

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПАВЛЕНКО ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.02:81.161.(045.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ О. М. Павленко

Науковий керівник – Ковтун Олена Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Павленко О. М. Методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. – Одеса, 2019.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Мета дослідження – науково обґрунтувати й апробувати педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* було визначено та науково обґрунтовано сутність і структуру феноменів «пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти», «українськомовна комунікативна компетентність іноземних слухачів»; критерії сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (лексико-граматичний, перцептивно-функційний, змістово-функційний та інтеракційно- функційний) і відповідні показники в межах кожного критерію; *схарактеризовано* рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (високий, достатній, задовільний, низький); *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти (функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування українською мовою у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»;

урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови); *розроблено* модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Уточнено* поняття «іноземний слухач підготовчого відділення». *Подальшого розвитку* набули теорія і методика навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Практична значущість дослідження полягає в розробленні й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; розробленні системи вправ і завдань із використанням виражальних засобів комунікації на основі інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу SMART Board для формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в закладах вищої освіти, інструктивно-методичних матеріалів для практичних занять і самостійної роботи іноземних слухачів (пам'яток, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор, оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, тактико-стратегічних моделей тощо). Результати дослідження можуть бути використані в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, при укладанні програм і навчально-методичних посібників для навчання української мови іноземців на подальших етапах у закладах вищої освіти, в процесі розроблення авторських методик мовної підготовки іноземців.

У першому розділі **«Теоретико-методичні засади пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів»** розкрито категорійно-понятійний апарат дослідження, розглянуто генезу наукових уявлень щодо пропедевтичного навчання української мови іноземців, визначено методологічні орієнтири формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання.

У результаті аналізу законів України «Про вищу освіту», «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» вважаємо *іноземним слухачем*

підготовчого відділення особу, яка є громадянином (підданим) іншої держави, або особу без громадянства, яка на законних підставах перебуває на території України та навчається на підготовчому відділенні закладу вищої освіти, або отримує там додаткові чи окремі освітні послуги.

За результатами студіювання базових понять дослідження трактуємо *пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти* як початковий етап безперервної вищої освіти іноземців, що полягає у формуванні українськомовної компетентності іноземних слухачів, яка здатна забезпечити їхні комунікативні потреби в різних сферах спілкування: освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній, а також становлення гармонійної особистості, здатної до міжкультурного діалогу українською мовою.

У структурі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів було виокремлено три етапи: *інтродуктивний*, на якому забезпечується оволодіння українською мовою на елементарному рівні (A1), *базовий*, на якому відбувається базове оволодіння іноземними слухачами українською мовою на рівні A2, та *рубіжний*, що має за мету досягнення іноземними слухачами самостійного володіння українською мовою (B1).

Метою пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів вважаємо формування в них українськомовної комунікативної компетентності. *Українськомовну комунікативну компетентність іноземних слухачів* трактуємо як здатність мовця творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації українською мовою відповідно до комунікативного наміру в усіх видах мовленнєвої діяльності в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. Як базові компоненти у структурі українськомовної комунікативної компетентності було виокремлено лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності.

У другому розділі **«Експериментальна методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти»** визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні, досліджено стан сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних

слухачів по завершенні пропедевтичного навчання української мови; визначено педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; позиціоновано розроблену й апробовану модель та експериментальну методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти; подано результати констатувального та формувального етапів експерименту.

Критеріями сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови визначено: лексико-граматичний (показники: обізнаність зі структури української мови, розуміння системи зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів; уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови); перцептивно-функційний (показники: уміння слухати / сприймати аудіо- та аудіовізуальну інформацію, друкований текст; розуміти виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті виражальні засоби комунікації з мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання); змістово-функційний (показники: уміння використовувати виражальні засоби комунікації у монологічному та діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, виражати власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; позиціонувати себе та відрекомендувати когось; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, події; аргументувати власну думку); інтеракційно-функційний (показники: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи виражальні засоби комунікації: продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо

виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, відстоювати їх). На основі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів: високий, достатній, задовільний і низький.

Педагогічними умовами експериментального навчання української мови іноземних слухачів було обрано: функційно-прагматичну спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування українською мовою у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови. Комплексне впровадження в експериментальний освітній процес визначених педагогічних умов забезпечувалося на всіх етапах експериментальної роботи.

За результатами констатувального експерименту було розроблено й апробовано модель і експериментальну методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, яка передбачала проведення цілеспрямованої поетапної роботи (інтродуктивний, базовий і рубіжний етапи), з комплексним упровадженням визначених педагогічних умов на кожному з етапів експериментального освітнього процесу.

Метою *інтродуктивного етапу*, на якому слухачі оволодівали українською мовою на рівні A1, було сформувати в них основні граматичні, лексичні та вимовні навички, вміння спілкуватись у прогнозованих стандартних ситуаціях; ознайомити їх із системою української мови. Використовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні форми навчання. З-поміж методів і прийомів навчання застосовувались: розроблена система вправ, яка ґрунтувалася на циклічно впорядкованих комплексах умовно-мовленнєвих вправ, інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (ситуативні та

рольові ігри, імітаційні вправи), моделювання мовленнєвих ситуацій, демонстрація пам'яток, граматичні таблиці, мовленнєві зразки, функційні опори тощо.

Метою *базового етапу* було сформувати у слухачів здатність задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. На цьому етапі іноземні слухачі засвоювали мову на рівні А2. Застосовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові та колективні форми навчання. При цьому використовувалися такі методи і прийоми навчання: система вправ із циклічно вибудованих комплексів умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ; інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (ситуативні та рольові ігри, дискусії), ресурси мережі Інтернет, віртуальні подорожі, перегляд і аналіз відеофрагментів, моделювання мовленнєвих ситуацій, використання оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, функційних і тактико-стратегічних моделей, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор тощо.

Метою *рубіжного етапу* було сформувати у слухачів здатність задовольняти основні комунікативні потреби у процесі спілкування з носіями української мови в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування; оволодіти українською мовою як іноземною на рівні В1. Форми навчання: індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні. Методи і прийоми навчання: система вправ із циклічно вибудованих комплексів умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ; інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (мозковий штурм, віртуальні подорожі, обговорення критичного явища, ситуативні вправи, колективні та групові ігри), Інтернет-ресурси, перегляд й аналіз відео фрагментів, моделювання мовленнєвих ситуацій, оцінювальні таблиці, логіко-синтаксичні схеми, функційні й тактико-стратегічні моделі, граматичні таблиці, мовленнєві зразки, функційні опори.

Встановлено, що впровадження моделі та експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти дозволило досягти позитивних змін у рівнях сформованості

українськомовної комунікативної компетенції експериментальної групи порівняно з контрольною.

Ключові слова: пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів, українськомовна комунікативна компетентність, іноземний слухач підготовчого відділення, педагогічні умови, модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

ABSTRACT

Pavlenko O.M. Methods of Propaedeutic Teaching of the Ukrainian Language to Foreign Students in Higher Educational Establishments. – Manuscript.

Thesis for obtaining a scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (the Ukrainian language). – State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Odesa, 2019.

The dissertation research is devoted to the problem of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments.

The **purpose** of the research is to scientifically substantiate and approve the pedagogical conditions of the propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments.

The **scientific novelty** of the research is that the nature and structure of the phenomena “propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments”, “Ukrainian-speaking communicative competence of foreign students” criteria for the formation of the Ukrainian language communicative competence of foreign students (lexical and grammatical, perceptive and functional, content and functional and interactional and functional) and corresponding indicators within each criterion were *identified* and scientifically substantiated *for the first time*; the levels of formation of the Ukrainian language communicative competence of foreign students (excellent, good, satisfactory, sufficient) *were characterized*; pedagogical conditions of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in

higher educational establishments (functional and pragmatic orientation of speech intensities (speech actions, strategies and tactics) in the propaedeutic teaching of Ukrainian language to foreign students; ensuring optimal pedagogical and communication technologies in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students; introduction of information and communication technologies into the process of propaedeutic teaching of Ukrainian language to foreign students; ensuring optimal pedagogical communication in the Ukrainian language in the interactions “a teacher – a foreign student”, “a foreign students – a foreign students”; taking into account national and psychological characteristics of foreign students in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to them) *were defined and substantiated*; a model of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments has been *developed*. The concept of “a foreign student of the preparatory section” has been *clarified*. Theory and methodology of teaching the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments have been further *developed*.

The practical significance of the research consists in the development and implementation of diagnostic tools and experimental methods of the propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students; development of a system of exercises and tasks using expressive means of communication on the basis of the interactive program and technological training complex SMART Board for the formation of the Ukrainian language communicative competence of foreign students in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language in higher educational establishments, instructional and methodical materials for tutorials and self-directed studying of foreign students (instructions, grammar tables, speech samples, functional references, rating tables, logical and syntactic schemes, tactical and strategic models, etc.). The results of the study can be used in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments, in the preparation of programs and educational manual for teaching the Ukrainian language to foreigners in the subsequent stages in the higher educational establishments, in the development of proprietary methods of language training of foreigners.

The first section “**Theoretical and methodological foundations of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students**” reveals the categorical and conceptual apparatus of the study, examines the genesis of scientific ideas about the propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreigners, determines the methodological orientations of the formation of the Ukrainian-language communicative competence of foreign students in the process of propaedeutic teaching.

As a result of the analysis of the laws of Ukraine “On Higher Education”, “On the Legal Status of Foreigners and Stateless Persons” we consider a *foreign student of a preparatory section* a person who is a citizen (subject) of another state, or a stateless person who is legally on the territory of Ukraine and studies at the preparatory section of a higher educational establishment, or receives additional or separate educational services there.

According to the results of studying the basic concepts of the research, we interpret *the propaedeutic teaching of the Ukrainian language* to foreign students in higher educational establishments as the initial stage of continuous higher education of foreigners, which consists in the formation of Ukrainian language competence of foreign students, which is able to meet their communicative need in various areas of communication: educational and professional, social and cultural, and everyday ones, as well as the development of a harmonious personality capable of an intercultural dialogue in the Ukrainian language.

Three stages were distinguished in the structure of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students: *an introductory one*, which ensures mastery of the Ukrainian language at the elementary level (A1), *a basic one*, which ensures a basic mastery of the Ukrainian language by foreign students at the level A2, and *a medial one*, which aims at achievement of self-directed mastering of the Ukrainian language by foreign students (B1).

The purpose of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students is the formation of their Ukrainian language communicative competence. We interpret *Ukrainian-language communicative competence of foreign students* as the

ability of a speaker to creatively, purposefully, normatively use verbal and non-verbal means of communication in the Ukrainian language in accordance with the communicative intention in all types of speech activity in educational and professional, social and cultural, and everyday areas of communication. Linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences were identified as basic components in the structure of the Ukrainian language communicative competence.

In the second section **“Experimental methodology of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments”** criteria and indications were defined, levels were characterized, the state of formation of the Ukrainian-language communicative competence of foreign students after taking the course of propaedeutic teaching of the Ukrainian language was studied; pedagogical conditions of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students were identified; the experimental model and methods of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments were developed and approved; the results of a constituent and formal experiment were presented.

The criteria of the formation of Ukrainian-language communicative competence of foreign students in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language are the following: lexical and grammatical (indicators: awareness of the structure of the Ukrainian language, understanding of the system of connections between units of one or different language levels; ability to use the lexical system of the Ukrainian language, to perceive word semantics; ability to correctly build expressions in accordance with the norms of the Ukrainian language); perceptive and functional (indicators: ability to listen / perceive audio and audio-visual information, printed text; to understand expressive means of communication in accordance with the communicative functions; to correlate used expressive means of communication with speech situation; to understand intonational tone of the expression); content and functional (indicators: ability to use expressive means of communication in monologic and dialogic speech according to the functions of communication: to provide information about oneself, to express one’s own aspirations, tastes and hobbies; to start, support and end a dialogue;

to express greeting, farewell, wish, apology and gratitude; to present oneself and introduce someone; to clarify information; to express consent or refusal; to express emotional attitude, to evaluate a person, a subject and an event; to argue one's own point of view); interactional and functional (indicators: ability to navigate in the communicative situation, to plan, to adjust speech, to provide feedback; to interact in dialogical and monologic speech according to communication functions, using expressive means of communication: to express a request for clarification, specification or information receiving; to report information about a fact or an event; to express politely one's attitude, intentions, desires, beliefs, views, and defend them). The levels of formation of the Ukrainian-language communicative competence of the students such as excellent, good, satisfactory, sufficient based on the defined criteria and indicators were determined.

The pedagogical conditions of the experimental teaching of the Ukrainian language to foreign students were revealed: functional and pragmatic orientation of speech intentions (speech actions, strategies and tactics) in the propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students; introduction of information and communication technologies into the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students; ensuring optimal pedagogical communication in the Ukrainian language in the interactions "a teacher – a foreign student", "a foreign student – a foreign student"; taking into account national and psychological characteristics of foreign students in the process of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to them. Complex introduction to the experimental educational process of certain pedagogical conditions was ensured at all stages of the experimental work.

According to the results of the ascertainment experiment, the model and the experimental methods of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments that foresees performance of purposeful staged work (introductory, basic and medial stages) with the complex introduction of distinguished pedagogical conditions at each stage of experimental educational process were developed and approved.

The purpose of *the introductory stage*, at which the students mastered Ukrainian at A1 level, was to form basic grammatical, lexical and pronunciation skills, communication skills in predicted standard situations; to familiarize them with the Ukrainian language system. Individual, microgroup, group and collective forms of training were used. Among the used methods and techniques were applied: developed system of exercises that was based on cyclically ordered complexes of conditional speech exercises, innovative pedagogical technologies, interactive types of educational activities (situational and role-playing games, simulation exercises), speech situations modelling, presentation of instructions, grammar tables, speech samples, functional references etc.

The purpose of *the basic stage* was to form the ability to satisfy basic communicative needs in predicted standard situations in educational and professional, social and cultural and everyday areas of communication. At this stage, foreign students have learned the language at A2 level. Individual, microgroup, group and collective forms of training were used. The following methods and ways of training were used: the system of exercises from cyclically constructed complexes of conditional speech and speech exercises; innovative pedagogical technologies, interactive types of educational activities (situational and role-playing games, discussions), Internet resources, virtual travels, video fragments viewing and analysis, modelling of speech situations, use of rating tables, logic and syntactic schemes, functional and tactical and strategic models, grammar tables, speech samples, functional references etc.

The purpose of *the medial stage* was to form the ability to satisfy basic communicative needs in the process of communication with native speakers of the Ukrainian language in educational and professional, social and cultural and everyday areas of communication; to master Ukrainian as a foreign language at B1 level. Forms of studying: individual, microgroup, group and collective. Methods and ways of training: the system of exercises from cyclically constructed complexes of conditional speech and speech exercises; innovative pedagogical technologies, interactive types of educational activities (brainstorm, virtual travel, critical phenomena discussion,

situational exercises, collective and group games), Internet resources, video fragments viewing and analysis, modelling of speech situations, evaluation tables, logic and syntax schemes, functional and tactical and strategic models, grammar tables, speech samples, functional references.

