієприкметники доконаного виду утворюються від основи інфінітива дієслів доконаного виду за допомогою суфікса -л-: *затвердіти – затверділий, змарніти – змарнілий*. Причому суфікс -ну- в них випадає: *засохнути – засохлий, змерзнути – змерзлий*.

Завдання 4. Утворіть від дієслів активні дієприкметники доконаного виду.

Закам'яніти, спочіти, посивіти, промóкнути, пожóвкнути.

Зверніть увагу!

В українській мові ознака дії в реченні може виражатися сполученням прийменника з (із, зі) та іменника в О. в. Наприклад: *Вона вступила в університет і вчиться із задоволенням. У моєї подруги завтра день народження і я з радістю привітаю її. Із невдоволенням він простягнув руку.*

Завдання 5. Утворіть словосполучення, використовуючи конструкцію з + іменник в О. в. Значення невідомих слів з'ясуйте за словником.

Працювати, бажання; згадувати, біль; говорити, усмішка; відповідати, сміливість; від'їжджати, сум; дивитися, радість; думати, гордість; сказати, докір.

Завдання 6. Прочитайте словосполучення з тексту. Як інакше можна передати їхнє значення? Виберіть один варіант і обґрунтуйте.

– *Стати óсторонь:*

- а) стати збоку;
- б) від'єднатися від чогось;
- в) стати боком до чогось.

– *Здві́гувати плечі́ма:*

- а) рух, який показує нервування;
- б) рух, який показує, що людина не знає чогось, сумнівається;
- в) зламати плече.

Завдання 7. Із запропонованих слів складіть речення в минулому, теперішньому й майбутньому часі (якщо це можливо). Запишіть один із варіантів кожного речення. Поставте до речень запитання.

1. Завтра, в, будинок, оселитися, люди.
2. Хлопчик, стрибнути, на, сходинка, і, залишити, слід, свій, маленький, нога.
3. Чоловік, не, мати, ні, син, ні, дочка.
4. Він, згадати, свій, село, на, берег, Дніпро.
5. Чоловік, приїхати, на, батьківщина, і, зустрітися, з, люди.

III

Зверніть увагу!

Слова можуть мати *пряме значення* і *переносне*. Наприклад: *прийшла мама* – *прийшла старість*, *свіжий хліб* – *свіжа думка*. У творах художньої літератури часто використовуються слова в переносному значенні.

Завдання 1. Прочитайте уривок із тексту. Зверніть увагу на виділені словосполучення в переносному значенні. Спробуйте їх перефразувати. Чи вплине це на художній твір?

Життя його склалося так, що він часто переїздив з міста до міста, ніде довго не затримувався, ні до чого не *прихилився* – ні руками, ні душею. *Прийшла старість*. Згадав старий Чоловік своє рідне село на березі Дніпра.

Завдання 2. Визначте, у якому значенні вживається словосполучення залишати слід у заголовку оповідання (*Який слід повинна залишати людина на землі?*) і в реченні з тексту (*Він стрибнув на сходинку й залишив слід своєї маленької ніжки на цементі, який ще не затвердів*). Як ви думаєте, з якою метою автор вживає пряме й переносне значення? Як це пов'язано із жанром притчі?

ЯКИЙ СЛІД ПОВИННА ЗАЛИШАТИ ЛЮДИНА НА ЗЕМЛІ?

Старий Майстер звів кам'яний будинок. Став осторонь і милується. «Завтра в ньому оселяться люди», – думає з гордістю. А в цей час біля будинку грався Хлопчик. Він стрибнув на сходинку й залишив слід своєї маленької ніжки на цементі, який ще не затвердів.

– Для чого ти псуєш мою роботу? – сказав з докором Майстер.

Хлопчик подивився на відбиток ноги, засміявся й побіг собі.

Минуло багато років, Хлопчик став дорослим Чоловіком. Життя його склалося так, що він часто переїздив з міста до міста, ніде довго не затримувався, ні до чого не прихилився – ні руками, ні душею.

Прийшла старість. Згадав старий Чоловік своє рідне село на березі Дніпра. Захотілося йому побувати там. Приїхав на батьківщину, зустрічається з людьми, називає своє прізвище, але всі здвигують плечима – ніхто не пам'ятає його.

– Що ж ти залишив після себе? – питає у старого Чоловіка один дід. – Є в тебе син чи дочка?

– Немає у мене ні сина, ні дочки.

– Може, ти дуб посадив?

– Ні, не посадив я дуба...

– Може, ти поле випестував?

– Ні, не випестував я поля...

– Так, мабуть, ти пісню склав?

– Ні, й пісні я не склав.

– Так хто ж ти такий? Що ж ти робив усе своє життя? – здивувався дід.

Нічого не міг відповісти старий Чоловік. Згадалася йому та мить, коли він залишив слід на сходинці. Пішов до будинку. Стоїть той, наче вчора збудований, а на найнижчій сходинці – закам'янілий відбиток Хлопчикової ніжки.

«Ось і все, що залишилося після мене на землі, – з болем подумав старий Чоловік. – Але цього ж мало, дуже мало... Не так треба було жити...»

Післятекстові завдання

I

Завдання 1. погодьтеся з твердженнями або заперечте їх.

1. Старому Майстрові не сподобався будинок, який він збудував.
2. Хлопчик стрибнув на сходинку і зламав ногу.
3. Чоловік усе життя прожив у своєму рідному селі на березі Дніпра.
4. За своє життя Чоловік посадив не одне дерево і виростив хорошого сина.
5. Через багато років усі мешканці села забули Чоловіка, навіть його прізвище.
6. Єдине, що Чоловік залишив після себе, – відбиток на сходинці.
7. Чоловік почав шкодувати, що не так прожив життя.

Завдання 2. Дайте відповіді на запитання.

1. Чи був задоволений Майстер своїм будинком?
2. Що робив Хлопчик біля будинку?
3. Чому Майстер з докором звернувся до Хлопчика?
4. Чи зрозумів Хлопчик, що вчинив негарно?
5. Як минуло життя Чоловіка? Що він робив?
6. Хто впізнав Чоловіка у рідному селі, куди він повернувся?
7. Що єдине залишив Чоловік після себе на землі?
8. Які висновки зробив Чоловік після поїздки у село?

Завдання 3. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

1. Майстер збудував будинок для того, щоб
2. Хлопчик грався
3. Чоловік повернувся у рідне село, коли
4. Дід запитав у Чоловіка, чи
5. Чоловік згадав про слід на сходинці і
6. Відбиток дитячої ноги змусив героя подумати

Завдання 4. Розмістіть пункти плану тексту в логічній послідовності.

1. «Не так треба було жити».
2. Зустріч з односельцями через багато років.
3. Неприємна ситуація у щойно збудованому будинку.
4. Життя дорослого Чоловіка.
5. Чоловік побачив свій єдиний слід.

Завдання 5. Доберіть інший заголовок до тексту із запропонованих варіантів. Обґрунтуйте свій вибір, використовуючи одну з таких конструкцій1). Я вважаю, що найкращим заголовком буде, тому що 2). На мою думку, текст можна назвати ..., бо 3). Назва буде найкращою, тому що

1. Повернення на батьківщину.
2. Слід людини на землі.
3. Хлопчик-бешкетник.
4. Кам'яний будинок.
5. Як треба життя прожити.

II

Завдання 1. Утворіть і запишіть словосполучення із запропонованих дієслів (1) та іменників (2).

1. Посадити, збудувати, скласти, випестувати, зіпсувати.
2. Кущ, міст, вірш, квіти, ручка, хата, діалог, дерево, картопля, школа, твір, овочі, робота, зустріч, пісня, будинок.

Завдання 2. Яким способом утворені запропоновані слова? Визначте корені, префікси та суфікси.

Хлопчик, сходинка, найнижчий, збудований, закам'янілий, переїздити, затвердіти, оселитися.

Завдання 3. Вставте у речення пропущені слова з гордістю, з болем, з докором.

1. Він _____ говорив про сім'ю, яку втратив у роки війни.
2. Мати сказала _____, що дочка не виконала її прохання.
3. Батько розповідав _____ про успіхи свого сина.
4. Молодий чоловік _____ від'їжджав з рідного міста назавжди.
5. Ми _____ отримали дипломи.
6. Після того, як він забув привітати її з днем народження, вона _____ подивилася на нього.

Зверніть увагу!

В українській мові при запереченні залежний іменник може вживатися або в родовому, або у знахідному відмінку: *не розуміє правила і не розуміє правило, не знайшов відповіді і не знайшов відповідь, не вивчив вірша і не вивчив вірш.*

Завдання 4. А) Знайдіть у тексті діалог Чоловіка й односельців. Проаналізуйте, як змінюється відмінок іменника, який уживається після дієслова із заперечною часткою не. Б) Дайте заперечну відповідь на запитання, використовуючи залежний іменник у знахідному або родовому відмінку.

1. Ти пив каву?
2. Він бачив Київ?
3. Викладач пояснював це правило?
4. Ти випив вітаміни?
5. Ви відіслали листівку додому?
6. Вони помили тарілки?
7. Ти прочитав книгу?

Завдання 5. А) Змініть у реченнях із тексту минулий час дієслів на теперішній.

1. Біля будинку грався Хлопчик.
2. Він стрибнув на сходинку й залишив слід своєї маленької ніжки на цементі.
3. Хлопчик подивився на відбиток ноги та засміявся.
4. Він часто переїздив із міста до міста та ніде довго не затримувався.
5. Згадав старий Чоловік своє рідне село на березі Дніпра.

Б) Змініть у реченнях теперішній час дієслів на минулий.

1. Старий Майстер милується кам'яним будинком.
2. Для чого ти псуєш мою роботу?
3. Чоловік зустрічається з людьми, називає своє прізвище, але ніхто не пам'ятає його.
4. Немає у Чоловіка ні сина, ні дочки.
5. Будинок стоїть, наче вчора збудований.
6. Не так треба жити.

Зверніть увагу!

Хто захотів + інфінітив	//	Кому захотілося + інфінітив
<u>Він</u> захотів побувати там.		<u>Йому</u> захотілося побувати там.
Хто захотів чого	//	Кому захотілося чого
<u>Хлопчик</u> захотів води.		<u>Хлопчикові</u> захотілося води.

Завдання 6. А) Прочитайте речення. Утворіть синонімічні конструкції, вживаючи дієслово захотілося.

1. Я захотіла морозива.
2. Вона захотіла кави.
3. Ми захотіли чаю.
4. Вони захотіли цукерок.
5. Студент захотів подорожувати.

6. Друзі захотіли поїхати.
7. Жінка захотіла відпочити.

Б) Утворіть за аналогією 5 речень з дієсловами *згадав і згадалося* за схемами: *Хто* згадав *кого/що*. – *Кому* згадалося (згадався/згадалася/згадалися) *хто/що*.

III

Завдання 1. Знайдіть фрагмент із тексту, у якому Чоловік розмовляє з людьми в рідному селі. Розіграйте діалог між Чоловіком та селянами, додаючи свої власні репліки (привітайтеся, познайомтеся, запитайте, у якій хаті жив чоловік, ким були його батьки, хто жив по сусідству, коли він виїхав з рідного села, чому так довго не приїжджав сюди тощо).

Завдання 2. Оповідання закінчується роздумами головного героя про своє життя: "Ось і все, що залишилося після мене на землі. Але цього ж мало, дуже мало... Не так треба було жити...". Уявіть себе в ролі цього Чоловіка, продовжте внутрішній монолог про ваші емоції, почуття, враження від даремно прожитих років, плани, надії на інше майбутнє. Використовуйте слова та вирази з матеріалу для довідок.

Матеріал для довідок: байдикувати, лінуватися, розчаруватися, нецікаво, без мети, шкодувати, сумно, соромно, треба допомагати, не робити шкоди, потрібно любити, розвивати талант, щасливий, усміхнений, щирий.

Завдання 3. Про долю Старого Майстра читачі нічого не знають. Спробуйте змоделювати його життя. Для цього поділіться на дві групи.

1-ша група: уявіть, що Майстер став відомим архітектором. Розкажіть, як нелегко він здобував славу, хто і що надихав його на творчість. 2-га група: уявіть, що Майстер так засумував після випадку з Хлопчиком у будинку, що не захотів

більше нічого будувати. Розкажіть, як проходять будні Майстра, чим він займається у вільний час, які його стосунки із родиною, сусідами.

У своїй розповіді використовуйте речення, запропоновані в матеріалі для довідок.

Матеріал для довідок:

I.

1. Я став відомим після того, як...
2. Але я не зупинявся, а продовжував...
3. Я збудував ще...
4. Нові ідеї з'являлися, коли...
5. Мені завжди допомагала(и)...
6. Найважче для мене – ...
7. Але праця винагороджується, і одного разу...

II.

1. Коли Хлопчик зіпсував сходинку, я...
2. Я не хотів...
3. Замість будівництва я...
4. Тепер у мене багато вільного часу: я...
5. Із внуками я люблю...
6. Кожного вечора ми із сусідом...
7. Інколи я шкодую, що...

Завдання 4. У творі В. Сухомлинського нічого не сказано про дитинство Хлопчика. Поміркуйте і розкажіть, хто його виховував, які стосунки були в нього з батьками, друзями, як він навчався у школі. У разі потреби звертайтеся до матеріалу для довідок.

Матеріал для довідок: (не)слухняна дитина, добре (погано) вчитися, (не) читати казки, (не) допомагати батькам, (не)задоволена мама, (не) гратися з друзями, (не) прибирати кімнату.

Завдання 5. У тексті ми бачимо героя маленьким Хлопчиком і старим Чоловіком. Як ви думаєте, які події сталися в його житті перед поверненням до рідного села? Чому він звик переїжджати? Що спонукало Чоловіка згадати про рідне село? Розкажіть про життя героя, дотримуючись запропонованого плану.

1. Студентські роки.
2. Нещасливе кохання.
3. Невдалі спроби у пошуках роботи.
4. Життя – лише розвага.
5. Згадалося рідне село.

Завдання 6. Подумайте над можливим продовженням твору. Розкажіть, чи змінилося життя героя, чи зміг він усе-таки зробити щось корисне й залишити вічний слід на землі.

Завдання 7. Напишіть рекомендації для близької людини, як прожити життя так, щоб залишити після себе слід на землі.

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО НАВЧАЛЬНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

«ЧАШКА» (ЗА ОПОВІДАННЯМ ЛЕСІ УКРАЇНКИ)

Лексичні теми – День народження, іменини, привітання, вибір подарунка, українські імена.

Граматичний матеріал – родовий відмінок іменників у множині, час і вид дієслів, узгодження прикметників з іменниками, присвійні прикметники, слова зі зменшено-пестливими суфіксами, речення з дієприслівниковими зворотами, вигуки.

Дотекстові завдання

I

Завдання 1. Прочитайте текст про письменницю Лесю Українку. Які факти з її життя здалися вам особливо цікавими?

Леся Українка – видатна українська письменниця кінця XIX – початку XX століть, одна з найвідоміших жінок в історії України.

Леся Українка була *високоосвіченою* людиною, хоча, через серйозну хворобу, не ходила до школи й не навчалася в університеті. Вона отримала освіту вдома. Уже в 19 років написала для своїх сестер підручник «Стародавня історія східних народів». Крім української і російської, вона досконало володіла французькою, німецькою, англійською, італійською, грецькою, латинською, польською, білоруською мовами. Тому могла в оригіналі читати твори багатьох народів. Письменниця багато перекладала.

Леся Українка відома як автор прекрасних поезій і п'єс. Писала вона і прозові твори: оповідання, повісті, казки.

Зверніть увагу!

<p>висо́к(а) + осві́т(а) + ен = високоосві́чений т // ч!</p>
--

Завдання 2. Прочитайте текст. Поясніть, як ви зрозуміли, що таке іменини. Чи є подібне свято у вашій національній культурі?

У наш час усі українці відзначають Дні народження, а раніше популярним святом були іменини.

Іменини – це день, коли церква відзначає пам'ять відомої людини. Так, у вересні церква згадує сестер Віру, Надію, Любов та їхню матір Софію. У цей день іменини святкують усі дівчата й жінки, які мають такі імена. Є іменини Петра, Павла, Дмитра, Людмили, Ганни та багатьох інших. Українська церква має спеціальний календар іменин. У багатьох родинах дітям дають імена згідно з цим календарем. Наприклад, іменини Оксани відзначають 31 січня, 6 лютого і 26 серпня. Отже, дівчаткам, які народилися в ці дні чи близько біля них, дають ім'я Оксана.

Людину, яка святкує іменини чи День народження, називають *іменинником* (*іменинницею*).

Зверніть увагу!

<p>імен(а) + <i>ин</i>(и) = іменини іменин(и) + <i>ник</i> = іменинник іменин(и) + <i>ниц</i>(я) = іменинниця</p>

Завдання 3. Визначте корінь у словах. Прочитайте текст про поширені українські звертання минулого.

Пан, паніч, п'ані, п'анна, пан'янка.

У сучасній українській мові звертання *пан*, *пані* вживаються переважно в офіційних ситуаціях: наприклад, *пане президент*, *пані міністр* тощо. У побутовому (щоденному) спілкуванні такі звертання більш поширені на Західній Україні: *пані Наталю*, *пане Олександрє* і т. п. Однак раніше ця форма звертання була нормативною: чоловіків називали *пан*, хлопців – *панич*, жінок – *пані*, дівчат – *панна*, *панянка*.

Зверніть увагу!

В українській мові існують офіційні форми імен та неофіційні (дружні). До імені можуть додаватися зменшено-пестливі суфікси. Імена зі зменшено-пестливими суфіксами передають ніжність – так називають дітей або близьких людей.

<i>Офіційне ім'я</i>	<i>Неофіційне ім'я</i>	<i>Ім'я зі зменшено-пестливим суфіксом</i>
А́лла	А́лла	А́ллочка
Анастасі́я	На́стя	На́сточка, Насту́ся
Вікто́рія	Ві́ка	Віку́ся
Га́нна	А́ня	Ганну́ся, Аню́та
Євге́нія	Же́ня	Же́нечка
Єлизаве́та	Лі́за	Лі́зочка
Ларі́са	Ларі́са, Ла́ра	Ларі́сочка, Ла́рочка
Любо́в	Лю́ба	Лю́бочка, Любу́ня
Людмі́ла	Лю́да	Лю́дочка
Наді́я	На́дя	Наді́йка, Наді́ечка
Тетя́на	Та́ня	Тетя́нка, Таню́ша
Андрі́й	Андрі́й	Андрі́йко
Вале́рій	Вале́ра	Вале́рик
Васі́ль	Ва́ся	Васі́лько
Генна́дій	Ге́на	Ге́ночка
Григо́рій	Гриць	Грицько́
Дмитро́	Ді́ма, Мі́тя	Дмі́трик
Олекса́ндр	Са́ша	Сашко́
Павло́	Па́ша	Па́влик, Павлу́сь
Петро́	Пе́тя	Пе́трик, Петру́сь
Ю́рій	Ю́ра	Юра́сь, Юра́сик, Юрко́

Завдання 4. Прочитайте речення з оповідання. Проаналізуйте, від чого залежить використання різних форм імені головної героїні твору: *Надія, Надієчка, Надя*.

1. Панна *Надія* теж сьогодні іменинниця.
2. Мама сказала: «Вітаю тебе, *Надієчко!*»
3. «Ну, що б мені подарувати *Наді?*» – думав її друг Василько.

Завдання 5. Прочитайте уривок з оповідання «Чашка» (текст № 1). Чи розумієте ви, що означає вираз «критичні роки для панни»? Якщо потрібно, зверніться за допомогою до тексту № 2. Які зміни у поглядах щодо суспільної ролі жінки відбулися у ХХ – ХІ століттях?

1) Панна Надія теж сьогодні іменинниця – їй минув 21 рік. Так, 21 рік... А далі почнуться критичні роки для панни. Про ці критичні роки мама сьогодні вже говорила.

2) У ХІХ ст. вважалося, що дівчина обов'язково повинна вийти заміж. Жінки, як правило, не працювали, їх забезпечували чоловіки. Незаміжня панна відчувала себе тягарем для родини, тому дівчата мріяли вийти заміж дуже молодими (у 17-20 років). Вік після 21 року вважався критичним, тобто небезпечним, бо старша дівчина мала менше шансів вдало вийти заміж.

II

Завдання 1. А) Прочитайте слова, які зустрінуться в тексті, значення невідомих з'ясуйте за словником:

брóшка	делікáтний
гíлка	пéвний
прóмінь	ювелі́рний
воя́к	сентиме́нтальний
полко́вник	філігра́нний
зару́чини	срі́бний
шухля́да	золоті́й
скрі́нька	досто́йний
прикраса	іроні́чний
вітри́на	огря́дний

Б) Виберіть із цих слів ті, які стосуються теми ювелірний магазин.

Завдання 2. Утворіть із прикметників та іменників словосполучення.

1. Делікатний (запитання, відповідь, ситуація, проблема).
2. Певний (голос, хода, поклон, щастя).
3. Ювелірний (магазин, майстер, прикраса).
4. Сентиментальний (брошка, малюнок, пісня, фото).
5. Філігранний (робота, брошка, напис).
6. Срібний (гілка, ніж, прикраса, брошка).
7. Золотий (промінь, брошка, годинник).
8. Достойний (поведінка, подарунок, чоловік, жінка).
9. Іронічний (погляд, усмішка, слово, фраза).
10. Огрядний (чоловік, жінка, фігура, вояк).

Завдання 3. Доберіть синоніми до слів, використовуючи матеріал для довідок.

Привітання, сукня, дзеркало, повний, сумний, певний, вдягатися, швидко, пильно, либонь.

Матеріал для довідок: вбиратися, хутко, журливий, смутний, мабуть, поздоровлення, огрядний, уважно, люстро, упевнений, плаття, свічадо.

Завдання 4. Прочитайте антонімічні вирази. Зверніть увагу на префікси в дієсловах-антонімах.

Увійти в магазин – вийти з магазину.

Схилити голову – підвести голову.

Нахилитися над столом – підвестися.

Загортати чашку у папір – розгортати папір.

Завдання 5. А) Прочитайте значення дієслів з коренем -див-.

Роздивля́тися / роздиві́тися (де, по чому?) – дивитися навколо, щоб зорієнтуватися.

Придивля́тися / придиві́тися (до кого / до чого?) – уважно дивитися на щось, спостерігати за чимось.

Вдивлятися / вдивітися (у кого / у що?) – дуже пильно й довго дивитися на щось одне.

Б) Поставте замість крапок необхідні дієслова з коренем -див-.

Василько йшов біля магазинів і по вітринах. Він побачив ювелірний магазин і почав пильніше «Ось гарна брошка». Василь стояв і довго в неї.

Завдання 6. Прочитайте речення. Спробуйте зрозуміти значення виділених слів за контекстом, а потім перевірте себе за словником.

1. Мама не сказала прямо, а *натякнула* дочці про її критичний вік.
2. Надя *прийняла* подарунок, подякувала й усміхнулася.
3. Чашка впала зі столу й *розбілася*. Надя зібрала *черепки* нещасної чашки.
4. У цей день рік тому Наді минув 21 рік. *Торік* полковник подарував їй брошку. Сьогодні вона хотіла вдягнути *торішній* подарунок.
5. Надя шукала брошку і ніяк не могла знайти: «Де ж вона *поділася*? Де ж вона?»

III

Завдання 1. Прочитайте уривок з оповідання «Чашка». Як автор передає хвилювання головної героїні? Зверніть увагу на вигуки (*ох, ах*), повтори, метафори, пунктуацію (знаки оклику, три крапки).

Надя встала і журливо дивилась на розбиту чашку: «Ах, як мені шкода! Пане Василю, ну що ж це таке? Що ж мені робити?.. Ох, піду хоч черепки сховаю!» І Надя сховала черепки у свій туалетний столик, ще й старанно загорнула їх у вату. Разом з чашкою розбилась і веселість Надина. Цілий день вона була якась немов смутненька. То ж той подарунок був для неї такий дорогий, то ж від друга її дитячих літ... Так, від друга її дитячих літ!..

Завдання 2. Поясніть, як ви розумієте метафору Василько аж зів'яв. На які почуття героя вона вказує?

ЧАШКА

17 вересня! Свято Софії, Віри, Надії і Любові. Скільки іменин, скільки іменинниць, скільки подарунків, візитів!.. Панна Надія теж сьогодні іменинниця, – їй минув 21 рік. Так, 21 рік... А далі почнуться критичні роки для панни. Про ці критичні роки мама сьогодні вже натякнула раз, хоч іще досить делікатно, у формі поздоровлення: «Вітаю тебе, Надієчко! От ти вже й повнолітня, – бажаю ж тобі певного щастя...» Як то «певного щастя», думала Надієчка, вбираючись у нову рожеву сукню – подарунок мамин. Однак її думка ненадовго спинилась над маминими словами, бо сьогодні її думка взагалі не могла ні над чим довго спинятись. От Надя починає думати про знайомих, що мають прийти вітати її. «Сьогодні повинно прийти багато гостей... А полковник Трубацький вже й букета прислав... Чи прийде Василько? Ну, напевне! А що то він мені подарує? Адже ж повинен він що-небудь мені подарувати!»

Отже, панич Василько справді мав щось подарувати. Ох, він уже цілий тиждень думав про той подарунок. «Ну, що б мені подарувати Наді?» – він звав у думці панну Надію Надею, дарма що їй минув 21 рік, та він же друг її дитячих літ... Так, він друг її дитячих літ. «Чого завжди, коли я починаю говорити якось серйозніше, вона сміється, – думав Василько, – взагалі вона дуже часто сміється, надто часто... Однак що ж я їй подарую? От, от питання!.. Боже правий, адже ж сьогодні вже її іменини...»

Панич хутенько вбрався. Він вийшов на найбільшу вулицю, тихо йшов біля магазинів та роздивлявся по вітринах. Ні, не може, не може він нічого знайти «достойного». А, ось ювелірний магазин, – може, тут? Він пильніше почав придивлятися. «Он цілий рядок брошок. Он досить гарненька, і ще й з якимсь написом, що ж то? Amore¹!.. Ні, це не підходить. Он серце з стрілою, – надто сентиментально. Ах, ось чудова брошка, і якраз-якраз для неї!» Брошка була справді гарна, то була філігранна срібна гілка, над нею зоря з золотим променем,

¹ Любов.