It is established that the introduction of model and experimental methods of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students in higher educational establishments allowed to achieve positive changes in the levels of formation of Ukrainian-language communicative competence of the experimental group in comparison with the control one.

Key words: propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students, Ukrainian-language communicative competence, foreign student of preparatory section, pedagogical conditions, model of propaedeutic teaching of the Ukrainian language to foreign students

ЗМІСТ

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Павленко О. М. Структурні компоненти комунікативної компетенції в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 142–147.

2. Павленко О. М. Пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови в системі безперервної вищої освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. № 6. Кн. 2. Т. 1 (79). С. 368–378.

3. Павленко О. М. Оптимізація педагогічного спілкування у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 2 (13). С. 33–37.

4. Павленко О. М. Доцільність упровадження інтерактивного комплексу SMART BOARD у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови в ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 65. С. 60–65.

5. Павленко О. М. Результати експериментального навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 62. Т. 2. С. 142–146.

6. Павленко О. М. Модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2019. Вип. LXXXVI. С. 318–323.

7. Павленко О. М. Мовленнєва діяльність як лінгводидактична категорія. *The Unity Of Science* (Vienna, Austria). October, 2016. С. 42–48.

8. Павленко О. М. Специфіка мовної пропедевтичної підготовки студентів-іноземців у технічному ВНЗ. *Гуманітарні проблеми становлення сучасного*

фахівця: м-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 22-23 березня 2007 р.). В 2 т. Київ : НАУ, 2007. Т. 2. С. 13–14.

9. Павленко О. М. Використання невербальних засобів комунікації у процесі пропедевтичного навчання іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 24-25 квітня 2008 р.). Вип. 3. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. С. 293–299. URL: http://old.philology.lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_03_2008/48.%20Pavlenko.pdf (дата звернення 15.03.2019).

10. Павленко О. М., Чернищук Л. І. Проблема навчання студентів-іноземців української мови на початковому етапі в технічному ВНЗ. *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі*: м-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Ірпінь, 20 лютого 2015 р.). Ірпінь : Нац. ун-т ДПС України, 2015. С. 123–131.

11. Павленко О. М. Використання системи Moodle на заняттях з української мови як іноземної в технічному ВНЗ. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: м-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16–17 квітня 2015 р.). Київ : НАУ, 2015. С. 63–65.

12. Павленко О. М. Невербальний компонент у викладанні української мови як іноземної. *Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей*: м-ли III Міжнар. наук.-практ. конф.: зб. наук. пр. (м. Київ, 11-12 червня 2015 р.). Київ : Талком, 2015. С. 275–280.

13. Павленко О. М. Комунікативний метод у процесі мовної пропедевтичної підготовки іноземних слухачів у технічних ВНЗ України. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 6-7 жовтня 2016 р.). Харків : ХНАДУ, 2016. С. 102–105.

14. Павленко О. М. Проблема внутрішнього мовлення, співвідношення мови та мислення у процесі довшівської мовленнєвої підготовки іноземних слухачів. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука,*

культура: м-ли IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25-26 листопада 2016 р.). Київ : Аграр Медіа Груп, 2016. С. 214–219.

15. Павленко О. М. Впровадження ІКТ в пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації в технічних ВНЗ. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи*: м-ли Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 30-31 жовтня 2017 р.). Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 321–324.

16. Павленко О. М. Необхідність досягнення єдності у формах і методах контролю із CEFR української мови як іноземної. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян*: м-ли X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20–21 квітня 2017 р.). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 121-123.

17. Павленко О. Н. Использование ИКТ на начальном этапе языковой подготовки иностранных слушателей в техническом вузе. *Идеи. Поиски. Решения*: сб. стат. и тезис. XI Междунар. науч.-практ. конф. препод., аспирант., студ. (г. Минск, 22 ноября 2017 г.). В 7 ч. Минск : БГУ, 2018. Ч. 3. С. 124–127. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/189960> (дата звернення 15.03.2019).

18. Павленко О. М. Використання виражальних засобів комунікації в експериментальному навчанні української мови іноземних слухачів. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8-9 березня 2019 р.). Харків : Східноєвроп. орг. «Центр пед. досліджень» 2019. С. 54–58.

19. Павленко О. М. Урахування національно-психологічних особливостей слухачів у процесі експериментального пропедевтичного навчання української мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI ст.*: зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 98–101.

20. Павленко О. М. Педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук*: зб. тез наук. роб.

учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22-23 березня 2019 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». Ч 2. С. 76–80.

21. Павленко О. М. Навчання студентів-іноземців української мови як лінгводидактична проблема. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*: зб. наук. пр. 2007. Вип. 15. С. 212–220.

22. Говорімо українською! : навч. посіб. / Верхулевська Л. Ф. та ін. Київ, 2010. 238 с.

23. Кириченко Н. М., Павленко О. М., Скуратівська Л. Г., Чухліб Т. М. Українська мова: роб. зош. контр. завд. до посіб. «Вивчаємо українську вперше». Київ, 2011. Ч.1. 41 с.

24. Українська мова: роб. зош. контр. завд. до посіб. «Вивчаємо українську вперше» / М. М. Бондарчук та ін. Київ, 2012. Ч.2. 58 с.

ЗМІСТ

Вступ	22
Розділ 1. Теоретико-методичні засади пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів	31
1.1. Пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.....	38
1.2. Комунікативна компетентність як лінгвометодична проблема.....	38
1.3. Використання виражальних засобів комунікації в пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів.....	48
1.3.1. Вербальні засоби комунікації	48
1.3.2. Невербальні засоби комунікації	60
1.4. Комунікативна спрямованість пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.....	69
1.4.1. Методи пропедевтичного навчання української мови як іноземної: історична і прикладна парадигми	70
1.4.2. Комунікативний метод у пропедевтичному навчанні української мови як іноземної	77
Висновки з першого розділу	90
Список використаних джерел до першого розділу	94
Розділ 2. Експериментальна методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти	109
2.1. Стан сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови на констатувальному етапі дослідження	111
2.1.1. Критеріальний підхід до формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови	111
2.1.2. Алгоритм діагностування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного	

навчання української мови	116
2.2. Педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів	153
2.3. Лінгводидактична модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти	182
2.4. Зміст поетапного формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в закладах вищої освіти	195
2.4.1. Методика експериментальної роботи на інтродуктивному етапі.....	195
2.4.2. Зміст пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів на базовому етапі	214
2.4.3. Сутність експериментальної роботи на рубіжному етапі	228
2.5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на прикінцевому етапі дослідження	240
Висновки з другого розділу	254
Список використаних джерел до другого розділу	258
Висновки	264
Додатки	266

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ПК – персональний комп'ютер

НКП – навчальні комп'ютерні програми

КОЗ – комунікативні й організаторські здібності

ВЗК – виражальні засоби комунікації

ЕК – експериментальна група

КГ – контрольна група

УМВ – умовно-мовленнєві вправи

МВ – мовленнєві вправи

П – показник

ЗСЖ – здоровий спосіб життя

Концепція – проєкт Концепції мовної освіти в Україні

Держстандарт – проєкт Державного стандарту з української мови як іноземної

Загальноєвропейські рекомендації – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання

CEFR – Common European Framework of Reference

ВСТУП

Актуальність дослідження. Геополітичні, економічні, світоглядні реалії у суспільстві вимагають змін у царині освіти. Стратегічною метою розвитку України визначено її входження до європейського простору, а надалі – повномасштабну інтеграцію до Європейського Союзу. Україна зробила вже чимало впевнених кроків у цьому напрямі, однак її репутація залежить від того, яку якість вищої освіти вона запропонує на європейському ринку освітніх послуг.

Поглиблення міжнародної співпраці та загальноєвропейська уніфікація освіти спонукають до її інтернаціоналізації, яка насамперед полягає в наданні освітніх послуг іноземним громадянам. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», а також «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» скеровують національну систему освіти до активізації академічної мобільності та створення дієвого інструментарію подальшого розвитку української вищої школи. Навчання іноземних студентів в Україні є одним із напрямів розвитку вітчизняної освітньої галузі, оскільки сприяє підвищенню іміджу українських закладів вищої освіти на світовому рівні.

Національний інститут стратегічних досліджень в аналітичній записці «Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти» стверджує, що заклади вищої освіти (ЗВО) України мають достатній потенціал для боротьби за частку ринку освітніх послуг. За даними Міністерства освіти і науки України, в 187 ЗВО здобувають освіту 65 тис. іноземних студентів зі 146 країн світу. Частка України на міжнародному ринку освіти за чисельністю іноземних студентів становить 1,5 % [78].

Найважливішим чинником вхідної студентської мобільності є створення сприятливих умов навчання іноземних громадян у закладах вищої освіти, підвищення якості освіти іноземців, на що скеровано зусилля вітчизняних учених і викладачів-практиків. Особливо актуальним на сьогодні є підвищення

ефективності мовної підготовки іноземців, які навчаються в нашій державі. Для успішної конкуренції у сфері освітніх послуг і гнучкого реагування на потреби сучасного суспільства українські заклади вищої освіти повинні випускати професіоналів, здатних до продуктивної роботи відповідно до світових стандартів, спеціалістів, готових до постійного професійного зростання та розвитку, що неможливо без забезпечення високого рівня сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземців.

Студіювання науково-методичної літератури свідчить про значний інтерес учених до проблем викладання іноземцям української мови. Мовна підготовка іноземних слухачів підготовчих відділень і студентів закладів вищої освіти була предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Різні аспекти методики викладання української мови іноземцям досліджували О. Антонів, З. Бакум, К. Балакірян, О. Бігіч, І. Вальченко, Н. Василенко, Л. Вербицька, В. Давидов, Б. Зінкевич-Томанек, Г. Іванишин, Т. Кірик, О. Ковтун, О. Лазуренко, К. Локман, Д. Мазурик, З. Мацюк, Н. Московчук, Н. Ніколаєва, Л. Озерецька, Л. Паламар, Я. Прилуцька, Б. Сокіл, Н. Станкевич, А. Суригін, О. Тарнопольський, Н. Ушакова, Л. Хміль, С. Чезганов, В. Черниш, В. Чумак, О. Чумак, Н. Шибко та ін.

Жвавий інтерес у науковій парадигмі до викладання української мови як іноземної, який простежується в останнє десятиліття, активізував дисертаційні дослідження в цій царині [29; 39; 40; 53; 61; 71; 102; 103; 135]. Наукові розвідки зосереджувалися на дослідженні: професійних мовленнєвих умінь студентів іноземного походження (В. Коломієць), комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому відділенні (Т. Дементьєва, О. Коротун), лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень (Т. Кудіна), проблеми адаптації іноземних слухачів (О. Бакало, А. Гадамська, Т. Довготько, О. Пальчикова), формування мовленнєвого етикету в іноземних слухачів підготовчого відділення (Л. Карасу), вивчення професійної лексики іноземними студентами (О. Палка), формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення (О. Федорова) та ін.

Дослідження вчених дозволили визначити предмет навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», її мету та основні завдання, коло знань, умінь і компетентностей, якими повинні оволодіти іноземні слухачі підготовчих відділень і студенти вишів. Утім, незважаючи на широкий спектр досліджень у цій царині, проблема формування українськомовної комунікативної компетентності іноземців у процесі пропедевтичного навчання недостатньо розроблена й потребує подальшого науково-практичного вирішення.

Питання впровадження в іншомовну освіту методик, що ґрунтуються на поєднанні вербальних засобів комунікації з невербальними, були предметом уваги ряду вчених (Ф. Бацевич, І. Бім, О. Белих, М. Бондар, Н. Бутенко, В. Вагнер, Л. Гайдученко, О. Гойхман, Г. Крейдлін, Л. Корнєва, С. Козловський, М. Махній, В. Молчановський, Н. Остапчук, Н. Паламар, Г. Почепцов, Л. Солощук, К. Строганова, Н. Ушакова, О. Хміляр, В. Яковченко та ін.). Однак аналіз наукової літератури засвідчив, що з методичного боку цей аспект досліджений дещо фрагментарно, недостатньо праць, у яких аналізується взаємодія вербальних і невербальних засобів комунікації в процесі спілкування та на основі цього вибудовується цілеспрямована система пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Сучасний розвиток методики української мови як іноземної, з одного боку, інформатизація і гуманізація освіти, з іншого – переосмислення змісту, форм, методів, підходів до її викладання вимагають розв'язання низки суперечностей між:

- суспільним замовленням на володіння іноземними слухачами українськомовною комунікативною компетентністю, що здатна забезпечити їхні комунікативні потреби, та нерозробленістю ефективної методики, спроможної у короткий термін забезпечити її формування;
- відсутністю в педагогічній літературі загальнодидактичних і методичних вимог до пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів та наявністю ґрунтового матеріалу, що дозволяє такі вимоги сформулювати;

– необхідністю розроблення системи спеціальних вправ для пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів та нерозробленістю в межах комунікативного підходу відповідної методики.

Отже, актуальність проблеми та пошук шляхів розв'язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження «Методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти».

Отже, актуальність проблеми та пошук шляхів розв'язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження «**Методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри іноземної філології «Концептуальні засади методики викладання іноземних мов студентам немовних спеціальностей» (№ 99/12.01.04 на 2014–2017 рр.), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету. Тему дисертації затверджено вченою радою Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (протокол № 5 від 21.06.2018) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 4 від 25.09.2018).

Об'єкт дослідження – процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів на підготовчому відділенні закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст і методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Мета дослідження – науково обґрунтувати й апробувати педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Поставлена мета передбачає реалізацію таких **завдань**:

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру феноменів «пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти», «українськомовна

комунікативна компетентність іноземних слухачів»; уточнити поняття «іноземний слухач підготовчого відділення», «виражальні засоби комунікації».

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в закладах вищої освіти.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати й апробувати модель та експериментальну методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови.

Відповідно до окресленої мети та поставлених завдань у дослідженні використано **комплекс методів**, з-поміж них: *теоретичні*: аналіз і синтез психолого-педагогічної, лінгвістичної, навчально-методичної літератури – для вивчення теоретичних засад дослідження, визначення категорійно-понятійного апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх класифікації, інтерпретації; визначення й обґрунтування педагогічних умов пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; порівняння – для зіставлення різних теоретичних підходів учених до досліджуваної проблеми; моделювання – з метою розроблення експериментальної моделі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; *емпіричні*: педагогічне спостереження,

анкетування, тестування, бесіда, психолого-педагогічне діагностування – для визначення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів; *педагогічний експеримент* (розвідувально-пошуковий, констатувальний і формувальний етапи) – задля виокремлення критеріїв і показників сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів; перевірки дієвості моделі й експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; *статистичні*: математична обробка результатів дослідження за t-критерієм Стюдента та їх графічна інтерпретація – для кількісного і якісного аналізу та встановлення рівня достовірності експериментальних даних.