а посередині слово Speranza²! «От і добре!» Василько увійшов у магазин і попросив показати ту брошку з написом «Speranza». «Скільки вона коштує?» – «25» Василько раптом почервонів. «Що він собі думав. Боже правий, де ж у нього такі гроші?!» Промовивши щось невиразне, либонь, що не візьме, він хутко вийшов з магазину. Продавець провів його іронічним поглядом. Василько йшов, схиливши голову, і вже не заходив у ювелірні магазини. Підвівши голову, він побачив вітрину з посудом. «А що якби купити їй, наприклад, чашку?.. Що ж, це нічого! Справді, добре!» Він увійшов у магазин і знайшов собі чашку по своїх коштах, але таки досить гарненьку. Були на ній намальовані квіти, два метелики і золотистий напис: «Souvenir»³.

Тепер Василько певною ногою пішов просто до Наді. У Наді вже було кілька гостей і кілька подарунків, однак все більше букети. Василько подав їй свою чашку, промовивши тихо і несміло якесь привітання. Вона прийняла, подякувала й усміхнулась. Після того усміху Василько відчув себе сміливішим, він хотів поговорити з Надею, але ті гості... Надя поставила чашку біля себе, найближче. Інші подарунки вона ставила далі або віддавала меншій сестрі сховати, а чашку все тримала біля себе близьенько. А скільки у неї гостей сьогодні!.. От іде полковник Трубацький, високий, огрядний вояк. Ось він поздоровляє Надю таким певним голосом, з таким військовим поклоном і подає якусь малесеньку скриньочку. О небо! Це ж брошка з написом «Speranza». Василько аж зів'яв. Надя простягла руку полковникові, коли це раптом – трісь! От і по чашці! Так, широкий рожевий рукавець скинув її зо столу. «Пане Василю! Погляньте, що сталося з вашим подарунком!» – жалібно скрикнула Надя і нахилилась, щоб зібрати черепки. Василько встав, щоб допомогти їй, але полковник зупинив його. Надя з полковником позбирали черепки нещасної чашки. Надя встала і журливо дивилась на розбиту чашку: «Ах, як мені шкода! Пане Василю, ну що ж це таке? Що ж мені робити?.. Ох, піду хоч черепки сховаю!» І Надя сховала черепки у свій туалетний столик, ще й старанно

² Надія.

³ Сувенір.

загорнула їх у вату. Разом з чашкою розбилась і веселість Надина. Цілий день вона була якась немов смутненька. То ж той подарунок був для неї такий дорогий, то ж від друга її дитячих літ... Так, від друга її дитячих літ!..

Знов 17 вересня! Надя знов іменинниця, їй 22 роки. Але мама торік не дарма бажала їй «певного щастя». Сьогодні будуть її заручини. Вона знов стоїть, як і торік, перед свічадом, вбирається. Ні, вже вбралась, тільки шукає ще чогось у туалетному столику. «Ах, де вона поділася? І якраз, коли найпотрібніше. Я хочу, щоб він побачив свій торішній подарунок, щоб він побачив, як я бережу його подарунки... Але де ж вона?.. А, ось». І Надя витягла з шухлядки скриньку, де були різні її прикраси; перебираючи їх, вона знайшла щось загорнуте у вату: «Що це ще таке?» Надя почала розгортати вату і витягла звідти – черепок! – так, черепок нещасної торішньої чашки з тим золотистим написом: «Souvenir». Надя зморщила брівки, поглянула на черепки, зібрала їх всі в одну руку і кинула за вікно геть у садок... Далі нахилилась і почала шукати знов. Ось вона підвелась і поглянула у свічадо. На грудях у неї блищала брошка з написом «Speranza»!.. У садку на доріжці лежав черепок і блищав золотистим написом: «Souvenir»... Але на нього ніхто не дивився...

Післятекстові завдання

I

Завдання 1. Погодьтеся з твердженнями або заперечте їх.

1. Панні Надії минув 21 рік.
2. Її День народження у березні.
3. Мама побажала дочці «певного щастя».
4. Мама подарувала Надії зелену сукню.
5. Надія не чекала подарунка від панича Василя.
6. Панич Василько не знав, що подарувати Наді.
7. Він взагалі не думав про подарунок.
8. Василько одразу вирішив подарувати Наді чашку.

9. Йому сподобалася брошка з написом «Любов».
10. Василько не купив брошку, тому що вона була дорога.
11. На чашці було написано «Надія».
12. У Наді було багато гостей.
13. Вона була дуже рада Василевому подарунку.
14. Полковник Трубацький подарував Наді лише букет.
15. Чашку розбив полковник Трубацький.
16. Надя сумувала через розбиту чашку.
17. Через рік у Наді були заручини.
18. Вона заручалася з паничем Василем.
19. Надя викинула черепки Василеної чашки геть.

Завдання 2. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

1. 17 вересня панна Надія святкувала
2. Мама побажала їй «певного щастя», тому що
3. Панич Василь звав панну Надію Надею, тому що
4. Спочатку Василь шукав подарунок у
5. Василеві не сподобалася брошка у вигляді серця із стрілою, тому що
6. Брошка, яка сподобалася Василеві, мала такий вигляд:
7. Василь не купив брошку, тому що
8. Він знайшов собі подарунок по коштах у
9. Василь аж зів'яв, коли побачив, що
10. Василь не зміг допомогти Наді зібрати черепки, тому що
11. Надя хотіла надягнути брошку на
12. Надя викинула за вікно в садок

Завдання 3. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про панну Надію. Дайте відповіді на запитання.

1. Як Надя ставилася до свого друга Василя?
2. Про кого з гостей вона думала найбільше?

3. Чи сподобався дівчині Василевий подарунок? Що свідчить про це?
4. Чи думала панна Надія про серйозні стосунки з Василем?
5. Як ви думаєте, про що говорить той факт, що панна Надія завжди сміялася, коли Василь починав говорити серйозніше?
6. Як ви вважаєте, чому за рік дівчина практично забула про панича Василя та про його подарунок?
7. Як ви думаєте, чи кохає вона полковника Трубацького?

Завдання 4. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про панича Василя. Дайте відповіді на запитання.

1. Скільки приблизно років Василеві?
2. Як довго він думав про подарунок для панни Надії? Про що це говорить?
3. Який Василь за характером?
4. Як поведінка хлопця в домі панни Надії свідчить про його несміливість?
5. Чи любив він панну Надію? Поясніть вашу точку зору.
6. Як ви думаєте, за рік, що минув, почуття Василя до Надії змінилися?

Завдання 5. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про полковника Трубацького. Дайте відповіді на запитання.

1. Скільки приблизно років полковникові Трубацькому?
2. Як він виглядає?
3. Як поведінка Трубацького на іменинах Наді свідчить про його впевненість?
4. Як ви думаєте, чому панна Надія обрала немолодого Трубацького, а не друга своїх дитячих літ Василя?

Завдання 6. Прочитайте план оповідання «Чашка». Переформулюйте пункти плану у вигляді двоскладних речень за зразком.

Зразок: 1. *Надині іменини. – Надя святкує іменини.*

2. *Мамині привітання й побажання. – Мама привітала Надю з іменинами й побажала їй «певного щастя».*

1. Надині іменини.
2. Мамині привітання й побажання.
3. Роздуми панича Василя про подарунок.
4. Вибір подарунка.
5. Подарована й розбита чашка.
6. Сум Надії.
7. Підготовка до заручин.
8. Пошуки брошки.
9. Викинуті черепки.

Завдання 7. Оберіть правильну, на вашу думку, відповідь на запитання «Про що розповідає оповідання «Чашка»?». Поясніть, чому ви так гадаєте. Якщо можете, запропонуйте свою відповідь на це запитання та обґрунтуйте її.

1. Про те, як вибирати подарунок.
2. Про іменини панни Надії.
3. Про те, як часто люди не цінують щирі почуття.
4. Про те, як гроші (кошти) чоловіка визначають вибір жінки.
5. Про те, як часто забуваються друзі дитячих літ.
6. Про те, як жінки люблять дорогі подарунки.
7. Про те, що жінки вибирають сильних і впевнених чоловіків, а не романтичних і несміливих.

II

Завдання 1. Прочитайте речення з оповідання. Які почуття героїв (радість, хвилювання, тривогу, жаль, розпач) передають вигуки?

1. Однак що ж я їй подарую? От, от питання!.. *Боже правий*, адже ж сьогодні вже її іменини...»
2. *Ах, ось чудова річ, і якраз для панни Наді!*

3. *Боже правий*, де ж у нього такі гроші?!
4. *О небо!* Це ж подарунок, який він хотів подарувати!
5. *Ах*, як мені шкода! Що ж мені робити?..
6. *Ох*, піду хоч черепки сховаю.
7. *Ах*, де ж поділася брошка?

Завдання 2. Визначте морфемну будову слів (префікс, корінь, суфікс, закінчення). Поясніть, як корені слів мотивують їхнє значення.

Іменинниця, повнолітній, торік, торішній.

Зверніть увагу!

В українській мові використовують зменшено-пестливі суфікси:

-к-, -ок, -ик, (*Василько*, *козачок*, *братик*);

-иц(я), -ичк(а), -инк(а) (*сестриця*, *водичка*, *дівчинка*);

-очк-, -ечк- (*мамочка*, *донечка*, *гніздечко*);

-очок, -ечок (*синочок*, *листочок*, *краєчок*, *бережечок*);

-оньк-, -еньк- (*дівчинонька*, *бабусенька*, *маленький*);

-ус(я) (*матуся*, *бабуся*);

-усеньк(а), -есеньк-, -ісіньк- (*бабусенька*, *малесенький*, *білесенький*, *гарнісінький*) та деякі інші.

При додаванні зменшено-пестливих суфіксів можливе чергування приголосних: *г / ж* (*друг – дружечок*), *х / ш* (*муха – мушка*), *к / ч* (*рука – рученька*).

Завдання 3. Визначте у словах з оповідання зменшено-пестливі суфікси. Як ви думаєте, з якою метою автор використовує такі слова?

Надієчка, Василько, хутенько, гарненька, близенько, малесенька, скриньочка, рукавець, столик, смутненька, шухлядка, брівки, садок, доріжка.

Зверніть увагу!

Присвійні прикметники утворюються від назв осіб і тварин. Від іменників жіночого роду – за допомогою суфікса -ин, причому кінцеві приголосні твірної основи [г], [к], [х] чергуються з [ж], [ч], [ш]: *сестра – сестрин*, *бабуся – бабусин*, *Ольга – Ольжин*, *тітка – тітчин*, *Солоха – Солошин*.

Якщо іменник закінчується на -ія, у прикметнику маємо суфікс -ійн: *Лідія – Лідійн*, *Марія – Марійн*.

Від іменників чоловічого роду присвійні прикметники творяться за допомогою суфіксів -ів, -їв: *дядько – дядьків*, *Шевченко – Шевченків*, *Андрій – Андріїв*, *Юрій – Юріїв*.

У суфіксах присвійних прикметників чоловічого роду відбувається чергування: -ів / -ов (*Шевченків – Шевченкового*, *Шевченкова*, *Шевченкове*), -їв / -єв (*Юріїв – Юрієвого*, *Юрієвому*, *Юрієвим*, *Юрієва*, *Юрієвої*).

При відмінюванні присвійні прикметники мають такі ж закінчення, як і інші прикметники: *тітчин подарунок – з тітчиним подарунком, без тітчиного подарунка*.

Завдання 4. А) Утворіть від запропонованих іменників присвійні прикметники. Запишіть словосполучення прикметників з іменниками.

Зразок: *Оксана* (батько, подруга, букет, вікно, друзі). – *Оксанин батько, Оксанина подруга, Оксанин букет, Оксанине вікно, Оксанині друзі*.

1. *Надя* (друг, веселість, гості, свічадо, скринька, заручини).
2. *Василь* (чашка, подруга, подарунок, кошти, привітання).
3. *Мама* (слова, подарунок, побажання, надія, серце).
4. *Полковник* (букет, брошка, привітання, подарунок).

Б) Замість крапок поставте необхідний за змістом присвійний прикметник (Надин, Василів, мамин, полковників) у правильній формі.

1. Василь був другом.
2. На іменини Надя вдягла рожеву сукню – подарунок.
3. Після привітання Надя думала, що таке «певне щастя».
4. букет був першим подарунком.
5. Надія була дуже рада чашці.

6. коштів на брошку не вистачило.
7. Надя поставила чашку близько біля себе.
8. Василь дивився на гостей.
9. Черепки чашки лежали в скриньці.
10. Надя довго не могла знайти подарунка.
11. Дівчина хотіла вдягнути брошку.

Зверніть увагу!

Дієприслівники недоконаного виду творяться від основ дієслів недоконаного виду з допомогою суфіксів -ючи, -ючи (I дієвідміна), -ачи, -ячи (II дієвідміна): казати – кажучи, читати – читаючи, лежати – лежачи, робити – роблячи.

Дієприслівники доконаного виду творяться від основ дієслів доконаного виду з допомогою суфіксів -вши, -ши: сказати – сказавши, прочитати – прочитавши, зробити – зробивши, допомогти – допомігши.

Завдання 5. А) Визначте суфікси у дієприслівниках. Вкажіть дієслова, від яких вони утворені.

Зразок: розмовляючи – розмовляти; сказавши – сказати; бажаючи – бажати.

Вбираючись, промовивши, схиливши, підвівши, перебираючи, почервонівши, подарувавши, роздивляючись, купивши, загорнувши, розгорнувши, думаючи, натякнувши.

Б) Додайте до дієприслівників залежні слова, які відповідають їм за логікою тексту. Введіть утворені дієприслівникові звороти в речення за змістом тексту.

Зразок: Вбираючись. – Вбираючись у рожеву сукню. – Вбираючись у рожеву сукню, Надя думала про те, хто прийде вітати її.

Промовивши. – Промовивши привітання. – Промовивши привітання, Василь подав чашку.

Про мамині слова; черепки у вату; голову; привітання; прикраси у своїй шухлядці; дочці на її критичний вік; раптово; по вітринах магазинів; у рожеву сукню; чашку з написом «Сувенір»; брошку у маленькій скриньочці; вату.

Зверніть увагу!

Творення форм іменників родового відмінка множини має такі особливості.

1) Більшість іменників чоловічого роду у родовому відмінку множини мають закінчення -ів / ів: *ножів, днів, лісів, студентів, музеїв. Але гостей, коней.*

2) Іменники жіночого роду з закінченням -а / я і середнього роду мають, як правило, нульове закінчення: *книг, порад, робіт, речень, знань, озер, місць, міст. Але статей, сімей, дітей, людей, очей, плечей, морів, полів.*

2) В іменниках жіночого і середнього роду, які мають перед закінченням сполучення двох приголосних, у родовому відмінку множини з'являється о або е: *ложка – ложок, гра – ігор, пісня – пісень, ліжко – ліжок, крісло – крісел.*

Вставних звуків, як правило, не буває в іменниках іншомовного походження: *лампа – ламп, арфа – арф, але марка – марок, арка – арок.*

2) Іменники, які вживаються лише у формі множини, в родовому відмінку мають різні закінчення: *кошти – коштів, Чернівці – Чернівців, солодоці – солодоців, двері – дверей, іменини – іменин□, Карпати – Карпат □.*

Завдання 6. Поставте слова в дужках у форму родового відмінка множини.

1. Василь проходив біля (ювелірний магазин).
2. На свято Софії, Віри, Надії та Любові багато (іменини, іменинниця, квіти, подарунок, візит).
3. Хлопець придивлявся до (брошка).
4. На брошку в нього не вистачило (кошти).
5. Василь з-поміж багатьох (чашка) знайшов одну гарненьку.
6. Зі своїх (сукня) панна Надія вибрала рожеву.
7. У Наді було багато (гість).
8. Василь побачив у Наді кілька (букет).
9. Надя почула багато (привітання і побажання).
10. У столику було кілька (шухлядка).
11. У шухлядці стояло багато різних (скринька).

12. З-поміж (прикраса) Надя знайшла черепки чашки.

13. Як складеться Надине життя після (заручини)?

Завдання 7. Перегляньте середню частину оповідання, у якій розповідається, як Василь шукає подарунок і як проходять іменини панни Надії. Перекажіть цей уривок від першої особи (від імені панича Василя).

Завдання 8. Підготуйте стислий переказ оповідання «Чашка».

III

Завдання 1. Перечитайте першу частину оповідання. Зверніть увагу, що подарувала мама панні Надії і що побажала. Розіграйте діалог між мамою і дочкою. Додайте репліки, які показують любов матері, вдячність дочки, її захоплення подарунком тощо. Використовуйте запропоновані вирази.

Дорога донечко; моя мила дитино; найголовніше – щоб ти була щасливою; люба матусю; як мені подобається; це чудова сукня; цей колір дуже личить тобі.

Завдання 2. Розіграйте діалог – розмову Василя з продавцем ювелірного магазину.

Завдання 3. Уявіть, що продавець розповів своєму другові про дивного покупця, який просив брошку, але не купив її. Зверніть увагу на речення тексту: «*Продавець провів його іронічним поглядом*». Що подумав він про Василя? Змоделюйте розповідь продавця.

Завдання 4. Розіграйте діалог – розмову Василя з продавцем магазину посуду. Уявіть, що Василь просив продавця показати кілька чашок, питав про їхню ціну, а потім вибрав чашку з написом «Сувенір».

Завдання 5. Перечитайте першу частину оповідання. Відтворіть внутрішній монолог Наді про її повноліття, мамине привітання, гостей, панича Василя.

Завдання 6. Перечитайте фрагмент тексту про те, як проходили Надині іменини. Розіграйте в ролях цю сцену. Якщо потрібно, використовуйте такий план сцени.

1. Василь приходить до Наді. Вітає її, дарує чашку.
2. Надя дякує.
3. Приходить інший гість. Вітає, бажає здоров'я і щастя та дарує картину.
4. Надя дякує і просить сестру віднести подарунок в іншу кімнату.
5. Приходить ще один гість. Дарує букет, говорить Наді, що вона красива, як ці квіти, бажає
6. Надя дякує за квіти, просить сестру поставити їх у вазу.
7. Приходить ще один гість. Бажає Дарує
8. Надя дякує, просить сестру
9. Приходить полковник Трубацький, вітає, дарує
10. Надя розбиває чашку і ховає її черепки.

Завдання 7. Уявіть, що панна Надія розповідає подрузі про свої іменини. Розіграйте діалог дівчат. Подрузі цікаво все: у чому була Надя вдягнута, хто приходив привітати її, що подарували, чого бажали, який подарунок і чому сподобався найбільше, як виглядали гості тощо.

Завдання 8. Уявіть, про що думав Василь у Наді на іменинах. Він хотів поговорити з нею, розповісти про свої почуття, але один за одним приходили гості, і він не мав змоги підійти до Наді. Це засмучувало хлопця, але приємним було те, що дівчина поставила його чашку найближче до себе. Це могло означати, що панна цінує його, можливо, він подобається їй... Відтворіть внутрішній монолог Василя.

Завдання 9. Виберіть у групі дівчину, яка б виконала роль панни Надії. Розіграйте полілог – розмову з героїнею. Дізнайтеся, чи подобався їй Василь, чому вона забула про нього та його подарунок, чим її привабив полковник

Трубацький, як вона бачить своє майбутнє з ним. Запитайте у неї все, що вас цікавить.

Завдання 10. Письменниця нічого не написала про рік, що минув між подіями у другій та третій частині оповідання. Подумайте і розкажіть, як могли розвиватися події в домі панни Надії протягом цього часу. У своїй розповіді намагайтеся відповісти на такі запитання.

1. Як часто приходив у гості до панни Надії Трубацький?
2. Про що вони розмовляли?
3. Чи ходили вони куди-небудь разом?
4. Чи дарував полковник дівчині подарунки? Які?
5. Як часто Надя думала про панича Василя?
6. Чи зустрічалася вона з Василем?
7. Що мама радила дочці?
8. Коли і як Надя вирішила заручитися з Трубацьким?

Завдання 11. З'ясуйте у групі ставлення до вибору панни Надії. Висловіть свої думки. Використовуйте такий початок речень.

1. Я розумію вибір панни Надії, тому що
2. Мені здається, Надя помилилася, коли вирішила заручитися з Трубацьким, тому що
3. На мою думку, панна Надія зробила правильний вибір:
4. З одного боку, я розумію панну Надію, тому що Але з іншого боку,
5. Я не можу зрозуміти, чому панна Надія забула про свого друга Василя. На її місці я б
6. Мене дивує, що Надя так мінилася:

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДО НАВЧАЛЬНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

«ЗАВ'ЯЗЬ»

(ЗА НОВЕЛОЮ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА)

Лексичні теми – кохання, природа, психологічний стан людини.

Граматичний матеріал – дієвідмінювання дієслів, наказовий спосіб дієслів, вживання дієприслівників, клична форма іменників.

Передтекстові завдання

I

Завдання 1. Прочитайте текст. Підготуйтеся до відповіді на запитання: «Чим приваблюють читачів твори Григора Тютюнника?».

Григор Тютюнник (1931 – 1980) – талановитий український прозаїк другої половини ХХ ст. Народився він на Полтавщині у селянській родині. Дитинство майбутнього письменника було важким: смерть батька, війна, голод. Після Другої світової війни – навчання в училищі, робота в рідному селі, служба в армії, вечірня школа і «щасливі п'ять років навчання в університеті на філологічному факультеті», як згадував сам письменник. Перша збірка Григора Тютюнника вийшла у 1966 р. під назвою «Зав'язь». На її сторінках, як і в наступних книгах, зображені звичайні люди, красиві у своїх почуттях і вчинках. Письменник визначив кредо власної творчості так: «Найдорожчою темою, а отже, й ідеалом для мене завжди були й залишаються доброта, самовідданість і милосердя людської душі в найрізноманітніших їх виявах». Саме цими рисами герої його новел, оповідань та повістей приваблюють і сучасних читачів.

Завдання 2. Дія новели, яку ви будете читати, відбувається в 60-х роках ХХ ст. в українському селі. Чи знаєте ви, який інтер'єр української хати? Яке місце в ній вважається основним? Прочитайте довідковий матеріал про деякі предмети й поняття з життя українського селянина, які згадуються в тексті.

Піч – найважливіший елемент української хати, який раніше мав священне значення для господарів; споруда для приготування їжі та обігрівання хати. Це символ родинного тепла. На печі спали – найчастіше діти й старі.

Піл, або *пóлик*, – дерев’яний настил, який встановлюють від печі до протилежної стіни. Вдень він служить місцем для різних побутових речей та домашніх робіт, а вночі на ньому сплять. Під полом можна зберігати овочі.

Поріг – місце дверей; символ початку і закінчення хати.

Хлів – господарська будівля для тварин.

Кутóк – частина села, віддалена від центральних вулиць.

Куфáйка – теплий чоловічий верхній одяг для роботи.

Віла – інструмент для роботи в садку.

Межá – смуга землі між сусідніми ділянками.

Ключкí – білі пагони на картоплі, які з’являються навесні, коли її час садити в землю.

Окурювати садóк – захищати цвіт садків від морозу ранньої весни з допомогою диму.

Бадíлля – трава, рослини.

Віл – велика тварина для роботи в полі.

Завдання 3. Головний герой, згадуючи дитинство, говорить, що він із дідом співав «колядок різних». Чи знаєте ви, що таке *колядка*? Прочитайте текст.

Коля́дки – народні українські пісні, що виконуються взимку, напередодні та під час великого свята Різдва – народження Ісуса Христа. Православні українці відзначають це свято 7 січня, католики – 25 грудня. У колядках розповідається про Діву Марію, маленького Ісуса. *Коля́дники* (ті, хто виконують колядки) вітають усіх із цим прекрасним святом та бажають щастя і здоров’я.

Завдання 4. Головна героїня твору обіцяє хлопцеві, що вишиватиме йому сорочки. Чи знаєте ви, яке значення має вишивка, вишивання у традиційній українській культурі? Прочитайте текст.

Здавна українські жінки та дівчата *вишивали* одяг, в основному жіночі та чоловічі сорочки, рушники, скатертини. *Вишивка* була не просто прикрасою. В першу чергу це оберіг від усього поганого: від блискавки, бездітності, неврожаю, нещастя. Найпопулярніші кольори української вишивки – червоний і чорний – символізують людське життя з його радостями і бідю. Раніше вважалося, що дівчина повинна вишити своєму хлопцеві весільну сорочку, а собі – рушник як оберіг майбутнього сімейного життя.

Завдання 5. Прочитайте уривок із тексту. Зверніть увагу: займенник вони і форми дієслів третьої особи множини замість однини раніше вживали, щоб показати повагу до старших людей.

– Куди це ти, хлопче, зібрався? – *питають* з полу дід Лаврін. *Вони* *говорять* так, наче й справді щось про мене *знають*.

Завдання 6. У тексті ви зустрінете фразеологізми. Прочитайте, що вони означають та приклади їхнього вживання.

Кислічок (кислиць) пробувати – зазнавати докорів: *Мені часто доводилося пробувати кисличок від старшої сестри; Учора син прийшов пізно, тож спробував кислиць від матері.*

Ошпарювати (обпікати) поглядом (очіма) – пильно, сердито дивитися на когось: *Дівчина ошпарила хлопця злим поглядом; Чоловік обпікав присутніх гарячими очима.*

К лихій годині – незадоволення тим, що здійснюється, або несхвалення того, що могло б здійснитися: *Ти мало не впав к лихій годині; Одягнися добре, а то захворієш к лихій годині.*

Як, на вашу думку, центральні слова цих виразів (кислички, ошпарювати, лихий) мотивують значення фразеологізмів?

II

Завдання 1. А) Прочитайте іменники-назви осіб, які зустрічаються в тексті. Чи всі з них ви знаєте? Які інші назви осіб вам відомі?