Базою дослідження виступили підготовчі відділення Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного авіаційного університету. На різних етапах експериментально-дослідної роботи було задіяно 230 іноземних слухачів і 10 викладачів закладів вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* було визначено та науково обґрунтовано сутність і структуру феноменів «пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти», «українськомовна комунікативна компетентність іноземних слухачів»; критерії сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (лексико-граматичний, перцептивно-функційний, змістово-функційний та інтеракційно- функційний) і відповідні показники в межах кожного критерію; *схарактеризовано* рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (високий, достатній, задовільний, низький); *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти (функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення

оптимального педагогічного спілкування українською мовою у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови); *розроблено* модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Уточнено* поняття «іноземний слухач підготовчого відділення», «виражальні засоби комунікації». *Подальшого розвитку набули* теорія і методика навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти.

Практична значущість дослідження полягає в розробленні й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; розробленні системи вправ і завдань із використанням виражальних засобів комунікації на основі інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу SMART Board для формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в закладах вищої освіти, інструктивно-методичних матеріалів для практичних занять і самостійної роботи іноземних слухачів (пам'яток, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор, оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, тактико-стратегічних моделей тощо). Результати дослідження можуть бути використані в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, при укладанні програм і навчально-методичних посібників для навчання української мови іноземців на подальших етапах у закладах вищої освіти, в процесі розроблення авторських методик мовної підготовки іноземців.

Упровадження результатів дослідження відбувалося в освітній процес Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (довідка про впровадження № 0310/417 від 27.11.2018), Національного авіаційного університету (довідка про впровадження від 29.11.2018), Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 09/1-215/3 від 09.04.2019), Київського національного

лінгвістичного університету (довідка про впровадження № 364/03 від 27.02.2019), Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова (довідка про впровадження від 10.12.2018).

Достовірність одержаних результатів дослідження забезпечено ґрунтовністю вихідних теоретико-методичних позицій; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його об'єкту, меті, завданням і логіці; тривалим характером і можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю обсягу вибірок і статистичною значущістю експериментальних даних; контрольним зіставленням одержаних результатів з масовим педагогічним досвідом.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження висвітлено у виступах автора й обговорено на 12 міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця» (Київ, 2007 р.), «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» (Львів, 2008 р.), «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» (Київ, 2015 р.), «Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей» (Київ, 2015 р.), «Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів» (Харків, 2016 р.), «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Київ, 2016 р.), «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Київ, 2017 р.), «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян» (Київ, 2017 р.), «Идеи. Поиски. Решения» (Мінськ, Білорусь, 2018 р.), «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 2019 р.), «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ ст.» (Одеса, 2019 р.), «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2019 р.), а також на Всеукраїнській науковій конференції «Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі» (Ірпінь, 2015 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційної роботи знайшли відображення у 24 публікаціях, з яких 20 одноосібних; з них: 6 – статті у наукових фахових виданнях України, 1 – в науковому періодичному виданні іноземної держави (Австрія), 13 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають наукові результати дисертації.

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві, полягає у визначенні методичних засад пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів [10]; доборі мовленнєвого матеріалу, розробленні практичних завдань для іноземних слухачів, методичному забезпеченні ілюстративним матеріалом [22; 24]; укладанні фонетичних завдань, доборі текстів, озвученні дискового варіанта самоучителя [23].

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (216 найменувань, із них 29 – іноземними мовами), 13 додатків на 135 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 225 сторінках. Робота містить 16 таблиць, 7 рисунків, що обіймають 5 самостійних сторінок. Загальний обсяг дисертації – 360 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ

1.1. Пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти

Першим етапом навчання в Україні для іноземних громадян є пропедевтичне навчання української мови на підготовчому відділенні (факультеті). У сучасних умовах модернізації вищої освіти, що передбачає створення єдиного освітнього і наукового простору, уніфікованих і стандартних критеріїв якості освітнього процесу, актуальним постає питання ефективного пропедевтичного навчання іноземних слухачів саме на підготовчих відділеннях ЗВО.

Слід зауважити, що пропедевтичне навчання іноземців регламентується низкою організаційно-правових питань, що вимагають оперування певними дефініціями, зокрема: «підготовче відділення», «іноземний громадянин», «іноземний слухач», «пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів» тощо.

Підготовче відділення вчені (Н. Булгакова, Т. Капітонова, Л. Московін, О. Суригін) визначають як форму спеціального довищівського навчання, де іноземні громадяни вивчають українську мову та деякі загальноосвітні предмети українською мовою для подальшого успішного вступу до ЗВО [51].

Відповідно до статті 1 Закону України від 22 вересня 2011 р. № 3773-VI «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» іноземець – це особа, яка не перебуває в громадянстві України та є громадянином (підданим) іншої держави або держав. Особа без громадянства – особа, яку жодна держава відповідно до свого законодавства не вважає своїм громадянином [117]. Підставою для перебування іноземців й осіб без громадянства на території України, як зазначається в частині дванадцятій статті 4 цього Закону, є навчання. Цим особам видається посвідка на тимчасове проживання, та відтоді вони вважаються такими, що на законних підставах перебувають на території України на період навчання.

Законом України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII «Про вищу освіту» визначено, що особами, які навчаються в закладах вищої освіти, є: 1) здобувачі вищої освіти; 2) інші особи, які навчаються у ЗВО. До інших осіб, які навчаються у ЗВО, належить, зокрема, слухач – особа, яка навчається на підготовчому відділенні ЗВО, або особа, яка отримує додаткові чи окремі освітні послуги [див. 113].

Аналіз згаданих законів дає можливість сформулювати дефініцію «іноземний слухач підготовчого відділення». *Іноземним слухачем підготовчого відділення* вважатимемо особу, яка є громадянином (підданим) іншої держави, або особу без громадянства, що на законних підставах перебуває на території України та навчається на підготовчому відділенні ЗВО, або отримує там додаткові чи окремі освітні послуги.

Слід зауважити, що сучасне пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів на підготовчих відділеннях ЗВО повинне враховувати тенденції та реалії у сфері вищої освіти, які виникли у зв'язку з формуванням єдиного європейського освітнього простору та реалізацією положень Болонської декларації. Серед таких тенденцій – стандартизація програм мовної підготовки відповідно до європейських вимог.

Радою Європи запропоновано ідею уніфікації опису цілей і змісту навчання іноземних мов на підґрунті універсальної моделі. Ця уніфікація передбачає забезпечення ідентичності параметрів, що використовуються при формуванні цілей і змісту навчання, форм і методів контролю й оцінки досягнутих результатів [147].

Загальноєвропейська система оцінки знань іноземних мов (CEFR) чи Шкала Ради Європи є частиною масштабного проєкту Ради Європи «Language Learning for European Citizenship». Сутність CEFR полягає в тому, що вона встановлює єдині стандарти, які застосовуються в усіх європейських країнах як у процесі викладання іноземних (європейських) мов, так і під час встановлення рівня володіння мовою студентів. Установлюючи єдині критерії оцінки, CEFR є основою для взаємного визнання мовних кваліфікацій у межах Європи, що суттєво спрощує освітню мобільність населення [96].

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Загальноєвропейські рекомендації) існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією мовних експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough, або A1), середній (Waystage, або A2), рубіжний (Threshold, або B1), просунутий (Vantage, або B2), автономний (Effective Operational Proficiency, або C1) і компетентний (Mastery, або C2). Вони охоплюють проміжок від початкового до бездоганного рівня володіння іноземною мовою [45, с. 24].

Важливим досягненням вітчизняних учених останніх років є створення Загальноосвітнього стандарту з української мови як іноземної (рівні A1, A2, B1, B2, C1) [46], де чітко встановлено сукупність компетентностей, якими мають оволодіти іноземні громадяни для отримання права подальшого навчання у ЗВО, та Комплексу програм з української мови як іноземної, які розроблено відповідно до рівнів володіння європейськими мовами: A1 – початковий рівень, A2 – базовий рівень; B1 – I середній рівень; B2 – II середній рівень; C1 – професійний рівень [114; 115; 116].

Ще одним важливим кроком у методиці викладання української мови як іноземної було створення проєкту Концепції мовної освіти в Україні (Концепція) [130, с. 136–146] та проєкту Державного стандарту з української мови як іноземної (Держстандарт) [118].

Держстандарт уніфікує систему вимог до володіння українською мовою та містить чіткий перелік комунікативних умінь і навичок на кожному рівні за чотирма видами мовленнєвої діяльності (слухання, читання, письмо, говоріння). На сьогодні пройшли громадські обговорення цього документа й автори випрацьовують остаточний варіант.

Концепція побудована відповідно до потреб реформування вітчизняної вищої освіти та завдань формування і виховання особистості, її духовно-моральних, інтелектуальних якостей і творчих здібностей. У Концепції скореговані й уточнені цілі та завдання мовної освіти, визначені основні контури її змісту з урахуванням компетентнісного підходу.

У сучасних умовах модернізації вищої освіти, що передбачає рівневий підхід до вивчення мови, співвіднесення чинних програм із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою, актуальним постає питання виокремлення етапів мовної підготовки іноземців упродовж навчання у ЗВО та визначення місця і ролі в ній пропедевтичного навчання іноземних слухачів.

Автори Концепції декларують співвіднесення наявних програм з української мови із загальноєвропейськими компетентностями володіння іноземними мовами CEFR. Навчання української мови іноземців започатковується на підготовчому відділенні та триває впродовж усього навчання у ЗВО [130].

У Концепції виокремлено такі етапи мовної освіти іноземців: початковий етап (підготовче відділення, навчання на якому є складником вищої освіти для іноземних громадян в Україні, або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів); основний (поглиблений) етап підготовки іноземних студентів (I–III курси навчання у ЗВО); завершальний етап (IV курс ЗВО – останній рік навчання за освітнім ступенем бакалавра і/або навчання на I і II курсі за освітнім ступенем магістра). Початковим етапом мовної освіти іноземців є пропедевтичне навчання української мови на підготовчому відділенні, що є складником вищої освіти для іноземних громадян в Україні, або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів.

У своїй роботі керуватимемося запропонованим розробниками Концепції поділом. Отже, перший і основний етап припадає саме на пропедевтичне навчання української мови іноземних студентів.

Концепція впроваджує систему рівнів CEFR (див. таблицю 1.1) у мовній підготовці іноземців у ЗВО України (див. таблицю 1.2).

Таблиця 1.1

Європейська система тестування CEFR

Break-Through	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery
Level A1	Level A2	Level B1	Level B2	Level C1	Level C2

Таблиця 1.2

Рівні мовної підготовки іноземців у закладах вищої освіти України

I семестр підготовчого відділення (елементарний рівень)	I семестр підготовчого відділення (базовий рівень)	II семестр підготов- чого відділення	Бакалаври- нефілологи, магістранти- нефілологи	Бакалаври- філологи, аспіранти- нефілологи	Магістри- філологи, аспіранти- філологи
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Рівень виживання	Перед- пороговий рівень	Пороговий рівень	Пороговий поглиблений рівень	Рівень професійного володіння	Рівень досконалого володіння

У таблиці 1.2 відповідно до рівнів CEFR відображено рівні мовної підготовки іноземців у ЗВО України, зокрема: A1 – рівень виживання (елементарний рівень), A2 – передпороговий рівень (базовий рівень), B1 – пороговий рівень (самостійне володіння), B2 – поглиблений рівень (самостійне володіння), C1 – рівень професійного володіння (вільне володіння), C2 – рівень досконалого володіння (вільне володіння) [130, с. 5].

Зауважимо, що умовою прийому іноземців до ЗВО, як зазначається в Концепції, є володіння ними українською мовою не нижче рівня B1, що має бути підтверджено та перевірено під час вступного тестування за всіма видами мовленнєвої діяльності кожним ЗВО III–IV рівня акредитації, який приймає іноземних слухачів на навчання. Цієї вимоги мають дотримуватись усі ЗВО, що здійснюють підготовку іноземців [130, с. 136–146].

Таким чином, у процесі пропедевтичного навчання іноземні громадяни повинні опанувати українську мову на рівні A1, A2, B1. Зазначене дає можливість дійти висновку, що пропедевтичне навчання української мови іноземців є початковим етапом безперервної вищої освіти іноземних громадян, що визначає успішність як процесу опанування української мови, так і всього подальшого навчання, створює підґрунтя для здобуття вищої освіти, професійного становлення та зростання.

Основними завданнями цього періоду є: засвоєння іноземцями мовних і мовленнєвих знань, формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови в процесі спілкування; формування в іноземців умінь і навичок самостійної освітньої діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості; становлення гуманістичного світогляду, формування умінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур та релігійних переконань; виховання поваги до українського народу, української культури; формування вмінь критичного осмислення соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей [130].

Отже, пропедевтичне навчання української мови іноземців на підготовчому відділенні характеризується певною специфікою, зокрема: необхідністю в короткий термін опанувати українську мову в обсягах, достатніх для навчання на першому та наступних курсах ЗВО, формування культури мислення майбутніх спеціалістів, здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, готовності до саморозвитку й самоосвіти, а також потребою вироблення здатності слухачів до міжкультурного діалогу.

Аналіз науково-методичної літератури підтверджує ці положення. На думку вчених-методистів, фундаментальне завдання підготовчих відділень полягає у формуванні готовності іноземних громадян до подальшого навчання в ЗВО на основних факультетах як вирішальної умови швидкої адаптації до навчання й праці, подальшого професійного вдосконалення [28; 36, с. 19–25; 89, с. 32–33 та ін.].

Мета навчання мови як іноземної на підготовчому відділенні докладно обґрунтовується дослідниками (Н. Алексєєва, Н. Барабанова, Н. Власова, О. Ганіч, Т. Капітонова, Л. Московін, О. Суригін, В. Чугуєва та ін.) [31; 71; 94; 111; 128 та ін.].

О. Суригін мету довишівської мовної підготовки трактує як здатність іноземного слухача до освітньо-пізнавальної діяльності засобами нерідної мови в нерідному соціокультурному середовищі [128].

На думку Т. Капітонової та Л. Московкіна, метою навчання мови на підготовчому відділенні є формування комунікативних умінь (і мовленнєвих

навичок, що входять до їх складу), характерних для освітньо-професійної, соціально-побутової та соціально-культурної сфер спілкування [51].

Ряд учених (Т. Балихіна, Т. Дементьєва, Т. Капітонова, Л. Московкін, Н. Немченко, В. Чугуєва, А. Щукін та ін.) суголосні з думкою, що метою мовної підготовки іноземців слід уважати сформовану в слухачів комунікативну компетентність, тобто здатність (а також готовність, уміння) здійснювати спілкування іноземною мовою [5; 7; 31; 39; 51; 98; 139 та ін.].

Слід зазначити, що в науково-методичному обігу термін «пропедевтичне навчання української мови іноземців» чітко не виокремлено. Зазвичай його вживають як синонім до «мовленнєвої підготовки іноземців», «довишівської мовленнєвої підготовки іноземців» тощо. Вважаємо за необхідне зафіксувати цю дефініцію в межах дослідження.