Дід, онук, парубок, дівчина, дівка.

Б) Доберіть синоніми до іменника парубок.

В) Як ви думаєте, у чому різниця між іменниками дівчина і дівка?

Г) Утворіть і запишіть від іменників-назв осіб (запропонованих у вправі та дібраних самостійно) форму кличного відмінка.

Зразок: *дід – діду.*

Завдання 2. Прочитайте прислівники, які можуть сполучатися з дієсловами говорити, казати, запитувати. Значення невідомих слів з'ясуйте за словником. Як запропоновані слова характеризують людину, що говорить? Спробуйте уявити, у яких ситуаціях ви можете використати ці прислівники.

Насмішкувато, в'їдливо, шепеляво, протівно, сердіто, норовісто, жалібно, покірно, лагідно, впевнено, сором'язліво, вимогливо.

Завдання 3. А) Прочитайте іменники лексико-семантичної групи тіло людини. З'ясуйте за словником значення нових для вас слів. Який із запропонованих іменників є грубим словом?

Очі, вуха, плечі, груди, ноги, долоні, губи, голова, піка, підборіддя, шія, горло, поперек, постать, хода.

Б) Доберіть до іменників прикметники та запишіть утворені словосполучення.

Зразок: *блакитні очі.*

Завдання 4. А) Прочитайте слова та вирази тематичної групи природа, які зустрічаються в тексті. З'ясуйте значення невідомих слів за словником. Про яку пору року йде мова, на вашу думку?

Біліє сніг; па́хне молодім лі́стям; слі́зько; гязі́юка; хо́лодно; садки цвіту́ть; білі пелюсткі́; біліє опа́лий цвіт; крі́га; за́в'язь.

Б) Напишіть невеликий твір-опис природи, використовуючи запропоновані слова та вирази.

Завдання 5. А) Прочитайте значення синонімів дієслова говорити. У яких ситуаціях ви можете використати ці слова? Про який психологічний стан людини вони можуть свідчити?

Вигу́кувати, гукáти – говорити голосно.

Шепоті́ти – говорити дуже тихо, без голосу.

Мі́мрити – говорити тихо, нечітко, невпевнено.

Бубоні́ти – говорити тихо, монотонно.

Белькоті́ти – говорити тихо, невиразно, боячись.

Туркоті́ти – говорити ніжно й лагідно, як птах.

Видихáти – говорити швидко, на одному диханні.

Б) Дайте відповіді на запитання, використовуючи різні синоніми до дієслова говорити.

Як може говорити людина, якщо вона

– боїться;

– радісна й весела;

– не хоче розбудити друга;

– виголошує завчений нецікавий текст;

– не впевнена, що говорить правильно;

– спілкується з людиною, яка погано чує;

– хвилюється;

– звертається до коханої людини;

– дуже втомлена;

– поспішає щось сказати;

– звертається до маленької дитини;

– хоче, щоб її почула людина, яка йде далеко попереду;

– підказує другу на занятті?

Завдання 6. Доберіть до запропонованих слів синоніми з матеріалу для довідок.

Запитувати, відповідати, іти, лізти, стовбичити, держати, тремтіти, женитися, провалля, гора, прожогом, либонь, годі.

Матеріал для довідок: вирушати, круча, досить, прірва, дертися, стояти, одказувати, питати, швидко, мабуть, озиватися, труситися, тримати, одружуватися, питати.

Завдання 7. Прочитайте вголос дієслова доконаного / недоконаного виду. Згрупуйте їх за значенням: 1) рух у просторі, 2) положення предмета та його зміни у просторі, 3) початок, тривалість та закінчення дії, 5) говоріння. Які з дієслів є синонімами? Значення невідомих слів з'ясуйте за словником.

Сиді́ти – посі́діти, іти́ – піти́, вируша́ти – віру́шити, стовбі́чити – простовбі́чити, лі́зти – залі́зти, гну́тися – погну́тися, па́дати – упа́сти, одверта́тися – одверну́тися, прихо́дити – прийт́и, розпо́віда́ти – розпо́вісти, настава́ти – наста́ти, мина́ти – мину́ти, стриба́ти – стрі́бнути, нахиля́тися – нахилі́тися, розхо́дитися – розійти́ся, забіга́ти – забі́гти, одка́зувати – одказáти, пита́ти – запита́ти, зупиня́тися – зупині́тися, відпові́да́ти – відпові́сти, озива́тися – озва́тися, вихо́дити – вийти, переступа́ти – переступі́ти, підліта́ти – підлеті́ти, де́ртися – віде́ртися, коті́тися – покоті́тися.

Завдання 8. Утворіть від прикметників дієслова недоконаного та доконаного виду за зразком.

Зразок: *зелений – зеленіти, позеленіти.*

Білий, чорний, синій, темний, червоний, жовтий, сірий.

Запам'ятайте!

Дієслова недоконаного виду з коренем на позначення кольору та суфіксом -і- означають «щось певного кольору є чи видніється»: *Біліє хата. (Видніється біла хата.) Зеленіє поле. (На полі зелена трава.)* Форми доконаного виду таких дієслів мають значення «набути певного кольору»: *Обличчя побіліло. (Обличчя стало білим.) Яблуко почервоніло. (Яблуко стало червоним.)*

Завдання 9. А) Утворіть від запропонованих прикметників форми вищого ступеня порівняння.

Зразок: *теплий – тепліший.*

Холодний, твердий, м'який, широкий, вузький, молодий, старий, великий, малий, хороший, поганий.

Б) Утворіть від отриманих форм вищого ступеня порівняння прикметників дієслова недоконаного та доконаного виду.

Зразок: *тепліший – теплішати, потеплішати.*

Запам'ятайте!

Дієслова, утворені від форм вищого ступеня порівняння прикметників, мають значення «набувати певної ознаки»: *На вулиці теплішає. (На вулиці стає тепліше, ніж було.) Річка вужчає. (Річка стає вужчою, ніж була раніше.) На вулиці повиднішало. (На вулиці стало видніше, ніж раніше.) У кімнаті похолоднішало. (У кімнаті стало холодніше).*

Завдання 10. Прочитайте вголос дієслова доконаного / недоконаного виду. Розподіліть дієслова на дві групи: 1) назви фізичних (зовнішніх) дій, 2) назви психологічних (внутрішніх) процесів. З'ясуйте значення невідомих слів.

Вдяга́ти – вдягну́ти, держа́ти – подержа́ти, хапа́ти – схопи́ти, вино́сити – вінести, зітха́ти – зітхну́ти, сту́кати – посту́кати, горну́тися – пригорну́тися, тремті́ти – затремті́ти, трусу́тися – затрусу́тися, впира́тися – впер́тися, поміча́ти

– помітити, підсковзуватися – підсковзнúтися, зачісуватися – зачесáтися, цінувати.

Завдання 11. Знайдіть спільний корінь у наведених рядка. Спробуйте зрозуміти значення невідомих вам слів без словника.

1. Рух, вирушáти.
2. Діхати, видихáти, зітхáти.
3. Вірішити, рішення, рішúчий, нерішúчий.
4. Сíла, сільний, сильнішати, силáч.
5. Стояти, стáти, пóстать.
6. Пóгляд, погля́нути, оглядáтися.
7. Цíна, цінувати, цінний, безцінний.
8. Зелéний, прозеленкувати, зеленіти, зеленішати.
9. Шíти, вишивáти, вишивáння, вішивка, вішитий.
10. Ніч, нічний, вночі, споночіти.
11. Сóром, сóромно, сором'язливий, безсорóмний.
12. Гóрло, горлáти.

Завдання 12. А) Прочитайте вирази, які характеризують внутрішній стан людини. Як вам здається, які з них свідчать про хвилювання і страх, а які – про піднесення і радість?

Ширшаю в плечах; твердішаю в ході; голосу – не стає; терпнуть ноги; серце калатає, як дзвін; паморочиться голова; здається, ось-ось підлечу.

Б) Закінчіть речення, використовуючи запропоновані вирази.

1. Коли я бачу кохану дівчину,
2. Коли я тягну білет на іспиті,
3. Коли коханий обійняв її, вона відчула, що
4. Від цього страшного голосу в мене
5. Він хоче говорити, але від хвилювання
6. Від загального захоплення я відчуваю, що

7. Від цієї радісної звістки
8. Викладач похвалив мене, і я відчуваю, що
9. Від раптового крику

Завдання 13. Прочитайте дієслівні словосполучення, які описують певні рухи людського тіла. Доберіть з матеріалу для довідок пояснення виразів.

Мружити очі; зціплювати зуби; ставати навшпиньки; пручатися з рук, закидати голову.

Матеріал для довідок: підніматися на кінчики пальців; міцно стискати зуби; прикривати очі повіками; піднімати голову вгору; намагатися вирватися з рук того, хто тебе держить.

III

Завдання 1. Прочитайте значення слова зав'язь. Як ви думаєте, чому автор назвав твір про перше кохання саме так?

Зав'язь – це частина квітки, у якій утворюється плід; маленький, недостиглий плід.

Завдання 2. Прочитайте уривки з тексту. За допомогою яких мовних засобів автор створює художні образи?

1. У садку в гіллі рясно миготять дрібні, мов роса, прозеленкуваті крапельки: то зав'язь.

2. На якусь мить я бачу її сухі вимогливі очі і чую її сором'язливий шепіт...

Завдання 3. Прочитайте опис почуттів героїв після побачення. Як автор передав їхню закоханість і схвильованість?

Розходимося десь уже далеко за північ, ледве переступаючи зомлілими ногами і несучи на губах солодку пекучу спрагу.

Зав'язь

– Куди це ти, парубче, зібрався? – питають з полу дід Лаврін насмішкувато, наче й справді щось про мене знають. А що в тім такого, що я нову сорочку вдягнув і зачесався, – може, я на збори піду?

У хаті споночило і шибки посиніли, мов на грозу. А під полом картопля біліє: ключки повикидала, в землю проситься.

Пора мені вирушати.

Беру пляшечку одеколону, поливаю носовик і помічаю, як дід сміються. В'їдливі – страх! І я знаю чого.

Тож було, як вечір настане, то вони й починають розповідати про своє життя. А вже зима як прийде холодна, то я з печі не злажу. Сиджу, співаю з дідом колядок різних...

А тепер – минулося. Тепер я... самі ж кажуть: парубок...

Іду до дверей, а вони:

– Ото як женишся на тій дівчині, то поспробуєш, внуче, кисличок.

– Діду, перестаньте, – прошу.

– ...бо то така дівка, що...

– Просто в неї міцний характер, – кажу спокійно, аби швидше вискочити з дому.

– Еге ж, – бубонять, – міцний...

Ну, годі. Стукаю дверима і виходжу на поріг. Надворі пахне молодим листям. Садок уже одцвів і густо вкрив землю білими пелюстками.

Вітер щодня потроху виносить їх на шлях, і коли вночі їде якась машина, вони рожевим валком котяться за нею слідом аж до мосту, а там падають у річку.

Іду садом на край кутка, до провалля, і вже здалеку бачу маленьку білу постать. То – Соня. Жде... Мені здається, що я ширшаю в плечах, твердішаю в ході і ось-ось підлечу. А от голосу – не стає...

– Соню, – белькочу шепеляво й противно, – це ти?

– Ні, це не я, – озивається вона і потихеньку сміється. Потім міцно бере мене під руку, трошки притуляється до неї теплими пружкими грудьми.

– Ходім, я тобі сніг покажу, – туркоче на вухо. – Там, у проваллі.

Ми ліземо з кручі в чорну холодну прірву, підпираючи одне одного плечима і хапаючись руками за якесь мокре цупке бадилля.

– Бач: крига, – каже Соня, закидаючи голову і лоскочучи моє підборіддя гарячими губами. – А що, а ти не вірив...

У проваллі повиднішало настільки, що мені стає добре видно Сонині очі. Вони якісь дивні: наче й злякані трохи, й сміються. У мене починають терпнути ноги. А голова хилиться, хилиться...

«А що, – думаю, – як я її поцілую, а вона мене – в пику? Бува ж так. Он і в кіно показують...», – і шия перестає гнутися.

А Соня вже й не сміється, і очі примружила так сердито, що... Ні. Нехай краще іншим разом.

Отак і стовбичу коло неї, не знаючи, що й казати, аж доки вона не озивається:

– Миколко, давай я буду падати, а ти мене держи. Ану, чи вдержиш?

– Ото, коли б ні! – вигукую, хапаючи її за тоненький попереk, але раптом підсковзуюся, і з переляком відчуваю, що зараз впадемо у грязюку. А вона сердито пручається з рук і ошпарює мене злим поглядом.

– Пусти! Силач...

– Підсковзнувся, – мимрю, – хіба ж я винен, що тут слизько?

Соня норовисто одвертається і мовчить. А в мене перед очима з'являються дід Лаврін, сміються... Може, вони ото й правду казали, що – кислички...

Згадка про діда робить і мене сміливішим.

– Ну, – кажу, – раз так, то що ж...

Беруся рукою за куц і, твердіше, ніж треба, упираючись ногами в кручу, деруся на гору.

– Миколко, а я? – жалібно шепоче Соня.

І від того шепоту у мене паморочиться голова, а серце починає калатати, як дзвін. Стрибаю вниз, сердито хапаю її за плечі і з розгону цілую в холодну хустку.

– Навіщо ж ти... аж за вухо, дурненький... – видихає Соня і сміється якось покірно й лагідно. – Ходімо, бо тут холодно.

Я не допомагаю, а майже виношу її вгору на руках. І сили в мене – як у вола. Оглядаємось на те місце, де ми тільки що були. Там біліє сніг.

– От дивно, – каже Соня, зітхаючи, – кругом садки цвітуть, а там – сніг...

– Туди сонце не достає, – пояснюю.

Йдемо до шляху, на лавочку, що у нас під хлівом. Соня тремтить, горнеться до плеча.

– Ти не змерз? – питає.

Я з усієї сили зціплюю зуби, щоб не труситись, а їй кажу:

– Та н-наче ні...

У степу, як сніг у проваллі, біліє опалий цвіт. У садку в гіллі рясно миготять дрібні, мов роса, прозеленкуваті крапельки: то зав'язь.

– От якби мені таке намисто, – каже Соня, – зроду б не знімала...

– Купимо, – обіцяю впевнено. – Ось як тільки вивчусь на шофера, так і купимо.

– А я тобі сорочки вишиватиму. Гарні-прегарні, кращі, ніж у магазині.

Соня раптом зупиняється, стає навшпиньки і потихеньку, обома долонями, нахилиє до себе мою голову. На якусь мить я бачу її сухі вимогливі очі і чую її сором'язливий шепіт:

– У сто разів кращі... милий... в тисячу!

А далі вже нічого не бачу і нічого не чую...

Потім ми ще довго сидимо на лавочці між деревами, не розплітаючи обіймів навіть тоді, коли мчать ранні базарові машини і шофери горлають щось веселе і безсоромне.

Розходимося десь уже далеко за північ, ледве переступаючи зомлілими ногами і несучи на губах солодку пекучу спрагу.

На порозі я ще трохи пристоюю, слухаючи, як Соня тихо, мабуть, щоб не розбудити маму, причиняє двері.

Коли це чую в садку у нас: шурх-шурх... Йдуть дід, у куфайці й з вилами.
А над деревами синіє дим.

– Ану, лишень, парубче, помагай окурювати садок, бо пропаде к лихій
годині уся зав'язь.

Я прожогом кидаюся в садок і розкладаю вогонь аж на межі, щоб тягло дим
і на Сонин садок.

– Та не там, ближче до нас розкладай! – сердито гукають дід.

– Нічого, – одказую так, як вони мене вчили, – буде в людей – буде і в нас...

А сам собі думаю: за чим би сьогодні забігти до сусідів, бо до вечора,
либонь, не дотерплю, не доживу...

Післятекстові завдання

I

Завдання 1. погодьтеся з твердженнями або заперечте їх.

1. У творі розповідається про перше кохання.
2. Дідові дуже подобається дівчина його онука.
3. Дія новели відбувається взимку.
4. У творі нічого не розповідається про батьків хлопця.
5. Юнак гарно вдягнувся на побачення до дівчини.
6. Дівчина зустрілася з парубком на березі річки.
7. Вони ходили дивитися на сніг.
8. Сніг був на горі.
9. Хлопець боявся поцілувати дівчину.
10. На вулиці було тепло.
11. Герой пообіцяв дівчині купити красиве плаття.
12. Дівчина пообіцяла коханому вишивати сорочки.
13. Вони довго сиділи на лавочці.
14. Юнак прийшов додому після побачення дуже пізно.
15. Коли хлопець повернувся, дід уже спав.
16. Герой допомагає дідові окурювати садок.

17. Хлопець розкладає вогонь на межі.

Завдання 2. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про діда героя.

Дайте відповіді на запитання.

1. Який дід за характером?
2. Чи любить він свого онука?
3. Які стосунки були між дідом та онуком, коли той був маленьким хлопчиком?
4. Якої думки дід про кохану дівчину онука?
5. Чи навчився онук від діда чогось важливого в житті?

Завдання 3. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про головного героя. Дайте відповіді на запитання.

1. Як його звати?
2. Якого він віку?
3. Як виглядає хлопець?
4. Яку спеціальність він збирається отримати?
5. Що свідчить про те, що він дуже закоханий?
6. Як поводить себе хлопець на побаченні?
7. Чому він боїться поцілувати дівчину?
8. Коли й чому хлопець згадує дідові слова про кислички?
9. Чому герой говорить, що не змерз, хоча насправді йому дуже холодно?
10. Що він обіцяє купити дівчині?
11. Чи працьовитий юнак, чи звик він до сільської роботи?
12. Як автор розкрив почуття хлопця в останньому абзаці твору?

Завдання 4. Знайдіть у тексті речення, у яких мова йде про героїню.

Дайте відповіді на запитання.

1. Як її звати?
2. Якого вона віку?
3. Де вона живе?

4. Як виглядає дівчина?
5. Яка вона за характером?
6. Якої думки про її вдачу герой та його дід?
7. Як вона поводить себе на побаченні?
8. Коли й чому її поведінка на побаченні змінюється?
9. Чи кохає вона Миколу? Які слова в тексті свідчать про її справжні почуття?
10. Що дівчина обіцяє зробити для хлопця?

Завдання 5. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

1. Коли хлопець узяв одеколон, він помітив, що
2. Коли юнак побачив постать дівчини, він відчув, що
3. Соня запропонувала подивитися
4. Коли Микола схопив дівчину за попереk,
5. У проваллі зберігся сніг, тому що
6. Соня хоче намисто, схоже на
7. Микола обіцяє купити їй намисто, коли
8. Микола розкладає вогонь на межі, щоб
9. Юнак хоче забігти за чимось до сусідів, бо

Завдання 5. Прочитайте план тексту. Чи досить повно він передає зміст новели? Що б ви хотіли додати?

1. Розмова з дідом перед побаченням.
2. Зустріч із Сонею.
3. Сніг у проваллі.
4. Зав'язь.
5. Закохані на лавочці.
6. Дід з Миколою окурюють садок.

Завдання 6. Знайдіть у тексті новели пейзажі (описи природи). Яку роль вони виконують у творі? Як ви думаєте, яке значення має образ цвіту в тексті? Що символізує ніжний біло-рожевий цвіт садків?

Завдання 7. Знаючи про символічне значення назви твору «Зав'язь», який би інший заголовок ви могли запропонувати? Обґрунтуйте свою думку.

Завдання 8. А) Прочитайте слова критика Анатолія Шевченка про оповідання Григора Тютюнника. Чи згодні ви з ними?

Берегти, захищати від усякого лиха те, що народжується: зав'язь плоду, першого кохання, зав'язь нових думок, нових починань, нового життя; дбати не тільки про себе, а й про всіх («буде в людей – буде і в нас») – це той мотив, що бринить у кожному оповіданні молодого письменника.

Б) Як би ви визначили головну думку новели «Зав'язь»?

II

Завдання 1. Прочитайте речення. Знайдіть у тексті синоніми до них. Порівняйте різні способи вираження однієї думки.

1. Бачу, як вдалині біліє маленька фігура.
2. Ми спускаємося з гори в чорне холодне провалля.
3. Згадавши діда, я стаю сміливішим.
4. Ми йдемо до шляху, на лавочку, яка стоїть у нас під хлівом.
5. У садку в гіллі сяє багато маленьких, мов роса, зеленкуватих крапельок: то зав'язь.
6. Якби в мене було таке намисто, я б його ніколи не знімала.
7. Помагай окурювати садок, бо померзне уся зав'язь.
8. Я швидко біжу в садок і розкладаю вогонь на межі, щоб дим ішов і на Сонин садок.

Завдання 2. А) Прочитайте речення. Зверніть увагу на використання дієслів у формі майбутнього і теперішнього часу в розповіді про події минулого часу.

1. Тож було, як вечір *настане*, то вони й *починають* розповідати про своє життя.

2. А вже зима як *прийде* холодна, то я з печі не *злажу*.

Б) Утворіть речення, які б передавали зміст двох попередніх речень, використовуючи форми дієслів минулого часу.

Зразок: Тож було, як осінь настане, то вона і починає вишивати. – Раніше, як осінь наставала, вона починала вишивати; Раніше восени вона починала вишивати.

Завдання 3. Знайдіть у тексті речення з дієприслівниками. Замініть їх на речення з кількома дієсловами.

Зразок: Ми ліземо з кручі в чорну холодну прірву, підпираючи одне одного плечима і хапаючись руками за якесь мокре цупке бадилля. – Ми ліземо з кручі в чорну холодну прірву, підпираємо одне одного плечима і хапаємося руками за якесь мокре цупке бадилля.

Завдання 4. Утворіть від дієслів дієприслівники.

Зразок: співати – співаючи, говорити – говорячи, заспівати – заспівавши, поговорити – поговоривши.

Сидіти, сміятися, розповідати, вийти, побачити, подумати, відповісти, кохати, закохатися, цілувати, обійматися, допомагати, допомогти, розкладати, жити, вирішити.

Завдання 5. Замініть запропоновані речення з кількома дієсловами на синонімічні з дієприслівником. Зверніть увагу на вид дієслів.

Зразок: Юнак ішов на побачення і надзвичайно хвилювався. – Юнак ішов на побачення, надзвичайно хвилюючись.

1. Дід питає онука, куди той іде, і в'їдливо сміється.
2. У дитинстві хлопчик любив сидіти на печі та співати колядки.
3. Хлопець вийшов з хати і стукнув дверима.
4. Соня дивиться на Миколу і мружить очі.
5. Дівчина тремтить і горнеться до його плеча.
6. Вона встає навшпиньки і нахиляє до себе голову хлопця.
7. Микола розкладав вогнище і думав про Соню.

Завдання 6. Замініть складні речення з підрядними часу на прості речення з дієприслівниковим зворотом.

Зразок: Коли дід побачив онука у новій сорочці, він усе зрозумів. – Побачивши онука у новій сорочці, дід усе зрозумів.

1. Коли Микола помітив Соню, він втратив голос від хвилювання.
2. Коли дівчина зустріла хлопця, вона повела його дивитися на сніг у проваллі.
3. Коли Микола намагався втримати Соню, він раптом підсковзнувся і мало не впав.
4. Коли вона мало не впала, Соня розсердилася.
5. Коли Микола згадав діда, він став сміливішим.
6. Коли хлопець почув її жалібний шепіт, він стрибнув униз і поцілував дівчину.
7. Коли юнак почув про намисто, він пообіцяв купити його своїй коханій.
8. Коли він вивчиться на шофера, купить Соні намисто.
9. Коли закохані сиділи на лавочці, вони нічого не бачили й не чули від щастя.
10. Коли Соня зайшла додому, вона тихо причинила двері.
11. Коли Микола повернувся додому, він зустрів у садку діда.

Завдання 7. Знайдіть у мові героїв речення з дієсловами наказового способу. Замініть їх реченнями з непрямою мовою.

Зразок: – Діду, перестаньте, – прошу. – Я попросив, щоб дід перестав.

Завдання 8. Перебудуйте речення з непрямою мовою на речення з прямою мовою, використовуючи дієслова у формі наказового способу та іменники у кличній формі.

Зразок: Дівчина попросила хлопця, щоб він розказав їй. – Дівчина попросила: – Хлопче, розкажи!

1. Він сказав, щоб Соня подивилася уважніше.
2. Батько попередив дочку, щоб вона не запізнювалася.
3. Дід сказав онукові, щоб не женився на тій дівчині.
4. Соня попросила Миколу, щоб він допоміг їй вилізти з провалля.
5. Чоловік сказав синові, щоб той допоміг йому.
6. Жінка сказала бабусі, щоб та зачекала.
7. Чоловік написав дружині, щоб вона не хвилювалася.
8. Син попросив у матері, щоб вона пробачила його.
9. Дівчина сказала шоферові, щоб він не сумував.

Завдання 9. Перечитайте сцену побачення героїв (від слів «Іду садом на край кутка» до «А далі вже нічого не бачу і нічого не чую...»).

А) Перекажіть її, змінивши особу оповідача з першої (я) на третю (він) і відповідно форму дієслів. Б) Перекажіть сцену побачення від імені Соні.

Завдання 10. Перекажіть текст від третьої особи (він), змінивши форму дієслів теперішнього часу на форму минулого.

III

Завдання 1. Перегляньте початок твору, де ведуть розмову Микола та дід. Розіграйте діалог між ними. За бажанням ви можете спрощувати деякі вирази або передавати смисл окремих речень своїми словами.

Завдання 2. Перечитайте сцену побачення Соні та Миколи. Виберіть з неї лише те, що герої говорять одне одному. Розіграйте діалог між хлопцем і дівчиною. За бажанням ви можете спрощувати деякі вирази або передавати смисл окремих речень своїми словами.

Завдання 3. Зверніть увагу на внутрішню мову Миколи та Соні під час побачення, тобто їхні невисловлені думки й невиражені почуття. Якщо інформації бракує, спробуйте уявити, що думають і відчувають герої.

А) Розіграйте діалог між внутрішніми голосами Миколи й Соні.