Пропедевтика в Словнику української мови тлумачиться як «підготовчий вступний курс, викладений у стислій і приступній формі» [125, с. 252]. Новітній філософський словник трактує цю дефініцію як підготовчий, вступний курс у будь-яку науку, що передує глибшому та детальнішому вивченню певної дисципліни [86, с. 803]. Поза тим, у словнику зазначається, що існує філософська традиція пропедевтичним називати загальний курс певного предмета (наприклад, логіки), яка випереджає вивчення конкретних наук як спеціальних галузей знання. Отже, вважатимемо, що пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів є вступним початковим курсом мовної підготовки іноземних громадян, необхідним для подальшого навчання в ЗВО українською мовою. Таке трактування уможливило визначення *пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів* як початкового етапу безперервної вищої освіти іноземців, що полягає у формуванні українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів, яка здатна забезпечити їхні комунікативні потреби в різних сферах спілкування: освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній, а також у становленні гармонійної особистості, здатної до міжкультурного діалогу українською мовою. У структурі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів виокремлюємо

такі етапи: інтродуктивний, на якому забезпечується оволодіння українською мовою на елементарному рівні (A1), базовий, на якому відбувається базове оволодіння іноземними слухачами українською мовою на рівні A2, та рубіжний, що має за мету досягнення іноземними слухачами самостійного володіння українською мовою (B1).

Таким чином, пропедевтичне навчання української мови є базовим етапом безперервної вищої освіти, де іноземні слухачі опановують українську мову, яка є підґрунтям їхнього подальшого навчання в ЗВО, особистісного й професійного становлення та зростання. Метою пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів є формування в них українськомовної комунікативної компетентності, яка здатна забезпечити їхні комунікативні потреби в різних сферах спілкування, а також становлення гармонійної особистості слухача, спроможної на ведення міжкультурного діалогу українською мовою. Набута іноземцями українськомовна комунікативна компетентність може стати підґрунтям для їхнього навчання в ЗВО за умови досягнення ними рівня B1.

1.2. Комунікативна компетентність як лінгвометодична проблема

У започаткованому дослідженні формуванню в іноземних слухачів українськомовної комунікативної компетентності відводиться ключова роль. З огляду на це вважаємо за необхідне розкрити відмінність між поняттями «компетенція» та «компетентність», з'ясувати поняття «українськомовна комунікативна компетентність» тощо.

У процесі порівняльного зіставлення як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень з'ясувалося, що серед учених немає єдиного погляду на визначення термінів «компетентність» і «компетенція». Виникнення поняття «компетенція» пов'язують з дослідженнями американських лінгвістів. Уперше про компетенцію заговорили в 60–70-х рр. ХХ ст. у США. У 1959 р. Р. Уайт, а в 1965 р. Н. Хомський сформулювали поняття «компетенція» щодо теорії мови, зокрема трансформаційної (генеративної) граматики. Р. Уайт розширив сутність цього поняття особистісним складником, включивши мотивацію, натомість

Н. Хомський пов'язав його з навичками та досвідом. Останній наполягав на необхідності чітко розмежовувати компетенцію (знання своєї мови мовцем-слухачем) і використання (реальне застосування мови в конкретних ситуаціях). Як зазначає дослідник, тільки «в ідеалізованому випадку ... використання є безпосереднім відображенням компетенції» [138, с. 9].

Д. Заводчиков та Е. Зеєр тлумачать компетентність як «змістове узагальнення теоретичних та емпіричних знань, репрезентованих у формі понять, принципів, закономірностей, практико-зорієнтованих положень і процедурних (методичних) настанов» [47, с. 39], а компетенцію як «здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність» [47, с. 40].

Вітчизняні лінгводидакти використовують обидва терміни, але по-різному трактують їх значення. Так, А. Богуш вважає, що термін «компетенція» слід уживати, коли йдеться про набуті вміння і навички; це задані норми, вимоги до якісного використання будь-якої діяльності, практичний бік діяльності, її успішне виконання, а «компетентність» – це особистісна якість, комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку та сформовані компетенції [137, с. 56].

Поділяючи цю думку, М. Пентилюк уточнює, що компетенція і компетентність співвідносяться як загальне й конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі й виявляє їх за допомогою мови. Отже, кожній людині, на думку вченої, необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією [107, с. 2].

На думку О. Ковтун, компетенція – це «наперед задана спеціальна (професійна) норма або вимога до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідним для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері, як соціально закріплений результат», а компетентність – це «освіченість (знання, вміння та навички), яку людина набуває не лише в процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи предметів), а й засобами неформальної освіти під впливом середовища» [59, с. 14].

Аналіз понять «компетентність» і «компетенція» дозволяє дійти висновку, що друге є дещо вузчим за значенням. Компетенція – це наперед визначений результат, знання, вміння і навички, яких особистість повинна набути в результаті навчання для успішної діяльності. Компетентність – це складна інтегральна якість особистості, що характеризується органічним поєднанням знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду, її індивідуальних характеристик і якостей, що виявляється в готовності та здатності особистості до успішної діяльності. Тобто термін «компетентність» констатує реальні здатності особистості; те, чого вона вже досягла, що може й уміє використовувати, порівняно з нормативними вимогами, які визначаються компетенцією. Поділяючи думку щодо диференціації цих понять, будемо формувати в іноземних слухачів компетентність.

У контексті започаткованої роботи вважаємо за доцільне зупинитися на детальнішому аналізі категорії «комунікативна компетентність». Переорієнтація лінгвістичної науки наприкінці ХХ ст. на дослідження мовлення, мовленнєвої комунікації, ролі особистості в процесах комунікації актуалізувала в науковій парадигмі вивчення проблеми функціонування мови в різних сферах діяльності людини. Чільну увагу вчених у цій царині зайняло дослідження комунікативної компетентності. Хоч на сьогодні в науковій і методичній літературі існує значна кількість досліджень, присвячених цьому феномену, але вчені й досі вказують на виняткову важливість і необхідність чіткого визначення цього терміна [25; 33; 50; 134; 144; 157]. Як зазначає Н. Гез, необхідність зумовлена тим, що «представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [33, с. 17]. Суголосний з думкою дослідниці й М. Вятютнев. На думку вченого, більш точне визначення комунікативної компетентності не тільки полегшить конкретизацію мети та добір змісту для будь-якої категорії учнів, але й частково визначить адекватну технологію навчання [25, с 73].

Поняття «комунікативна компетентність» увійшло до лінгводидактики ще до впровадження в освітній простір компетентнісної парадигми. Із 60 – 70-х рр. ХХ ст., коли центр уваги вчених-лінгводидактів змістився зі стратегії навчання

на стратегію засвоєння змісту навчального матеріалу, власне і розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетентності. Ідея наукових пошуків у цьому напрямі належить американському антропологу Д. Хаймсу, який протиставив комунікативну компетентність лінгвістичній компетентності Н. Хомського [146, с. 176]. В основі лінгвістичної компетентності Н. Хомський вбачав природжені знання основних лінгвістичних категорій і здатність особи «конструювати для себе граматику». Зміст цього поняття, за Н. Хомським, обмежувався вміннями виявляти формальну подібність чи відмінність близьких за змістом висловлювань і здатність індивіда розуміти та створювати необмежену кількість речень, побудовану за подібними структурними схемами. Д. Хаймс із позицій етнолінгвістики вважав, що такий погляд на лінгвістичну теорію був невиправданий і що цю теорію необхідно розглядати як частину більш загальної теорії, залучаючи комунікацію та культуру. Комунікативна компетентність розглядається вченим як спроможність індивіда бути учасником мовленнєвої діяльності [157]. Вона визначається як творча здатність особи користуватися мовними засобами у вигляді висловлювань і дискурсів і складається зі знань і готовності мовця до адекватного їх використання [157, с. 282–284].

Таким чином, домінантною метою навчання визначається набуття індивідом комунікативної компетентності. Зі структури або системи мови, що було характерним для структурної лінгвістики, увага переходить на структуру мовлення, що вирізняється ситуативністю і національно-культурною специфікою.

Учені-соціолінгвісти, зокрема Дж. Остін і Дж. Серліз, відзначають, що комунікативна компетентність не вроджена здібність особистості, а результат процесу соціалізації, який формується під час взаємодії індивіда із соціальним середовищем, тобто набуття цієї здатності забезпечується соціальним досвідом і потребами особистості. У своїх дослідженнях Г. Бесс підкреслює важливість урахування мовцем ситуації спілкування, акцентує увагу на тому, що мова «розглядається не тільки як знання, якими студент має оволодіти, а також і як уміння, якими він має навчитися користуватися в певній ситуації спілкування» [144, с. 42].

Вітчизняні вчені розмежують мовну і комунікативну компетентність. Зокрема, Ф. Бацевич мовною компетентністю вважає знання учасниками комунікації мови (мовного коду), передусім правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація [6, с. 123]. Комунікативна компетентність, на думку вченого, охоплює не лише комплекс знань, а й внутрішні можливості мовця, зокрема комунікативні інтенції, знання особистості співрозмовника, постійна орієнтація в умовах спілкування [6, с. 42]. Як бачимо, в процесі наукових розвідок в межах комунікативної компетентності виокремлюються структурні компоненти, що має важливе значення для методики викладання мов загалом і пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів зокрема.

Структура змісту комунікативної компетентності досить швидко стала об'єктом досліджень у наукових колах. З 80-х рр. ХХ ст. починаються пошуки моделі комунікативної компетентності як системи (Г. Відовсон, Г. Каспар, М. Кенел, Р. Кліффорд, С. Савін'йон, М. Свейн, К. Ферш, М. Халідей). Розглянемо деякі з них.

У 1980 р. М. Кенел та М. Свейн [145] запропонували структуру комунікативної компетентності, що складається з чотирьох компонентів: граматичного, дискурсивного, соціолінгвістичного та стратегічного.

З погляду теорії мовленнєвої діяльності складниками комунікативної компетентності були названі компетентність у говорінні, читанні, письмі й аудіюванні [163, с. 7].

М. Вятютнев виокремлює такі складники комунікативної компетентності: 1) знання граматики й словника мови; 2) знання правил спілкування; 3) уміння правильно будувати такі мовленнєві акти, як прохання, вибачення, подяка, запрошення, а також реагувати на них; 4) доречне вживання мовленнєвих засобів [25, с. 73].

С. Савін'йон, зобразивши комунікативну компетентність у вигляді перевернутої піраміди, демонструє, як через практику і досвід той, хто опановує мову, поступово розширює свою комунікативну компетентність, що охоплює граматичну, дискурсивну, стратегічну й соціокультурну компетентність [165, с 8].

Найбільш розгалужену структуру комунікативної компетентності запропонувала Ю. Федоренко, виділивши мовну та мовленнєву компетентність, компетентність, що стосується процесу говоріння, лексичну, граматичну й соціокультурну компетентності [134, с. 65.].

На думку Д. Ізаренкова, комунікативна компетентність формується через взаємодію трьох базових складників – мовної, предметної і прагматичної компетентностей [50, с. 56–57].

У Загальноєвропейських рекомендаціях окреслено такі базові компоненти комунікативної компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності. Лінгвістична компетентність тлумачиться як здатність слухачів будувати правильно оформлені, повнозначні висловлювання. Вона охоплює лексичну, граматичну, семантичну фонологічну, орфографічну й орфоепічну компетентності [45, с. 173–175].

Соціолінгвістична компетентність пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для реалізації соціального аспекту використання мови. Основними її складниками є лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вислови народної мудрості, відмінності в реєстрах мовлення, діалекти й акценти.

Прагматична компетентність пов'язана з наявними в слухача знаннями принципів побудови висловлювань, використання їх для реалізації комунікативних намірів, програмування мовлення. З-поміж основних складників прагматичної компетентності виокремлено: дискурсивну, функційну компетентності, програмування мовлення.

Таким чином, студіювання наукової літератури щодо сутності та структури змісту комунікативної компетентності засвідчило, що в науковій парадигмі на сьогодні немає єдності тлумачення, опису і структурування зазначеного поняття. Учені виокремлюють у складі комунікативної компетентності граматичну, прагматичну, соціолінгвістичну, лінгвістичну, мовну, дискурсивну, предметну компетентності тощо. Подекуди, маючи однакову назву, структурні компоненти компетентності різняться своїм змістом. Уважаємо, що відкриття нових граней досліджуваного об'єкта збагачує уявлення про нього, якщо це відображає природу

його сутності. Суголосні з думкою М. Вятютневим, який наголошував, що комунікативна компетентність є внутрішньою, психологічною системою, відтак про її склад, механізм взаємодії можна тільки здогадуватися за допомогою аналізу тих фрагментів спілкування, що реалізувалися [27, с. 57].

У дослідженні *українськомовну комунікативну компетентність іноземних слухачів* трактуємо як здатність мовця творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації українською мовою відповідно до комунікативного наміру в усіх видах мовленнєвої діяльності в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. Як базові компоненти у структурі українськомовної комунікативної компетентності виокремлено лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності.

Оскільки йдеться про пропедевтичне навчання української мови іноземців, то, безперечно, мовний компонент, який відповідає за теоретичні знання мови, відіграє особливу роль. Щоб слухачі змогли говорити іноземною мовою, їм необхідний певний обсяг лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних знань. Утім, на відміну від процесу засвоєння змісту навчання української мови як рідної, який здійснюється через вивчення одиниць системи мови, процес засвоєння слухачем змісту навчання української мови як іноземної має відбуватися через одиниці мовлення, згруповані за семантико-комунікативними ознаками та співвіднесені з конкретною ситуацією спілкування. Тому підґрунтям пропедевтичного навчання української мови іноземців повинна стати мовленнєва ситуація. Однак слід зауважити, що зміст навчання української мови як іноземної не зводиться до вивчення готових фраз, мовленнєвих моделей чи діалогів. Набуття лінгвістичної компетентності можливе лише тоді, коли засвоєння мовленнєвого матеріалу призводить до формування в іноземця обізнаності зі структурою української мови, розуміння системи зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів, уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів тощо. Лише у такому разі в процесі спілкування слухач зможе будувати висловлювання відповідно до норм української мови.

Отже, в пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів слід навчати системи мови через мовлення в процесі організованого цілеспрямованого навчання засобами навчальних мовленнєвих ситуацій.

Цілком очевидно, що організація навчання через мовленнєві ситуації потребує паралельного формування в слухачів необхідного рівня соціолінгвістичної компетентності. До змісту соціолінгвістичної компетентності відносимо всі мовленнєві та немовленнєві дії, які відповідають нормам поведінки, соціальним обставинам, традиціям відповідного мовного суспільства. Зауважимо, що правила реалізації інтенцій, зокрема привітання, висловлення прохання, подяки, захоплення, засудження тощо, в кожній мові різняться. Адекватність комунікативної поведінки учасників спілкування залежить від рівня володіння ними лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, що забезпечується такими складниками змісту соціолінгвістичної компетентності, як-от:

- норми мовленнєвого етикету, характерні для країни, мова якої вивчається;
- реєстри мови відповідно до типів соціального спілкування;
- варіативність вираження одного й того самого комунікативного наміру;
- добір та використання адекватних мовленнєвих форм і засобів відповідно до мети та ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації [45, с. 30].