Б) Розіграйте полілог між 4 особами: Миколою, Сонею, внутрішнім голосом Миколи, внутрішнім голосом Соні.

Завдання 4. Перегляньте ще раз сцену побачення героїв. Зверніть увагу на речення, у яких описуються дії персонажів. Уявіть, що ви – ведучий сцени. Розіграйте в групі полілог (між Миколою, Сонею, їх внутрішніми голосами) з роллю ведучого. Завдання ведучого – коментар на початку сцени (про час, місце дії, дійових осіб), протягом сцени (ремарки про дії героїв, зміну ситуації, стану персонажів) та в кінці (інформація про те, коли, де і чим закінчилася сцена).

Завдання 5. Уявіть, що Соня, коли зайшла додому, розбудила маму. Вона розпитує дочку, де та була, з ким, чому так пізно повернулася. Соня, звичайно, не може й не хоче розповісти мамі все. Розіграйте діалог між матір'ю та дочкою.

Завдання 6. Уявіть, що Микола розповідає кращому другові про своє побачення. Товариш цікавиться, як пройшло побачення, як поводитися Соня, чи цілувалися вони. Микола може розповісти не про все, дещо змінити, на деякі запитання відмовитися відповідати. Розіграйте діалог між друзями.

Завдання 7. Уявіть, що Соня розмовляє з подругою про своє побачення. Подрузі цікаві усі обставини: що говорив Микола, що Соня, як поведився хлопець, чи поцілував він її, чи провів додому, як довго вони гуляли. Соня може розповісти не про все, дещо змінити, на деякі запитання відмовитися відповідати. Розіграйте діалог між подругами.

Завдання 8. Автор нічого не написав про те, як, коли, за яких обставин познайомилися Соня й Микола. Спробуйте уявити й розповісти про це.

Завдання 9. Як ви думаєте, як можуть розвиватися стосунки молодих людей? З'ясуйте у групі різні можливі варіанти їхнього майбутнього.

Завдання 10. Уявіть, що Соня й Микола одружилися і через багато років розмовляють про своє побачення. Розіграйте діалог між ними, у якому вони з ніжністю і сміхом згадують свої слова, вчинки, думки, поцілунок, діда, погоду, плани...

Завдання 11. Чи пам'ятаєте ви своє перше кохання? Наскільки переконливо, на вашу думку, зобразив письменник це почуття?



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, 01601 тел. 239-33-33

К. 06 2020 № 056/668

На № _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Г. Д. Швець «Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних
студентів гуманітарних спеціальностей»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)**

Експериментальна перевірка методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, обґрунтованої в дослідженні Г. Д. Швець, проходила впродовж 2014-2020 років на базі кафедри української та російської мов як іноземних (у межах викладання навчальних дисциплін «Практичний курс української мови», «Коментоване читання наукових текстів», «Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту»).

Під час упровадження проведено анкетування серед викладачів української мови як іноземної. Опитування стосувалося організації доуніверситетської підготовки та навчання на основних факультетах іноземних студентів гуманітарного профілю, текстоцентричного підходу до навчання інокомунікантів і структури навчальної текстотеки. Також було проведено анкетування іноземних студентів бакалаврату та магістратури про читання творів художньої літератури. Організовано констатувальний і формувальний експерименти з використанням розроблених Г. Д. Швець контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Запропонована методика навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей ґрунтується на концепції навчальної текстотеки, зокрема залучення до процесу навчання матеріалів, які сприяють розвитку текстової компетентності та поглиблюють знання студентів за фахом: наукових текстів загальногуманітарного спрямування; краєзнавчих текстів, насичених історичним, культурологічним, соціологічним, мистецтвознавчим матеріалом, художніх текстів.

Студентам початкового етапу навчання були запропоновані модельовані навчальні тексти на побутову тематику, створені авторкою з урахуванням обґрунтованих у дослідженні методичних принципів доступності, природності й цікавості, комунікативної репрезентативності. Робота з таким матеріалом викликала цікавість у студентів і була корисною для них.

Іноземні слухачі підготовчого відділення в межах курсу «Коментоване читання наукових текстів» працювали з науковими текстами загальногуманітарного

спрямування. Система завдань до них та мультимедійні презентації скеровані на формування навичок наукового мовлення в іноземців, що володіють мовою на рівні А1-А2, тобто мають обмежений лексичний запас і вибіркові знання з граматики. Особливо результативними виявилися запропоновані дослідницею завдання на семантизацію абстрактної лексики з допомогою опори на словотвірну будову слова й контекст та на конструювання однотипних структур з новими лексичними одиницями.

На формування соціокультурної компетентності іноземців була спрямована робота із текстами народних легенд. Система завдань та ілюстрації до текстів сприяли зацікавленому опрацюванню цього матеріалу.

Робота з краєзнавчими текстами про Київ (із залученням мультимедійних презентацій) була корисною в аспекті поглиблення професійних знань студентів-гуманітаріїв та розвитку комунікативної компетентності загалом і текстової зокрема, а також показала ефективність розробленої Г. Швець системи завдань до навчальних краєзнавчих текстів.

У філологічній аудиторії особливу зацікавленість викликали запропоновані навчальні художні тексти. Їхнє успішне читання й обговорення забезпечили виважений добір матеріалу (із урахуванням мотивів і прагнень юнацької аудиторії), доцільна адаптаційна стратегія та різноаспектна система завдань до них. Робота з текстами сучасної української есеїстики в групах магістрів та стажерів показала високий потенціал жанру для збагачення професійної компетентності студентів-філологів, розвитку відчуття тексту та особистісних рис (критичне мислення, вміння доводити свою позицію й дослухатися до думки інших).

До формувального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 86 слухачів підготовчого відділення, студентів бакалаврської освітньої програми «Українська мова та переклад (для іноземців)», магістерської освітньої програми «Українська мова та література (для іноземців)» та стажерів-філологів із Китаю, Кореї, Туреччини, Туркменістану, Польщі, Чехії, Росії, Білорусі. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 15-16% вищий порівняно з контрольними.

Експериментальні матеріали, зокрема навчальні наукові, краєзнавчі та художні тексти й завдання до них, були залучені також до процесу навчання українських студентів-філологів, що обрали вибірковий блок дисциплін «Українська мова як іноземна» у межах дисциплін «Лінгвостилістичний аналіз тексту в навчанні української мови як іноземної», «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної». Цей матеріал студенти використовували і під час підготовки кваліфікаційних досліджень.

Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу та доцільність її впровадження.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Теоретико-методичні засади навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено та схвалено на засіданні кафедри української та російської мов як іноземних (протокол № 12 від 03.06.2020 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи



Бугров В. А.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

21 СІЧ 2020

№ 09/1-46/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Швець Ганни Дмитрівни
«Методика навчання української мови іноземних студентів
гуманітарних спеціальностей»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Упродовж першого семестру 2019–2020 н.р. на базі кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету в межах викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» відбувалася експериментальна перевірка методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, обґрунтованої в дослідженні Швець Ганни Дмитрівни.

Під час експерименту проведено анкетування серед викладачів кафедри (про організацію навчання іноземних студентів-гуманітаріїв і принципи моделювання навчальної текстотеки з української мови як іноземної) та іноземних студентів (про читання художньої літератури).

Організовано формувальний і констатувальний етапи експерименту з використанням розроблених Швець Ганною Дмитрівною контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок і вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Для експериментального навчання серед запропонованих різноаспектних матеріалів відповідно до рівня володіння українською мовою іноземних студентів та завдань навчального предмета відібрано наукові тексти загальногуманітарної тематики і тексти народних легенд.

Упровадження запропонованої методики загалом було успішним.

Наукові тексти змодельовані дисертанткою для іноземних студентів початкового етапу навчання. Розроблена система завдань виявилася ефективною для формування навичок наукового мовлення в інокомунікантів, які не володіють достатнім лексичним запасом і не мають цілісного уявлення про граматику української мови. Особливо результативними були завдання на семантизацію абстрактної лексики з опорою на словотвірну будову слова і

контекст, а також опрацювання нової лексики у складі словосполучень та коротких речень-моделей. Успішному засвоєнню матеріалу сприяли розроблені мультимедійні презентації з граматичними таблицями, ілюстраціями до тексту, запитаннями й відповідями до нього та візуалізованою логічною структурою тексту.

Проведена робота з текстами народних легенд засвідчує обґрунтований у дослідженні лінгводидактичний потенціал такого матеріалу. Запропонована система завдань до навчального художнього тексту видається методично доцільною: дотекстові завдання на усунення лінгвокраїнознавчих, лексико-граматичних та лінгвостилістичних труднощів; післятекстові завдання на розвиток умінь адекватного розуміння змісту тексту, його логічної структури та головної думки, розвиток лексико-граматичних навичок і мовленнєвих умінь. Інтерес студентів викликали ілюстрації до завдань і текстів легенд: вони, з одного боку, полегшили семантизацію лексем, а з іншого, – стимулювали інтерес до навчального матеріалу, зокрема і до культури України загалом. Можна стверджувати про правомірність висновків Швець Ганни Дмитрівни: у навчанні іноземних студентів гуманітарного профілю робота з текстами легенд сприяє розвитку вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, збагаченню знань інокомунікантів з історії, культури, географії України та пришвидшенню адаптації до нового культурного середовища.

До формувального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 26 студентів (25 – із Туркменістану, 1 – з Алжиру). Аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 13-15% вищий порівняно з контрольними. Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Швець Ганни Дмитрівни «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» обговорено та схвалено на засіданні кафедри української мови (протокол № 8 від 16 січня 2020 р.)

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313

м. Львова МФО 322313
№ 290-Н від 22.01.2020

на № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів кваліфікаційного дослідження
Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів
гуманітарних спеціальностей»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)**

Експериментальна перевірка методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, яку обґрунтувала Г. Д. Швець, відбувалася впродовж 2014–2019 рр. на базі Центру міжнародної освіти Інституту післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Львівського національного університету імені Івана Франка (у межах викладання навчальних дисциплін «Українська мова як іноземна. Базовий курс», «Українська мова як іноземна. Розвиток мовлення», «Загальнонаукова термінологія») та кафедри українського прикладного мовознавства філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка (у межах викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна»).

Під час упровадження проведено анкетування серед викладачів української мови як іноземної з питань організації доуніверситетської підготовки та навчання на основних факультетах іноземних студентів гуманітарного профілю, а також щодо текстоцентричного підходу до навчання інокомунікантів і структури навчальної текстотеки. Іноземних студентів залучено до опитування про мотиви читання творів художньої літератури. Організовано формувальний і констатувальний експерименти з використанням контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Запропонована методика навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей ґрунтується на текстотечі наукових і навчальних текстів історичного, культурологічного, соціологічного, мистецтвознавчого спрямування та роботі з художніми текстами, що має на меті розвивати текстуальну компетентність – головного складника професійного формування.

Упровадження запропонованої методики довело її результативність. Звернення до навчальних побутових текстів, змодельованих з урахуванням обґрунтованих у дослідженні методичних принципів доступності, природності й цікавості, комунікативної репрезентативності, було корисним і цікавим для студентів, які володіють українською на рівнях А1-А2-В1. Робота з науковими текстами загальногуманітарного спрямування завдяки запропонованим завданням та мультимедійним презентаціям ефективно ознайомлювала з науковим стилем мовлення інокомунікантів, що мають обмежений лексичний запас і вибіркові знання з граматики української мови. Формуванню країнознавчої компетентності іноземних студентів, їхніх умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності сприяла робота із запропонованими текстами народних легенд і завданнями до них. Опрацювання на заняттях краєзнавчих текстів (із залученням мультимедійних презентацій) було корисним для поглиблення професійних знань студентів-гуманітаріїв, а також засвідчило доцільність розробленої системи завдань до навчальних краєзнавчих текстів. Добір текстів (із урахуванням мотивів і прагнень юнацької аудиторії) та різноаспектна система завдань до них забезпечили успішне читання художніх текстів в аудиторії та їх обговорення.

До формувального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 150 слухачів та студентів з Китаю, Кореї, Туреччини, Еквадору, Колумбії, Алжиру, Марокко, Нігерії, Буркіна-Фасо, Кот-д'Івуару, Малі. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 15–18% вищий порівняно з контрольними.

Розроблені матеріали, зокрема навчальні художні тексти та завдання до них, були залучені також до процесу навчання українських студентів-філологів спеціалізації «Українська мова як іноземна» та підготовки кваліфікаційних досліджень.

Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу та доцільність її впровадження.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено та схвалено на засіданні працівників Центру міжнародної освіти (протокол №2 від 09.10.2019р.) та засіданні кафедри українського прикладного мовознавства філологічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол №3 від 28.10.2019 р.)

Проректор
з наукової роботи



Р. Є. Гладішевський

АКТ

Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей»,

(українська мова)

Упродовж 2017-2019 років на базі кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців Інституту міжнародної освіти Одеського національного університету імені І. І. Мечникова в межах викладання навчальних дисциплін «Українська мова як іноземна» проходила експериментальна перевірка обґрунтованої Г. Д. Швець методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей.