Крім того, на наш погляд, спілкування не буде успішним у повній мірі, якщо слухач не володіє знаннями мовних і немовних засобів, соціокультурних норм поведінки носіїв мови для вираження:

- згоди або незгоди з партнерами по спілкуванню;
- запиту на отримання інформації;
- пропозиції та погодження спільних дій;
- презентації та відстоювання свого погляду;
- з'ясування думки партнера, ставлення до неї;
- емоцій, почуттів тощо [100].

Як засвідчує практика, соціолінгвістичний компонент пропедевтичного навчання української мови часто залишається поза увагою викладачів. Недостатня сформованість у слухачів соціолінгвістичної компетентності

унеможлиблює комунікативно доцільне використання мовленнєвих та немовленнєвих засобів у процесі спілкування. Досить часто слухачі не знають, як розпочинати, завершувати діалог, не володіють стратегією його ведення. Виникає проблема реалізації емоційно-ціннісного компонента освітнього процесу. Нездатність досягти комунікативної мети спілкування породжує в слухачів негативні емоції, що призводить до зниження рівня мотивації.

При усному спілкуванні вербальна та невербальна комунікації нероздільні: жести, міміка, рухи тіла, особливості фонації є складниками комунікації, без правильної інтерпретації яких взаєморозуміння під час спілкування неможливе. У засобах невербальної комунікації приховано велику кількість інформації, закодовано глибинний культурний шар, що відображає ментальність співрозмовника. Знання цього коду дозволяє не лише зрозуміти особливості характеру і настроїв співрозмовника, але й осягнути культурні особливості певного народу. Вочевидь, засвоєння цих засобів відіграє важливу роль при вивченні української мови як іноземної. Окрім цього, мовець повинен бути здатним використовувати ці знання в практичній діяльності.

Отже, слухачам необхідно не просто знати, як будувати речення, але й уміти вживати їх відповідно до певних умов і ситуацій спілкування. А для цього знадобляться вміння розв'язувати комунікативні завдання, швидко приймати рішення та гнучко їх упроваджувати. Прагматичний компонент забезпечує формування в слухачів умінь реалізувати комунікативний намір через відбір мовленнєвих дій відповідно до вимог ситуації і логіки перебігу мовленнєвого акту. Виокремлюємо такі складники прагматичної компетентності:

- дискурсивний, що формує здатність слухача продукувати логічні зв'язні висловлювання;
- операційно-стратегічний, що забезпечує знання слухачем алгоритму комунікативних дій, необхідних для ефективної комунікації;
- функційний, який уможлиблює здатність слухача окреслювати комунікативні завдання, вибудовувати тактико-стратегічні дії відповідно до функцій спілкування;

– екстралінгвістичний, який розвиває здатність слухача оперувати невербальними засобами комунікації в неподільній єдності з вербальними для досягнення комунікативного наміру.

Для формування необхідного рівня прагматичної компетенції іноземних слухачів у пропедевтичному навчанні української мови важливим завданням викладача є добір необхідного мовленнєвого матеріалу, що уможлиблює її формування. На наш погляд, основним критерієм добору одиниць мови, якими повинні оволодіти іноземці, має бути функційність їх використання як будівельного матеріалу для породження / розпізнавання висловлювань в обсязі, співмірному цілям навчання. Добір морфем, лексем, структурних схем, мовленнєвих зразків, структурних типів мікро- й макротекстів має співвідноситися з обсягом комунікативної компетентності, що формується і здійснюватися з урахуванням соціолінгвістичного компонента. Значну увагу необхідно приділяти формуванню вмінь слухачів будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики засобами мовного будівельного матеріалу та правил комбінації мовних одиниць.

В аудиторних умовах моделювання фрагмента світу має здійснюватися відповідно до пізнавальних цілей навчання через обмеження сфер спілкування, а всередині кожної сфери – через виокремлення тем і мовленнєвих ситуацій, у межах яких протікатиме комунікативне навчання. Відповідно повинен добиратися текстовий матеріал, який акумулюватиме інформацію про певні предметні галузі, володіючи якими слухачі зможуть породжувати / розпізнавати висловлювання.

Комунікативна компетентність передбачає вміння володіти всіма видами мовленнєвої діяльності. Таким чином, українськомовну комунікативну компетентність іноземців будемо розглядати об'ємно, тобто як комбінацію чотирьох складників відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, письма, говоріння. Зауважимо, що іншомовна компетентність іноземних слухачів повинна охоплювати певний набір комунікативних технік (володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям,

навичками недирективного й активізуючого слухання, володінням стратегії, тактики тощо), а також невербальну техніку (міміку, жести, фіксація погляду, організацію комунікативного простору), обізнаність мовленнєвої поведінки.

Отже, тільки системне формування лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної компетентностей у пропедевтичному навчанні уможливить досягнення мети пропедевтичного навчання, а саме сформованість українськомовної комунікативної компетентності слухача.

1.3. Використання виражальних засобів комунікації в пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів

1.3.1. Вербальні засоби комунікації. Сучасний етап дослідження в галузі лінгвістики та лінгводидактики характеризується пильною увагою вчених до процесу комунікації. Особливе зацікавлення викликають питання дистрибуції мовленнєвих і немовленнєвих засобів комунікації, їх зв'язок і взаємодія. Особливістю предмета започаткованого дослідження є його двовимірність – наявність психолінгвістичних і лінгводидактичних чинників, що зі свого боку спонукає до з'ясування низки наукових понять, якими будемо оперувати в подальшій роботі, як-от: мова, мовлення, мовленнєва діяльність, внутрішнє мовлення, вербальні, невербальні засоби комунікації тощо.

Поняття «мовлення» є міжпредметним, воно тлумачиться як у лінгвістичній, психологічній (психолінгвістичній), так власне й у методичній літературі.

Упродовж багатьох років у науковій парадигмі основним об'єктом навчання мовам загалом, іноземній зокрема, була власне мовна система. В. Гумбольдт стверджував: «Метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру» [88, с. 18].

Сформований у 40–50-х рр. ХХ ст. біхевіоризм паралельно зі структуралізмом у лінгвістиці призвів до зсуву парадигми в методиці вивчення іноземних мов із мовної системи на власне мовленнєві дії. Відомо, що

біхевіоризм концентрувався на зовнішньому прояві людської поведінки. Щодо цього Дж. Уотсон зазначав: «Мовлення – це дія, тобто поведінка» [129, с. 6].

Згідно з теорією біхевіоризму мова є специфічною формою поведінки. Передбачається, що люди привчаються вживати певну мовну форму в ситуаціях, що повторюються. За цією концепцією мовленнєва поведінка – це зумовлена зовнішніми впливами вербальна реакція. Вона підкріплюється взаємним розумінням людей і їхніми адекватними діями у відповідь на мовленнєве звернення, спрямоване до них. Повторне виникнення подібної ситуації автоматично викликає вироблену вербальну реакцію в прихованій або явній формі. А оскільки словесна реакція може служити спонукальним стимулом для іншої словесної реакції, виникає ланцюг рефлексивних актів. Цей ланцюг мовленнєво-поведінкових актів використовується людьми в спілкуванні між собою та утворює вербальну поведінку.

Тому значна увага в процесі викладання мови приділялась організації спеціальних ситуацій навчання мовленнєвої поведінки. Відповідно, на занятті переважала діалогічна форма роботи, покликана стимулювати мовленнєву активність слухачів. Оволодіння мовою зводилося до ланцюга стимулів-реакцій із провідною роллю так званого підкріплення, яке було результатом кожної реакції. За основу навчання бралися мовленнєві зразки, які піддавалися «дріллу» (від англ. *drill* – тренувати, муштрувати), тобто механічному тренуванню через систему трансформаційних вправ, що забезпечувало запам'ятовування мовленнєвого матеріалу. Отже, переважали вправи на механічне заучування, тоді як обсяг творчих, проблемних вправ був незначним [48, с. 13]. Відлуння цього методу в процесі вивчення української мови як іноземної можемо спостерігати в низці підручників для підготовчих відділень, зокрема в побудові вправ на закріплення граматики через механічне тренування мовленнєвих зразків.

Починаючи із 20-х рр. ХХ ст. психологічні дослідження концентруються на понятійному й смислового осягненні явищ. Виникає когнітивна психологія, яка зосереджується на глибинних розумових процесах, що не піддаються зовнішньому спостереженню. Так, теорія пізнавального коду, яка виникла в

надрах когнітивізму, скеровує свій пошук на пізнання мови за допомогою розумових процесів, із застосуванням різних стилів і стратегій навчання як пізнавальної діяльності. Водночас активно розвиваються російські психологічна та лінгвістична школи, які згодом увели в науковий обіг поняття «мовленнєва діяльність», що надалі стало основним об'єктом методики навчання мови, зокрема іноземної. Засновниками теорії мовленнєвої діяльності, яка ґрунтувалася на психологічній концепції діяльності, були Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн. Теорія мовленнєвої діяльності, окрім психологічної концепції діяльності, базувалася також на лінгвістичних дискусіях щодо внутрішньої неоднорідності мови, на підґрунті яких виникло розмежування понять «мова» й «мовлення» та формулювання феномена «мовленнєва діяльність».

Ідея дихотомії зумовила подальші лінгвістичні дослідження мовлення, однак жорстке протиставлення мови й мовлення викликало, з одного боку, критичне ставлення (О. Есперсен, Дж. Фьорс та ін.), з іншого – сприяло пошукові третього рівня, який мав «заповнити прірву між мовою й мовленням», за образним висловленням Е. Косеріу [150, с. 47]. Таким третім рівнем стала мовленнєва діяльність (Л. Щерба), норма як явище індивідуального мовлення, що являє собою повторювані та прийняті в певному колективі закономірності та зразки (Е. Косеріу), індивідуальне мовлення (Ю. Степанов), текст або дискурс (Е. Бюйссанс, М. Черемісіна) тощо [122, с. 361].

Розвиваючи думку щодо розрізнення понять «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», Л. Щерба виокремлює три аспекти мовних явищ: говоріння й розуміння (тобто «мовленнєва діяльність»); «мовна система», або «власне мова», що окреслюється словниками і граматики мов; «мовний матеріал» (тексти) як «сукупність усього, що говориться і розуміється в певній конкретній обстановці в ту чи ту епоху життя певної суспільної групи» [140, с. 26]. Учений, наголошуючи на неоднорідності мовних явищ, водночас виокремлює те вихідне, що складає їх основу, зокрема мовленнєву діяльність індивіда, яку в дослідженні розглядатимемо як об'єкт навчання.

Лінгвісти (Б. Головін, О. Реформатський, О. Смирницький, Ф. де Соссюр, Г. Штейнталь, Л. Щерба та ін.) розглядають мовлення переважно в контексті його зіставлення з мовою та їх диференціації. Вважається, що мовлення відноситься до мови як реальне до потенційного (О. Смирницький), дійсне до можливого (Б. Головін), індивідуальне до соціального (О. Реформатський).

У лінгвістиці вивчення мови здійснюється з різних позицій: 1) функційної – мова як засіб спілкування (В. Богородський, Г. Колшановський); 2) структурної – мова як сукупність певних одиниць і правил їх використання (А. Мейє); 3) соціальної – мова як результат соціальної, колективної навички «створення» одиниць зі звукової матерії через сполучення певних звуків з деяким смислом (І. Бодуен де Куртене, В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр); 4) семіотичної – мова як система знаків, наділена властивістю позначати щось, існуючи власне поза ними (Ю. Степанов, Ф. Фортунатов); 5) інформаційної – мова як код, за допомогою якого кодується семантична інформація (К. Шенон). У дисертаційному дослідженні мова розглядається з функційного погляду як засіб спілкування.

На відмінність між мовою та мовленням, але водночас і на їх єдність свого часу вказував С. Рубінштейн: «Мова, як і мовлення, якщо їх розглядати насамперед в єдності, – це відображення буття. Мовлення – це діяльність ... мова в дії ... це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості» [121, с. 51]. Звідси цілком очевидно, що процес навчання мовленнєвої діяльності значно ширший, ніж навчання мови як системи чи формування мовленнєвих умінь. Навчання мовленнєвої діяльності передусім передбачає формування в тих, хто навчається, мотиваційного плану потреби як її необхідної передумови.

Отже, джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом діяльності людини, бо «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги і потреби, наші інтереси та спонування, наші афекти й емоції» [23, с. 39].

Серед учених і досі відсутня єдність у тлумаченні поняття «мовленнєва діяльність». На думку І. Зимньої, мовленнєва діяльність – це «активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видачі й (або)

прийому сформованої та сформульованої за допомогою мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини в процесі спілкування» [49, с. 121]. Натомість О. Леонтьєв зазначає, що «...мовленнєвої діяльності як такої не існує, є лише система мовленнєвих дій, що входять до складу якоїсь діяльності – цілком теоретичної, інтелектуальної або частково практичної» [77, с. 87].

Незважаючи на відсутність єдності щодо дефініції «мовленнєва діяльність», теоретична обґрунтованість теорії мовленнєвої діяльності, численні експериментальні підтвердження її спроможності й методологічної самодостатності зумовили активне використання цього поняття в науковому обігу.

Для лінгводидактики суттєве значення мали дослідження мовленнєвого спілкування з позицій теорії діяльності, впроваджені О. Леонтьєвим, що отримали методичне обґрунтування в публікаціях І. Зимньої. Низка наукових висновків, яких дійшли вчені, мають важливе значення для методики вивчення іноземної мови загалом й української як іноземної зокрема. На переконання лінгводидактів, визначення думки як предмета мовленнєвої діяльності, мови як засобу й мовлення як способу формування та формулювання думки значиме для практики навчання. Наприклад, говоріння іноземною мовою означає необхідність: а) забезпечення предмета мовленнєвої діяльності, тобто об'єкта, що викликає думку в слухачів (через тему, малюнок, ситуацію спілкування); б) формування в слухачів програми смислового розгортання висловлювання від загального до конкретного; в) навчання засобам вираження думки, адекватним для кожної конкретної ситуації говоріння; г) навчання зовнішнього усного способу формування і формулювання цієї думки в усіх її реалізаціях [21, с. 16–23].

Окрім того, лінгводидакти виокремлюють рівні навчання, оскільки будь-яка діяльність, зокрема мовленнєва, визначається як трирівнева. З-поміж них: мотиваційно-спонукальний, орієнтовано-дослідний і виконавчий рівні.

Перший рівень характеризується складною взаємодією потреб, мотивів і цілей. Водночас, як відомо, основним джерелом діяльності (й загальної активності особистості) є саме потреба. Під час предметної діяльності потреба стає внутрішнім мотивом. Мотив визначає динаміку та характер протікання всіх видів мовленнєвої

діяльності. Мотиваційно-спонукальний рівень діяльності входить таким чином у внутрішню структуру діяльності, визначаючи та скеровуючи її [21, с. 18–19].

I. Зимня визначає мотивацію при вивченні іноземної мови як сукупність різних збудників, потреб, мотивів, почуттів, правил, норм, бажань тощо. Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивацію. Зовнішня мотивація залежить від довколишнього середовища (викладач, навчальна група, оточення), а внутрішня зумовлена значущістю інформації про культуру, традиції, історію країни, мова якої вивчається. Цікавість такої інформації є тією силою, яка постійно підтримує мотивацію.

Ієрархією основних об'єктивних чинників, які визначають мотиви вибору іноземними слухачами вивчення української мови на підготовчих відділеннях ЗВО, можна подати так: необхідність використання мови в подальшій діяльності (навчанні, роботі тощо); отримання доступу до необхідної інформації тією мовою, що вивчається; усвідомлення ролі мови як посередника під час контакту з її носіями; задоволення завдяки мові своїх життєвих потреб в інокультурному середовищі. Об'єктивні чинники в особистісному розумінні перетворюються на джерело мотивації під час вивчення української мови як іноземної.

Другим рівнем діяльності, на думку вчених, є орієнтовно-дослідницький (або аналітико-синтетичний). На цьому рівні мовленнєвої діяльності реалізується добір засобів і способів формування та формулювання власної або чужої думки в процесі мовленнєвого спілкування, тобто здійснюється планування, програвання та внутрішня мовна організація мовленнєвої діяльності. Отже, будучи внутрішнім «операційним» механізмом діяльності, орієнтовно-дослідницький рівень значною мірою визначає швидкість, автоматизм виконання мовленнєвої діяльності.

Третій рівень будь-якої діяльності – виконавчий, реалізуючий. На ньому відбувається зовнішнє оформлення та сприйняття мовленнєвої діяльності. Він може бути зовні вираженим і невираженим [21, с. 18–19].

У пропедевтичному навчанні української мови знання рівнів мовленнєвої діяльності суттєві як для викладача, так і для іноземних слухачів. Вони уможливають формування в слухачів умінь ставити комунікативні завдання,

вибудувати тактично-стратегічну лінію мовленнєвої діяльності, аналізувати власні помилкові мовленнєві дії стосовно конкретного рівня та організувати взаємопов'язане навчання з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Розмежування понять «мова» й «мовлення» є важливим для методики викладання української мови як іноземної. І. Зимня наголошувала на необхідності впровадження в практику наукових результатів щодо розмежування цих понять. Зокрема, дослідниця зазначає, що при вивченні іноземних мов основна увага приділяється навчанню таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання й читання. Відпрацюванню ж способу формування та формулювання думки не приділяється належної уваги навіть у процесі навчання говорінню [48, с. 35].

Очевидно, що розмежування понять «мова» й «мовлення» є важливим для побудови експериментального дослідження. Розрізнення цих понять у пропедевтичному навчанні української мови іноземців дає можливість виокремити функційно-стилістичний і змістовий плани роботи зі слухачами й відповідно до цього добирати навчальний матеріал, необхідні принципи та прийоми. Завдання викладача в процесі пропедевтичного навчання української мови полягає у формуванні вмінь іноземних слухачів задовольняти комунікативні потреби українською мовою, ознайомленні їх із культурою, історією, традиціями народу, мова якого вивчається, доборі цікавого для них та значущого навчального матеріалу, стимулюванні внутрішньої мотивації іноземних слухачів до оволодіння українською мовою. [93]. Реалізація завдання має здійснюватися через побудову цілеспрямованої системи вправ, скеровану на вироблення вмінь слухачів формувати й формулювати думку відповідно до комунікативної задачі.

Мовленнєва діяльність упродовж багатьох років розглядається як провідна мета навчання з настановою на оволодіння мовленням як засобом комунікації. Термін «комунікація» був уведений у науковий обіг на початку ХХ ст. Як зазначено в Словнику іншомовних слів, він походить від латинського «communicato», що означає спілкуюсь із кимось і тлумачиться як спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, повідомлення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших [124, с. 543]. Філософська енциклопедія загальне значення дефініції

«комунікація» стисло потрактовує як «спілкування, комунікативна функція мови, тобто функція спілкування, обміну думками» [136, с. 21].

Лінгводидакти розмежовують два види засобів спілкування: вербальні та невербальні [106, с. 517]. У лінгводидактичній літературі вербальні засоби комунікації тлумачаться як «одиниці мови й мовлення, мовленнєві зразки, за допомогою яких забезпечується мовленнєва діяльність» [1, с. 259].

До мовленнєвих засобів комунікації відносять: а) продуктивні види діяльності: говоріння та письмо; б) рецептивні види діяльності: аудіювання та читання. Подекуди говоріння та письмо називають активними, аудіювання і читання – пасивними видами діяльності. Щодо цього Є. Пассов слушно зазначає: «Такі уявлення безнадійно застаріли. Пасивної діяльності немає і в принципі бути не може. Діяльність – це внутрішня та зовнішня активність людини. Пасивність це є бездіяльність, а не діяльність. Натомість характер і форми прояву активності в читанні, наприклад, інші, ніж у говорінні» [106, с. 517].

Отже, мовленнєве спілкування як форма взаємодії людей за допомогою мови є пріоритетним напрямом у навчанні української мови як іноземної, що реалізується на заняттях в усній і письмовій формах, носить рецептивний і продуктивний характер. Водночас усна форма спілкування зберігає домінуючу роль на всіх етапах оволодіння мовою.

У наукових розвідках методистів і психологів чільне місце посідає феномен «внутрішнє мовлення», який, як справедливо зазначає О. Лурія, «є необхідним етапом підготовки до зовнішнього розгорнутого мовлення» [81, с. 195]. Ряд учених (Ю. Галантер, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Міллер, К. Прибрам) зауважує, що витoki зовні вираженого висловлювання слід шукати на етапі, на якому відбувається певне передбачення майбутньої фрази [74, с. 6–16; 80, с. 14–36; 82, с. 164]. Так, О. Лурія стверджує, що етап «задуму» майбутньої фрази виконує роль внутрішньої динамічної схеми майбутнього висловлювання [80, с. 14–36.]. За спостереженнями О. Соколова, мовленнєво-рухові імпульси, які свідчать про активізацію процесів внутрішнього мовлення, завжди хоча б на мить передують виголошенню слів у зовнішньому мовленні [126]. Чітке

визначення етапу, що передує зовнішньому мовленню, знаходимо в О. Леонтєва, який репрезентує його як «внутрішнє програмування» [74, с. 6–16].

Внутрішнє мовлення є проявом прихованих мовленнєво-рухових реакцій, якими супроводжують слухові й зорові образи слів. Є. Пассов вважає, що внутрішнє мовлення присутнє і в рецептивних, і продуктивних мовленнєвих процесах. Учений зазначає: «Коли ми слухаємо мовлення інших, у нас виникають так звані мовленнєві кінестезії (приховані мовленнєворухи); вони подають сигнали в мозок, де збуджують відповідні стереотипи, що й призводить до розуміння» [106, с. 527]. Аргументуючи важливість внутрішнього мовлення, дослідник розмірковує: «Коли ми говоримо «дайте подумати», ми зберігаємо собі час, щоб сформулювати думку насамперед у внутрішньому мовленні; особливо це помітно під час письма» [106, с. 527].

Важливих висновків щодо внутрішнього мовлення дійшов О. Соколов. Провівши низку експериментів, учений довів, що завдяки внутрішньому мовленню створюється «мовленнєва настанова», що викликає збудження відповідних мовленнєвих стереотипів, і відбувається добір слів і фраз для подальшого усного та письмового повідомлення [126].

Є. Пассов слушно наголошує, що внутрішнє мовлення – явище не самостійне, а похідне від мовлення зовнішнього. Для його становлення необхідне сприйняття мовлення інших людей і активне володіння всіма видами та формами мовлення. Внутрішнє мовлення спочатку виникає як «відлуння» сприйнятого й промовленого, потім поступово стає більш скорочене, згорнуте [106, с. 527]. Учений також указує на ситуативність внутрішнього мовлення і слушно зауважує, що внутрішнє мовлення іноземною мовою набуває якості ситуативності тільки тоді, коли зовнішнє мовлення буде із самого початку засвоюватися в ситуативних умовах [106, с. 527]. Таким чином, в експериментальному дослідженні формування мовленнєвих стереотипів у слухачів, що виникають на етапі внутрішнього мовлення, має здійснюватися через вироблення мовленнєвих умінь і навичок зовнішнього мовлення в межах мовленнєвих ситуацій [97].

Отже, студіювання наукових дослуджень щодо сутності та механізму внутрішнього мовлення уможлиблюють обґрунтування роботи над зовнішнім розгорнутим висловлюванням іноземних слухачів; окреслюють пошуки побудови системи вправ для формування їхніх мовленнєвих умінь.

Не менш важливими для методики викладання іноземної мови є наукові розвідки щодо зв'язку іноземної мови та мислення, зокрема концепції мислення іноземною мовою. З-поміж них заслуговує на увагу концепція Б. Беляєва, за якою основним психологічним принципом навчання іноземної мови є принцип навчання мислення іноземною мовою [11, с. 36]. На переконання вченого, якщо мова й мислення єдині, якщо мовні засоби різних мов не однакові, то не можуть бути тотожними й думки. Б. Беляєв уважав, що однакові в мисленні різними мовами лише форми мислення (поняття, судження, умовиводи) та процеси мислення (порівняння, аналіз, узагальнення тощо). Натомість зміст мислення в усіх народів різний. Звідси вчений дійшов висновку: треба навчати не мови, а мислення цією мовою.

Не всі дослідники суголосні з висновками Б. Беляєва, зокрема, В. Артемов вважає їх хибними. Спираючись на теорію О. Леонтьєва про роль діяльності людини в становленні й розвитку її психіки, В. Артемов піддає критиці концепцію Б. Беляєва, відзначаючи єдність мови, мислення та поведінки. Мова взагалі, на думку вченого, не пов'язана з мисленням безпосередньо, а лише через предмети та явища дійсності, з якими людина стикається у своїй поведінці. Таким чином, суть не в розбіжності мислення, не в розбіжності змісту понять, а в різниці семантичних полів слів. Тому потрібно вчити не мислення, а слововживання [2].

Згідно з поглядами психологів Л. Виготського та С. Рубінштейна мислення розвивається в процесі мовленнєвої діяльності суб'єкта, оскільки «слово виражає узагальнення, бо воно є формою існування поняття, формою існування думки» [121, с. 442]. За С. Рубінштейном, мовлення є не тільки засобом фіксації думки, а й знаряддям мислення, оскільки в мовленні думки не лише формуються, а й формулюються.

Мислення стає реальним лише тоді, коли воно опосередковується мовою. Слушно наголошує на взаємозв'язку мови, мислення та мовлення О. Потебня, зазначаючи, що мова покликана «не виражати готову думку, а створювати її, вона не є відбиттям світогляду, який уже склався, а діяльністю, що його складає» [110, с. 141].

На думку дослідників (Л. Виготський, О. Миролубов, І. Рахманов), засвоєння слів нерідної мови відбувається через устанавлення тричленного асоціативного зв'язку: слово іноземної мови – слово рідної мови – предмет. Під час оволодіння рідною мовою між словами і поняттями не існує третього члена, тоді як у процесі засвоєння другої мови цей член виступає у вигляді рідної мови. Натомість прибічники прямих методів навчання нерідної мови (М. Берліц, К. Бройл, П. Губеріна, Ф. Гуен, Р. Ладо, П. Ріван, Е. Симоно, Ч. Фріз) указують на двочленний зв'язок, вилучаючи з ланцюга рідну мову, хоч асоціативні психологічні експерименти доводять зворотне: слово іноземної мови, яке засвоюється дорослою людиною, асоціюється з предметом чи його образом не безпосередньо, а опосередковано через поняття, яке виражається словом рідної мови [41, с. 34].

Чи не найпоширенішою думкою на сьогодні є та, що оволодіння нерідною мовою повинне йти не через формування нового механізму породження мовлення, а завдяки певної кореляції, зміни характеру кореляції в кожному окремому разі, а не самого факту кореляції [76, с. 252]. Зокрема, М. Жинкін наголошує на необхідності під час вивчення другої мови формувати в слухачів навички висловлювати один і той самий зміст засобами іншого мовного коду [42, с. 34–38.]. Дослідник акцентує, що розвиток мислення та засвоєння мови не одне і те саме. «Людина мислить не будь-якою національною мовою, а засобами універсально-предметного коду мозку, коду з надмовними властивостями» [43, с. 82]. Універсально-предметний код учений потрактовує як мову інтелекту, базовий компонент мислення, що має принципово невербальну природу. Це мова схем, образів, відбитків реальності, кінетичних імпульсів тощо. Сприймаючи мовлення, зауважує учений, людина співвідносить сигнали з певною предметною ситуацією. Остання відкладається у свідомості в закодованому вигляді [44, с. 75–

76]. Схожої думки дотримується і Г. Колшанський, який вважає, що процес становлення іномовної мовленнєвої діяльності не передбачає формування у свідомості слухача нової мовленнєвої бази, тобто процес засвоєння другої мови «навіть чи може бути репрезентований як процес засвоєння нової системи мислення», йдеться саме про засвоєння «нового коду, який накладається на код рідної мови, а власне сама проблема білінгвізму повинна розглядатися як проблема субординативної взаємодії цих мовних кодів» [62, с. 165–178].

У дослідженні будемо дотримуватися бачення М. Жинкіна, в пропедевтичному навчанні української мови вчитимемо слухачів говорити, а не мислити. Натомість механізм мислення актуалізуватимемо через комунікативну функцію навчання, оскільки, як зазначає Є. Пассов, «будь-яке комунікативне (мовленнєве) завдання, фактично, є мовленнєво-мисленнєвим завданням» [106, с. 530]. Окрім того, вчений, розвиваючи думку М. Жинкіна, стверджує, що в мовленнєво-мисленнєвих завданнях потрібен насамперед мовленнєвий вчинок; розумова діяльність спрямована на його здійснення, підпорядкована йому. У цьому разі загальний єдиний механізм мислення актуалізується через свою комунікативну функцію [106, с. 532].

Розділяючи погляди М. Жинкіна та його послідовників, під час експериментального навчання будемо формувати в слухачів уміння висловлювати один і той самий зміст засобами іншого мовного коду. Не менш важливим для експериментального дослідження є твердження, що слухачі мислять засобами універсально-предметного коду, що мають надмовні властивості. Невербальна природа цього коду дає право стверджувати, що навчання української мови має здійснюватися не лише вербальними засобами, а в тісному зв'язку з невербальними, через створення предметних ситуацій, які відкладатимуться у свідомості слухачів у закодованому вигляді. Нагромадження таких наочно-схематичних уявлень утворює схематичний код, що виконує функцію внутрішнього мовлення.

Отже, студіювання наукових джерел щодо сутності та механізму внутрішнього мовлення, зв'язку іноземної мови та мислення засвідчило, що експериментальне навчання має будуватися на підґрунті мовленнєвих ситуацій,

носити функційний характер, здійснюватися вербальними засобами в неподільній єдності з невербальними.