Під час упровадження результатів дисертаційного дослідження проведено анкетування серед викладачів кафедри з питань організації професійної підготовки іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, текстоцентричного підходу до навчання інокомунікантів та структури навчальної текстотеки з української мови як іноземної. Іноземні студенти взяли участь в опитуванні про читання художньої літератури. Було організовано формувальний і констатувальний експерименти з використанням розроблених Г. Д. Швець контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Із запропонованих дисертанткою навчальних матеріалів (модельовані тексти на побутові теми, наукові тексти загальногуманітарного характеру, краєзнавчі тексти про Київ, навчальні тексти за народними легендами та художніми творами) для проведення експерименту були відібрані ті, що відповідали рівню володіння мовою іноземних студентів (A1-A2).

Упровадження запропонованої методики мало позитивні результати. По-перше, робота з матеріалами на побутову тематику показала ефективність обґрунтованих у дисертації принципів моделювання навчальних текстів: доступності, природності й цікавості, комунікативної репрезентативності – звернення до таких «живих» текстів сприймалося студентами легко й жваво, тож сприяло швидшому засвоєнню нових лексико-граматичних конструкцій.

По-друге, опрацювання зі студентами наукових текстів загальногуманітарного спрямування довело результативність запропонованої системи завдань до них, зокрема завдань на семантизацію абстрактної лексики та на конструювання однотипних структур з новими лексичними одиницями. Кращому засвоєнню матеріалу сприяли розроблені дисертанткою мультимедійні презентації з ілюстрованими текстами, питаннями і відповідями до них; схемами, що відбивають логічні зв'язки тексту; граматичними таблицями.

Особливий інтерес іноземних студентів викликала робота з текстами народних легенд за обґрунтованою в дисертації Г. Д. Швець системою: дотекстові завдання, спрямовані на подолання лінгвокраїнознавчих, лексико-граматичних та лінгвостилістичних труднощів; читання тексту; післятекстові завдання, покликані перевірити розуміння сюжету твору, його головної

думки, характеру героїв, сприяти розвитку лексико-граматичних умінь та навичок, а також діалогічного та монологічного (усного й письмового) мовлення.

До формувального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 74 студентів із Азербайджану, Білорусі, Грузії, Китаю, Молдови, ОАЕ, Туркменістану, Туреччини, США. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 16-18% вищий порівняно з контрольними.

Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено та схвалено на засіданні кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземних студентів (протокол № 4 від 26 грудня 2019 р.)

Завідувач кафедри мовної та
загальногуманітарної підготовки
іноземних студентів



проф. Рева-Лєвшакова Л.В.



ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор СумДУ

Карпуша В. Д.

«26»

2020р.



АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів
гуманітарних спеціальностей»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)**

Експериментальна перевірка методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, обґрунтованої в дисертаційному дослідженні Г. Д. Швець, відбувалася впродовж 2016-2019 років на базі кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету в межах викладання навчальних дисциплін «Українська мова як іноземна».

У межах експерименту було проведено анкетування серед викладачів кафедри з таких основних проблем: організація навчання іноземних студентів гуманітарного профілю (на етапі доуніверситетської підготовки й на основних факультетах); реалізація текстоцентричного підходу до навчання іноземних студентів; принципи моделювання та структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної. Також іноземні студенти взяли участь в опитуванні про читання художньої літератури.

Було організовано формувальний і констатувальний експерименти з використанням розроблених дисертанткою контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Г. Д. Швець запропонувала для проведення експерименту низку навчальних матеріалів для різних рівнів володіння українською мовою: модельовані тексти на побутові теми (A1-A2), наукові тексти загальногуманітарної тематики (A1-A2), тексти народних легенд (A2-B1), красномовні тексти про Київ (B1), художні тексти (A2, B1, B2). Із цих різноаспектних матеріалів для експериментального навчання було відібрано тексти, які відповідали рівню володіння мовою іноземних студентів, їхнім інтересам, навчальній меті певного курсу й кількості годин, відведених на нього.

Упровадження запропонованої методики загалом було успішним. Так, робота з побутовими текстами (читання, обговорення, засвоєння нових лексико-граматичних конструкцій) засвідчила ефективність обґрунтованих у дисертації принципів моделювання навчальних текстів: доступності, природності й цікавості, комунікативної репрезентативності.

Розроблена система завдань до наукових текстів виявилася доцільною для вирішення складного методичного завдання: формування навичок

наукового мовлення в іноземних студентів, що мають обмежений лексичний запас і вибіркові знання з граматики. Розв'язанню цієї проблеми сприяли також мультимедійні презентації з ілюстрованими текстами, питаннями й відповідями до них, схематичним зображенням логічних зв'язків тексту, граматичними таблицями.

Цікавою для іноземних студентів була робота з текстами народних легенд та художніми текстами, дібраними із урахуванням інтересів і мотивів читання юнацької аудиторії. Розроблена й обґрунтована дисертанткою система завдань до таких текстів спрямована на розвиток читацької компетентності зокрема й українськомовної комунікативної компетентності загалом, а також на розвиток комплексного відчуття тексту – важливого складника професійної компетентності гуманітарія. Система завдань структурована на дотекстові та післятекстові й організована в таких напрямках: подолання труднощів лінгвокраїнознавчого, лексико-граматичного та лінгвостилістичного характеру; допомога в розумінні сюжету, проблематики, головної думки твору; розвиток лексико-граматичних навичок на матеріалі тексту; розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення (усного й письмового, підготовленого та спонтанного).

Звернення до краєзнавчих текстів (у супроводі мультимедійних презентацій) довело важливість такого матеріалу для поглиблення професійних знань іноземних студентів-гуманітаріїв про історію і культуру України. Розроблена система завдань оптимально враховувала змістову та лінгвостильову специфіку краєзнавчих текстів.

До формувального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 15 студентів із Азербайджану, Узбекистану, Туркменії, Туреччини. Аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 14-17% вищий порівняно з контрольними. Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено та схвалено на засіданні кафедри мовної підготовки іноземних громадян (протокол № 4 від 24 грудня 2019 р.)

Завідувач кафедри
мовної підготовки іноземних громадян



Л.В. Біденко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

18.12.2019 № 03-28/01/3332 Г

на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова)

Упродовж 2015–2019 років на базі кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки в межах викладання навчальних дисциплін «Українська мова як іноземна», «Методика викладання української мови як іноземної» було експериментально перевірено обґрунтовану Г. Д. Швець методику навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей (викладачі – проф. Н. О. Данилюк, проф. Т. Є. Масицька).

Під час упровадження результатів дисертаційної роботи проведено анкетування серед викладачів про навчання іноземних студентів гуманітарного профілю на пропедевтичному та основному етапах, а також формування навчальної текстотеки з української мови як іноземної. Здійснено опитування іноземних студентів про їхні вподобання й пріоритети в читанні художньої літератури. Організовано формувальний і констатувальний експерименти з використанням розроблених дисертанткою контрольних і навчальних завдань із розвитку навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Із запропонованих навчальних матеріалів для експерименту було відібрано ті, що відповідали рівню володіння мовою іноземних студентів (A1 – B1) та їхнім інтересам.

Навчальні побутові тексти, змодельовані з урахуванням принципів доступності, природності й комунікативної репрезентативності, студенти сприймали з цікавістю, що інтенсифікувало запам'ятовування й забезпечило ефективне засвоєння нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій.

Робота з навчальними науковими текстами загальногуманітарного плану була результативною завдяки методично доцільній системі завдань і мультимедійним презентаціям з ілюстрованими текстами, питаннями й відповідями до них, схемами й граматичними таблицями. Особливо корисними виявилися завдання для семантизації

абстрактної лексики (з допомогою опори на словотвірну будову слова й контекст) та конструювання однотипних структур із новими лексичними одиницями.

Опрацювання краєзнавчих текстів сприяло розвитку професійної компетентності іноземних студентів-гуманітаріїв, зокрема збагаченню їхніх знань про історію та культуру України, а також читацької та комунікативної компетентностей. Мультимедійні презентації до краєзнавчих текстів дали змогу підвищити інтерес студентів до навчального матеріалу.

Плідною для студентів-іноземців була робота з художніми текстами за системою, обґрунтованою в дисертації Г. Д. Швець: дотекстові завдання, спрямовані на подолання лінгвокраїнознавчих, лексико-граматичних та лінгвостилістичних труднощів; читання тексту; післятекстові завдання, скеровані на перевірку розуміння проблемно-тематичної організації твору, розвиток лексико-граматичних умінь та навичок, а також усного і письмового мовлення.

Методика навчання студентів гуманітарних спеціальностей, розроблена в дослідженні Г. Д. Швець, ґрунтується на навчальних матеріалах, які збагачують професійні знання студентів (наукові та краєзнавчі тексти історично-довідкового й культурологічного характеру), а також на роботі з художніми текстами, що сприяє розвитку текстуальної компетентності – головного складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія.

До формуального експерименту були залучені експериментальні й контрольні групи, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 26 студентів із Лівії, Гани, Конго, Нігерії, Замбії, Намібії, Сенегалу, Китаю, США. Аналіз результатів формуального експерименту показав, що рівень навичок і вмінь в експериментальних групах на 15–18% вищий порівняно з контрольними. Загалом експеримент довів ефективність розробленої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей на засадах текстоцентричного підходу.

Висновки про впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено і схвалено на засіданні кафедри української мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 11 грудня 2019 р.).

В. о. ректора

Завідувач кафедри

української мови



С. В. Федонюк

М. В. Мірченко

Данилюк Н. О.

0508587577



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В.Н. КАРАЗІНА

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41,
тел. +38 057 705-12-47, + 38 057 707-52-31, E-mail: univer@karazin.ua

04.12.2019
№ 2201-21/1864

Голові Спеціалізованої вченої ради Д. 26.133.05
Київського університету імені Бориса Грінченка
докт. пед. наук, проф. Караману С.О.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів
гуманітарних спеціальностей»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Експериментальна перевірка розробленої Г. Д. Швець методики навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей проходила впродовж 2017-2019 років на базі кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна в межах викладання навчальних дисциплін «Сучасна українська мова», «Іноземна мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Ділова українська мова».

Під час упровадження проведено анкетування викладачів української мови як іноземної щодо а) проблем в організації навчання на основних факультетах іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, б) реалізації текстоцентричного підходу до навчання іноземних студентів, в) структури й принципів організації навчальної текстотеки з української мови як іноземної. Було проведено формувальний і констатувальний експерименти з використанням запропонованих Г. Д. Швець контрольних і навчальних завдань із формування й розвитку навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності на матеріалі навчальних текстів різного характеру: модельованих побутових, наукових, краєзнавчих.

Упровадження запропонованої методики принесло позитивні результати. Робота з текстами побутової тематики, змодельованими з урахуванням обґрунтованих авторкою принципів доступності, природності й цікавості, комунікативної репрезентативності, сприяла швидшому засвоєнню нових лексико-граматичних конструкцій. Під час опрацювання наукових текстів загальногуманітарного спрямування особливо результативними

виявилися запропоновані дослідницею завдання на семантизацію абстрактної лексики за допомогою опори на словотвірну будову слова й контексту та на конструювання однотипних структур із новими лексичними одиницями.

Великий інтерес іноземних студентів викликала робота з текстами народних легенд за розробленою Г. Д. Швець системою: дотекстові завдання, спрямовані на подолання труднощів 1) лінгвокраїнознавчого, 2) лексико-граматичного, 3) лінгвостилістичного характеру; читання тексту; післятекстові завдання (з багаторазовим поверненням до тексту та його перечитуванням), спрямовані на 1) перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв, 2) розвиток лексичних і граматичних умінь та навичок, 3) розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення.

Професійну спрямованість пропонованої методики навчання студентів гуманітарних спеціальностей реалізовано у двох напрямках. По-перше, це залучення до навчальної текстотеки матеріалів, які поглиблюють професійні знання студентів (наукових текстів загальногуманітарного спрямування; краєзнавчих текстів, насичених історичним, культурологічним, соціологічним, матеріалом). По-друге, робота з пропонованими текстами, спрямована на розвиток текстуальної компетентності – головного складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія.

Під час формувального експерименту навчання проводилося в експериментальних і контрольних групах, останні навчалися за традиційною методикою. В експериментальних заходах взяли участь 52 студенти із Азербайджану, В'єтнаму, Китаю, Туркменістану, Туреччини, США, Узбекистану. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що рівень сформованості навичок і вмінь в експериментальних групах на 14-17% вищий порівняно з контрольними.

Таким чином, експериментальна перевірка підтвердила доцільність запровадження пропонованої методики навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей, що базується на засадах текстоцентричного підходу. Методично виправданим виявилось звернення до обґрунтованої в дослідженні системи роботи з навчальним текстом (науковим, краєзнавчим) у процесі навчання іноземних студентів.

Матеріали анкетування, констатувального та формувального етапів експерименту передано Г. Д. Швець.

Висновки щодо впровадження результатів наукового дослідження Г. Д. Швець «Методика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей» було обговорено та схвалено на засіданні кафедри мовної підготовки 1 (протокол № 1 від 10 вересня 2019 р.)

Завідувач кафедри

Н. І. Ушакова

Проректор із наукової роботи

В. О. Катрич