1.3.2. Невербальні засоби комунікації. Антропоцентрична парадигма в дослідженні мови, що розглядає діяльність людини в усіх її аспектах, а інтерес до комунікації в усіх її проявах, створила умови для залучення невербальних компонентів комунікації до кола мовознавчих досліджень. У свою чергу, характерні нинішній добі процеси глобалізації та інформатизації стимулюють лінгвістику до розвідок у царині комунікації. Серед пріоритетних досліджень проблем комунікації сучасного мовознавства чільне місце належить вивченню специфіки мовного й мовленнєвого втілення комунікативної поведінки людини. Останнє неможливе без аналізу невербальної поведінки, що є невід'ємною частиною процесу спілкування. Невербальні елементи, з одного боку, є біологічно детермінованою системою, а з іншого – стереотипними діями, що унормовані правилами суспільної поведінки. Соціальні норми поведінки у своїй сукупності є складником цілої системи регулятивних елементів культури. Це ідеали, моральні цінності й орієнтири, звичаї, традиції тощо, яким притаманна етнічна специфіка. Соціальні норми поведінки є необхідною умовою існування суспільства, оскільки регулюють суспільну взаємодію членів певної лінгвокультурної групи в усіх видах їхньої практичної діяльності [84, с. 18–19].

Своєрідність практичної діяльності певної нації зумовлює національну своєрідність її культури загалом і культури спілкування зокрема, яка регулюється соціальними нормами, що, зі свого боку, зумовлює національну специфіку мовленнєвих і немовленнєвих елементів, за допомогою яких здійснюється процес спілкування. З цього погляду невербальні елементи виступають культурно-історичними утвореннями, символічними знаками, що здатні змінюватись у просторі, часі та соціокультурних умовах, а отже, становлять такі самі специфічні семіотичні системи, як і вербальна мова у власне національному вияві. Сьогодні в умовах посиленої зацікавленості проблемами міжнаціональної комунікації набуває актуальності дослідження особливостей мовної інтерпретації невербальної поведінки [91, 95].

Окремі питання лінгвістичного аспекту вивчення невербальних засобів спілкування висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, проаналізовано окремі проблеми співвідношення вербальних і невербальних знаків (Г. Крейдлін, Г. Молхова, В. Шаховський, А. Шмельов, О. Янова), специфіку відображення невербальних елементів вербальними засобами (Є. Верещагін, В. Костомаров, Є. Красильникова), особливості семантичної структури вербальних номінацій невербальних елементів (І. Абрамець, К. Нічева, Ж. Оміралієва, Л. Ройзензон, А. Філіпов).

У науковій парадигмі невербальні засоби комунікації розглядаються в кількох площинах: 1) у контексті осмислення загальних програм і способів людської поведінки (П. Екман, К. Пайк, А. Фрізен, Дж. Холл); 2) з погляду формального та семантичного аналізу невербальних знаків у їх співвідношенні з мовними знаками (Т. Ніколаєва, Ю. Цив'ян, І. Шаронов, К. Шерер); 3) під кутом зору власне лінгвістичних, соціолінгвістичних, психолінгвістичних, аналітичних розробок, спрямованих на розпізнавання за невербальними та вербальними знаками психологічних й емоційних станів, дослідження національної специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, аналіз способів відображення невербальної поведінки в художній літературі (А. Вежбицька, О. Добрунова, П. Екман, С. Павлова, Л. Попович, Р. Потапова, А. Філіпов, Л. Шелгунова, З. Чанишева, О. Янова та ін.). Останні широко використовують спостереження культурологів, етнологів, антропологів для розв'язання проблем національної специфіки невербальної поведінки. Результатом наукових пошуків було виокремлення самостійної науки – етнопсихолінгвістики (Л. Куліш, Ю. Сорокін, Є. Тарасов), що спрямовує свою увагу на численні зіставлення моделей поведінки багатьох народів, аби поглибити уявлення про особливості культури спілкування в мовленнєвих і немовленнєвих проявах різних етнічних спільнот. Подібні дослідження використовують поняття і методики семіотики, головно при спробах створення словників і загальних каталогів жестів і міміки певної мови (А. Акішина, С. Григор'єва), однак переважно обмежують поле вивчення засобами мовленнєвого етикету.

Дослідники проблем співвідношення невербального та вербального чинників (І. Горелов, Г. Колшанський, Г. Крейдлін) наголошували на знаковому характері невербальних засобів комунікації та визначили їх основні функції в комунікативному акті: комунікативну, регулятивну, репрезентативну, дейктичну, риторичну тощо. Невербальні засоби можуть дублювати мовленнєву інформацію, заміщувати мовленнєве висловлювання, підкреслювати або підсилювати деякі компоненти мовлення, доповнювати зміст висловлювання чи заперечувати його. Водночас функції та значення невербальних засобів спілкування, які залучені до комунікативного процесу, уточнюються тільки в контексті, що вважається головним чинником і найважливішою умовою для використання та розуміння конкретної невербальної одиниці [19, с. 36].

З огляду на національно-культурну специфіку невербальних засобів комунікації та прийняті в певному лінгвокультурному соціумі норми культури спілкування і етикету необхідно враховувати культурологічні особливості використання невербальних елементів у комунікативному процесі. Проблема міжкультурної відповідності невербальних засобів комунікації тісно пов'язана з проблемами сприйняття та тлумачення невербального змісту однієї культури носіями іншої, що зумовлює актуальність дослідження питань, пов'язаних з невербальними засобами спілкування у вивченні іноземних мов загалом й української як іноземної зокрема. Уведення невербальних одиниць і їх мовних номінацій при вивченні іноземних мов є необхідною умовою для кращого осягнення специфічних особливостей комунікації певного етносу (Л. Гайдученко, К. Іванова, П. Ілієва-Балтова, Т. Ніколаєва, Н. Моргунова, А. Предоева). Як зазначає Г. Крейдлін, адекватне володіння невербальною мовою включає «не лише вміння користуватися її жестами як елементами невербального семіотичного коду, але й знання всіх номінацій кожного жесту, а добре володіння вербальною мовою ... передбачає не тільки вміння користуватися мовними номінаціями як елементами вербального семіотичного коду, але й здатність розпізнавати за номінаціями приховані за ними жести» [68, с. 30–31].

На важливості врахування невербальних засобів комунікації наголошено в роботах учених із теорії та методики навчання іноземної мови (І. Бім, Н. Бутенко, В. Вагнер, В. Костомаров, В. Молчановський, Є. Пассов, А. Щукін, С. Хавроніна та ін.). Щодо цього В. Костомаров зазначає: «Без уведення у викладання позамовного матеріалу, сама мова не може бути вивчена адекватно, тобто в тих її значеннях і в тому функціонуванні, які насправді реально властиві справжньому носію мови» [20, с. 29].

Як зауважують учені [35; 37; 57; 64; 132], у процесі спілкування за допомогою слів виражається лише 20–30 % інформації, тоді як основний зміст повідомлення кодується немовленневими засобами. Новий словник методичних термінів і понять трактує невербальні засоби комунікації як засоби спілкування, які забезпечують процес спілкування без використання мовних засобів [1, с. 159].

На сьогодні немає єдиної загальноприйнятої класифікації невербальних засобів комунікації. Зокрема, Е. Азимов, А. Щукін вважають основними ті засоби комунікації, які супроводжують повідомлення та впливають на його ефективність, а саме: жест – соціально відпрацьований рух, що передає психічний стан людини; міміка – динамічний вираз обличчя в момент спілкування; поза – положення комунікантів відносно один одного; зовнішній вигляд, що віддзеркалює стан людини [1, с. 159]. Н. Ушакова з-поміж основних називає жести, міміку, позу, одяг і відстань між комунікантами [131, с. 250].

Г. Крейдлін класифікує невербальні засоби дещо інакше: паралінгвістичні (голос, тон, тембр); кінесичні (жести рук, рухи голови, ніг, вираз обличчя, постава); окулесичні (погляди та візуальна поведінка комунікантів); аускультативні (сприйняття звуків й аудіальна поведінка співрозмовників); гаптичні (доторкання) тощо [69]. Виокремлення вченим паралінгвістичних засобів є вкрай важливим для нашого дослідження, адже, як слушно зауважує науковець, вони трапляються практично в кожному усному висловлюванні в тій чи тій мірі [68, с. 29].

Знання функцій паралінгвістичних засобів сприяє правильній інтерпретації висловлювання, здатності до ведення повноцінного комунікативного діалогу, а нерозрізнення або нерозуміння їх може бути причиною комунікативних невдач.

При роботі з іноземними слухачами надзвичайно важливо не лише вказувати на наявність таких засобів у комунікації, а й учити правильно послуговуватися ними. В експериментальному дослідженні будемо дотримуватися класифікації невербальних засобів комунікації, що запропонована Г. Крейдлінім [69].

При усному спілкуванні вербальна та невербальна комунікація нероздільні: жести, міміка, рухи тіла, особливості фонації є складниками комунікації, без правильної інтерпретації яких взаєморозуміння під час спілкування неможливе. У засобах невербальної комунікації приховано велику кількість інформації, закодовано глибинний культурний шар, що відображає ментальність співрозмовника. Знання цього коду дозволяє не лише зрозуміти особливості характеру й настроїв співрозмовника, але й осягнути культурні особливості певного народу. Вивчення цих засобів відіграє важливу роль при оволодінні українською мовою як іноземною.

Отже, при організації експериментального навчання вважатимемо, що елементи невербальної комунікації є, з одного боку, засобами вираження міжкультурного змісту спілкування, а з іншого – засобами навчання.

На початкових етапах навчання відбувається адаптація слухачів, входження їх у нове культурно-мовленнєве середовище. Брак мовних знань слухачі природно компенсують невербальними засобами. Саме в цей період паралельно із засвоєнням перших функційно значимих вербальних висловів слухачів необхідно вчити розуміння невербальних засобів комунікації та їх культурологічних особливостей, використанню цих засобів у комунікації, оскільки в різних мовах існують універсальні і специфічні невербальні знаки, зумовлені національними та культурологічними особливостями тієї чи тієї країни та народу. Під час ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, слухачі, на переконання Н. Бихтіної, встановлюють моделі поведінки носіїв іншомовної культури [15, с. 105]. Отже, формувати вміння слухачів уживати невербальні засоби комунікації слід починати із самого початку навчання, що й покладено в основу експериментального дослідження.

Аналіз освітнього процесу на підготовчих відділеннях іноземних слухачів засвідчує, що проблема навчання невербальних засобів комунікації недостатньо

враховується під час вивчення української мови як іноземної. Як відзначають самі іноземні слухачі, їм важко розуміти мову носіїв, оскільки вона швидка, скорочена, часто зміст мовленнєвого висловлювання заміщується не завжди зрозумілими для слухачів невербальними засобами. До того ж, слухачі мають труднощі у висловленні інтенцій, зокрема підтвердження, заперечення, сумніву, схвалення, здивування тощо; не вміють доречно використовувати невербальні засоби комунікації, не можуть висловлюватися експромтом [99; 101].

Цілком очевидно, що значущим у побудові експериментального дослідження є не лише формування в іноземних слухачів мовних умінь, а й вивчення мовленнєвої та концептуальної картини світу українців, пізнання її через мову аксіології, емоційні й етичні бачення українців. Це дає змогу наблизити іноземних слухачів до розуміння українського народу, сприяє підвищенню ефективності міжкультурної комунікації, формує особливе ставлення до культури країни, мова якої вивчається. Неадекватність сприймання невербальних засобів комунікації в мовленнєвій поведінці українців, невміння вдало вживати їх у реальному спілкуванні роблять комунікацію неповною.

З огляду на це виникає потреба якісних змін викладання української мови як іноземної, що покращить адекватність розуміння іноземними слухачами найбільш характерних українських невербальних засобів комунікації та вміння користуватися ними в реальній комунікації [90].

Зауважимо, що серед сучасних дидактів питання введення в освітній процес невербальних засобів комунікації досить актуальне. Необхідність їх використання під час вивчення української мови іноземними слухачами очевидна, дискусійним залишається лише питання щодо того, як саме вводити вивчення невербальних засобів у процес мовної підготовки іноземців.

Наприклад, Л. Гайдученко пропонує модель навчання невербальних засобів за компаративним принципом. Модель обіймає три етапи: ознайомлення, відпрацювання, практика спілкування. На етапі ознайомлення акцентується увага на важливості вивчення мови жестів, відбувається виокремлення жестів у процесі комунікації, тлумачиться значення жестів у межах лінгвокультури, що

вивчається, виділяються особливості виконання певного виражального руху. На етапі ознайомлення з жестами носіїв мови, що вивчається, демонструється наочний матеріал: фото, картинки, відеозображення або/та здійснюється словесний опис певного жесту, який тлумачить його значення. На цьому етапі необхідно вказати на універсальний або національно специфічний характер жесту, а також на особливості його виконання, використання та значення. Етап відпрацювання невербальних засобів передбачає виконання низки вправ на впізнавання, правильну інтерпретацію та закріплення відповідних жестів у процесі здійснення спілкування [30, с. 192].

На думку Л. Кротік, необхідно вводити в освітній процес вправи для навчання розуміння і застосування невербальних засобів комунікації [70].

Н. Ушакова пропонує для введення невербальних засобів комунікації здійснити добір міжкультурного мінімуму, що складається із двох елементів: набору соматичних висловлювань і дієслів мовлення. Основною метою роботи із цими одиницями є засвоєння студентами їх значення та ситуативного використання [131, с. 253–254].

К. Строганова вважає за необхідне в процесі мовної підготовки іноземців виокремити навчальний модуль для освоєння невербального компонента спілкування. Це забезпечить, на її думку, більш високий рівень міжкультурної комунікації слухачів [127, с.82–87].

На наш погляд, усі описані розвідки безумовно позитивно впливають на формування умінь слухачів використовувати невербальні засоби комунікації під час спілкування. Проте вважаємо, що ані введення окремих вправ на ознайомлення, розуміння та застосування невербальних засобів комунікації, ані впровадження окремого навчального модуля не забезпечить цілеспрямованого й системного вивчення невербальних засобів у процесі мовної підготовки іноземців.

Уживання невербальних засобів комунікації має ситуативний характер, нерозривно поєднано з використанням вербальних засобів. Поза комунікацією, конкретною ситуацією спілкування це поєднання втрачає своє смислове наповнення. Отже, при організації експериментального навчання формування в

слухачів умінь і навичок уживання невербальних засобів має здійснюватися в конкретних ситуаціях спілкування. У доборі невербальних засобів комунікації слід керуватися функційним принципом, оскільки, як засвідчує практика, слухачі мають найбільші труднощі в розумінні живого спонтанного мовлення, у вираженні інтенцій відповідно до комунікативного наміру.

Специфіка невербальних засобів виявляється в тому, що порівняно з вербальними вони виникли у філогенезі значно раніше. Очевидно тому вживання невербальних засобів у міжособистісному спілкуванні здійснюється часто несвідомо. Водночас невербальні сигнали сприймаються в процесі комунікації безпосередньо, а тому й впливають на співрозмовника здебільшого на рівні підсвідомого. Вони виражають відтінки почуттів, ставлень, передають інформацію, заміщують її, підкреслюють, спростовують тощо. Найголовнішою ознакою невербальних засобів, на наш погляд, є неподільність їх уживання з вербальними. Тому вважаємо, що навчання невербальних засобів комунікації повинне здійснюватись у неподільній єдності з вербальними. Таку єдність в експериментальному дослідженні будемо називати виражальними засобами комунікації.

Отже, *виражальні засоби комунікації (ВЗК) в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів* – це єдність вербальних і невербальних засобів спілкування, які в конкретній мовленнєвій ситуації забезпечують реалізацію інтенцій відповідно до комунікативного наміру мовця.

Студіювання науково-методичної літератури засвідчило, що в науковій парадигмі відсутні чітко сформульовані загальнодидактичні й методичні вимоги до пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів ВЗК, що вимагало їх з'ясування в межах експериментального дослідження. Загальнодидактичною основою пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів виражальними засобами комунікації визначено такі принципи навчання, як-от: свідомості, активності, науковості, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою, гуманізації та демократизації, індивідуалізації, диференціації тощо. Методичним підґрунтям

виступали: функційність добору виражальних засобів комунікації; ситуативність уведення їх у процес викладання української мови як іноземної засобами мовленнєвих ситуацій; послідовність і системність їх упровадження в пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів; індивідуалізація, комунікативна спрямованість пропедевтичного навчання; наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань; новизна, що передбачає постійну варіативність мовленнєвих ситуацій тощо.

В експериментальному дослідженні важливим є ще один аспект використання ВЗК – це педагогічне спілкування, основним засобом якого є, безперечно, мовлення. Викладач повинен мати високу мовленнєву культуру, багатий словниковий запас, володіти експресивними можливостями й інтонаційною виразністю мови, мати чітку дикцію, доречно використовувати невербальні засоби комунікації. Мова жестів, міміки, погляду, пози є не лише засобом комунікативної взаємодії викладача й слухачів, а й взірцем у навчанні української мови як іноземної. Окрім того, викладач відіграє ключову роль у створенні емоційного клімату на занятті, формуванні слухацького колективу, адаптації іноземних слухачів. З огляду на це він повинен орієнтуватися в етнічно-психологічних особливостях контингенту слухачів, володіти культурологічно цінною інформацією про народ, з представниками якого працює, допомагати взаєморозумінню між носіями різних культур, запобігати виникненню помилок в інтерпретації ВЗК.

Отже, незважаючи на науковий інтерес до невербальних засобів комунікації, аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що з методичного боку вони вивчені дещо фрагментарно. Зокрема, недостатньо праць, у яких аналізується взаємодія вербальних та невербальних засобів комунікації в процесі спілкування та на підґрунті цієї взаємодії вибудовується цілеспрямована система навчання ВЗК у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів. Суттєвою, на наш погляд, є необхідність здійснення функційного добору ВЗК, уведення їх у процес викладання української мови як іноземної на основі мовленнєвих ситуацій упродовж усієї пропедевтичної підготовки іноземних слухачів.

1.4. Комунікативна спрямованість пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти

Методика викладання української мови як іноземної є зовсім молодого наукою. Теоретико-методичні засади навчання мови іноземних громадян почали розвиватися в межах російської мови як іноземної і сягають 20-х рр. ХХ ст., бурхливий розвиток припадає на 70–80 рр. ХХ ст. і пов'язаний з іменами Є. Верещагіна, І. Зимньої, Т. Капітонової, В. Костомарова, Л. Московкіна, Є. Пасова, О. Суригіна, С. Хавроніної, А. Щукіна та ін.

На той час російська мова була єдиною мовою навчання іноземних громадян, тому методика її викладання розроблялася не лише на території сьогочасної Росії, а й на теренах усього радянського простору. Активно розвивалася методика викладання російської мови іноземцям, у підґрунтя якої було закладено комунікативно-діяльнісний підхід, і на просторах України (К. Балакірян, М. Бондарчук, А. Бронська, О. Іскандеров та ін.). Після здобуття Україною незалежності починається інтенсивний розвиток методики української мови як іноземної, підвалини якої було закладено ще в 70-ті рр. ХХ ст. (Т. Молодід Н. Тоцька, Ю. Жлуктенко). Очевидно, що методика викладання української мови як іноземної під час свого становлення спиралася на ґрунтовні напрацювання методики викладання російської мови як іноземної, скеровуючи свої зусилля на розроблення власних концептуальних засад.

На думку дослідників (О. Горчакова, М. Грудок-Костюшко, С. Лазаренко), суттєвою ознакою сьогочасного розвитку методики викладання української як іноземної є передусім орієнтація України на європейський рівень освіти, перехід від радянської моделі освіти до європейської, з урахуванням процесів глобалізації та інформатизації, перехід до рівневого навчання мови, впровадження найсучасніших технологій і водночас – збереження найкращих традицій накопиченого досвіду в галузі освіти іноземців [109].

Отже, ключовою методичною проблемою вдосконалення процесу підготовки іноземних слухачів є корекція процесу навчання української мови

відповідно до вимог сьогодення. Викладачі української мови як іноземної вивчають досвід надбань російських та європейських шкіл лінгводидактики, адаптують методичні розробки викладання англійської, німецької, французької та інших європейських мов, створюють власні методичні доробки для слухачів підготовчих відділень ЗВО.

В останні десятиліття активізувалося розроблення теоретико-методичних засад викладання української мови як іноземної. Дослідження в цій царині висвітлюються в наукових працях З. Бакум, Т. Лагути, Д. Мазурик, З. Мацюк, Н. Ніколаєвої, Б. Сокіл, О. Тростинської, Г. Тохтар, О. Туркевич, Н. Ушакової та ін. Колективні дискусії науково-методичної спільноти відбуваються в межах конференцій, семінарів, круглих столів тощо.

Теоретико-лінгвістичним підґрунтям пошуку ефективної методики викладання української мови як іноземної є розроблені методи, які посідають чільне місце в науковій дидактичній парадигмі. У методиці викладання іноземних мов історично розуміння методу навчання пов'язане не з окремими фрагментами навчальних занять, а з цілісним процесом навчання: «Про метод можна говорити тоді, коли всі компоненти процесу навчання (цілі, завдання, зміст освіти, прийоми і засоби навчання) репрезентовані у вигляді єдиної, логічної, послідовної і чітко розробленої системи, що спирається на конкретні підходи до навчання, основні положення яких можуть бути сформульовані у вигляді принципів навчання» [60, с. 23]. Домінування того чи того методу в навчанні диктується підходами в мовознавстві, які визначаються, на наш погляд, двома основними чинниками: потребами суспільства та панівними в кожний період часу лінгвістичними парадигмами.

1.4.1. Методи пропедевтичного навчання української мови як іноземної: історична і прикладна парадигми. У методиці викладання іноземних мов налічують багато методів, які мають різний ступінь упровадження та різняться теоретичною базою. З-поміж них: прямий, граматико-перекладний,

свідомо-порівняльний, свідомо-практичний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, комунікативний тощо.

Упродовж історії розвитку методів спостерігалося балансування між двома крайнощами: формальним вивченням мови та практичним. До однієї мети – оволодіння мовою як засобом спілкування, прихильники різних підходів прагнули по-різному. Граматичні (формальні) методи скеровували навчання на оволодіння формами мови для практичного використання їх у майбутньому; в практичних (прямих) методах головною вимогою було оволодіння формами мови в ситуаціях спілкування [26, с. 26].

Граматико-перекладний метод був поширений в усіх країнах Європи, а його розквіт припадає на XVIII–XIX ст. Лінгвістичну основу граматико-перекладного методу складали ідеї порівняльного мовознавства, згідно з якими мови не відрізняються у своїй основі, їх елементи взаємозамінні. Так, німецький лінгвіст В. Гумбольдт уважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру [38]. В основу граматико-перекладного методу покладено граматичну систему, що визначала добір матеріалу й побудову курсу в цілому. Основним матеріалом, на якому ґрунтувалось навчання, були тексти, бо писемна мова, на думку тодішніх викладачів, більш наближена до справжньої мови. У межах цього методу лексика розглядається лише як ілюстративний матеріал вивчення граматики. Її рекомендується заучувати як ізольовані одиниці, поза контекстом. Основним способом розкриття граматичного значення та форм слова в граматико-перекладному методі є переклад на рідну мову учнів, а сам процес навчання розпочинається із заучування правил побудови речень, словотвору, поєднання слів. У підручниках здебільшого відсутні творчі, комунікативно спрямовані вправи. Навчання скеровується лише на аналітичну діяльність учнів над текстом, на перехід від усвідомленого засвоєння граматичних правил до формування на їх основі мовленнєвих умінь і навичок; водночас активно використовується рідна мова тих, хто навчається як підґрунтя для опанування ними іноземної мови.

Слід зазначити, що в процесі викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні й досі в граматики-порівняльного методу є прихильники з-поміж викладачів. Він вважається найбільш «надійним» у сенсі академічної суворості. На сьогодні цей метод зазнав серйозних модифікацій і ввібрав у себе багато з підходів, що виникли значно пізніше. Наприклад, автори навчальних посібників частково відмовилися від двомовності у формулюванні правил і завдань, залишивши двомовним глосарій, забезпечили навчальні посібники дисками, змінили незмінних класиків на навчальні тексти. Однак принципові положення методу залишились незмінними, зокрема: когнітивний підхід до вивчення системи мови з метою отримання знань і дедуктивний виклад граматичного матеріалу – від правила до практичного застосування.

Низка економічних, політичних і соціальних перетворень, які відбулися на початку ХХ ст., визначили зміну акценту з мовної системи як основного об'єкта вивчення на мовленнєву діяльність та мовну поведінку. Постійно зростаюча потреба в ефективному навчанні іноземних мов на рівні, достатньому для комунікації, гостро поставила проблему адекватних методів викладання. Для виникнення і розвитку прямих (інтуїтивних) методів, окрім соціальних чинників, велике значення мали досягнення лінгвістики та психології. Так, младограматичний напрям у лінгвістиці (М. Бреаль, К. Бругман, Г. Пауль, Ф. Фортунатов та ін.) створює основи описової фонетики, вивчає фонетичні зміни, що відбивають фізіологічні процеси артикуляції, виявляє звуко-буквені співвідношення. Водночас започатковується наука, яка згодом розвинулася в лексикологію та дозволила зробити висновок про відсутність повної відповідності в структурі й словниковому складі різних мов.

На противагу граматики-перекладному методу навчання виникає прямий метод (М. Берліц, Ф. Гуен, Г. Пальмер, Г. Суїт) [143; 154; 164; 166]. Основним у навчанні позиціонується тепер не переклад, а наслідування усного мовленнєвого зразка, його імітація та заучування. Мовна практика, мовні дії іноземною мовою покладені в концепцію Л. Блумфільда, який вважав: «Між знаннями про мову і володінням нею немає ніякого зв'язку ... Володіння мовою – це не питання

знання ... Володіння мовою – це питання практики ... У мові навички – все, а знання – ніщо» [12]. Головною метою навчання проголошується оволодіння усним мовленням, водночас читання та письмо розглядаються як засоби навчання усного мовлення. Мовний матеріал добирається відповідно до тематики усного спілкування. На занятті відтворюється мовне середовище, рідна мова студентів виключається з процесу викладання. Нова лексика вивчається не засобом перекладу, а за допомогою наочності і тлумачень мовою, що вивчається. Активізація процесу навчання відбувається за рахунок посилення емоційних моментів, задоволення від одержаних результатів, акцентується увага на підвищенні мотивації вивчення іноземної мови в цілому. Механізми оволодіння іноземною мовою зводиться до механізмів, якими послуговується дитина, опановуючи рідну мову. Іноземна мова засвоюється через наслідування готових зразків, багаторазове повторення почутого й відтворення нового матеріалу за аналогією до вивченого.

Як засвідчує практика, в процесі навчання української мови як іноземної на підготовчому відділенні актуальність застосування прямого методу зберігається і досі. Існує низка умов навчання, за яких доцільно звертатися до цього методу. Наприклад, коли викладач не володіє рідною мовою слухачів (або мовою-посередником) і відповідно не може використовувати переклад як засіб навчання, а іноземні слухачі ще не володіють українською мовою. Така ситуація досить типова для пропедевтичного навчання, зокрема, в умовах роботи в різнорідній за мовною приналежністю навчальній групі. Водночас, як зауважує Т. Капітонова, до прямого методу на підготовчих відділеннях також слід удаватися з метою інтенсифікації навчання усного мовлення [52, с. 74–75].

Значні досягнення науково-технічного прогресу 50–60-х рр. ХХ ст. сприяли розробці теорії програмованого навчання. Дослідження в галузі звукозапису слугували початком створення лінгафонних кабінетів і зародження концепції аудіолінгвального методу. Основоположниками цього методу були лінгвіст Ч. Фріз та методист Р. Ладо [153; 159]. Специфіка цього методу полягає в тому, що одиницею усного спілкування, а отже, й навчання, є речення. На думку вчених,

власне звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу. Незалежно від кінцевої мети початковий етап навчання спрямований на розвиток усного мовлення. Основний зміст цього етапу складає граматику, яка подається у вигляді структур (моделей). Лексика в цей період відіграє допоміжну роль, її призначення – ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал добирається на основі порівняння мови, що вивчається, та рідної, втім у процесі навчання зіставлення мов не відбувається. Вважаючи письмо лише неточним відображенням звукової мови, прибічники цього методу рішуче виступають проти навчання читання на початковому етапі. Таким чином, концепція аудіолінгвального методу передбачала пріоритет усного мовлення над письмовим, переважання в освітньому процесі тренувальних вправ на кшталт *drill*, інтуїтивне засвоєння мовного матеріалу, широке використання країнознавчого матеріалу.

У пропедевтичному навчанні української мови слухачів підготовчих відділень фрагментарно використовується описаний метод, хоч і в оновленому вигляді, зокрема під час роботи з мовленнєвими моделями, якими слухачі оволодівають через їх повторення, підстановки, трансформації [54, с. 18], добору мовного матеріалу, впровадження країнознавчого матеріалу та органічного введення лінгафонних занять у навчання. Проте, на наш погляд, заняття на підготовчому відділенні з української як іноземної повинні орієнтуватися не лише на формування мовленнєвих автоматизмів, а й на розвиток на їх основі вмінь, оскільки кінцевою метою є формування в слухачів комунікативної компетентності. Сумнівним також видається і перевага інтуїтивних форм роботи над свідомими.

Бурхливий розвиток науки, зокрема психології, на початку ХХ ст. сприяв суттєвим змінам у розробці методів викладання. У методиці навчання іноземних мов акцент зміщується на чинники, що визначають зміст навчання тому, як наслідок, виникають методи, засновані на активній роботі мислення, на розвитку змістової здогадки.

Свідомо-порівняльний метод набув значного поширення наприкінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст. Його засновниками були Л. Щерба та С. Бернштейн. У навчанні за свідомо-порівняльним методом особливу роль відіграє принцип

свідомості. Поза тим значна увага зосереджується на специфіці викладання іноземної мови, зокрема: подолання інтерференції рідної мови, розрізнення активного та пасивного матеріалу тощо. Сучасна модифікація свідомо-порівняльного методу знайшла відображення в методиці національно-мовної орієнтації, яку впродовж багатьох років розробляла В. Вагнер для викладання російської мови як іноземної [16]. На сьогодні цей метод широко використовується в українських ЗВО. Основними методичними принципами, що складають сутність цієї методики, є: мовна системність, опора на рідну мову учнів і комунікативна спрямованість. Для слухачів підготовчих відділень розроблено низку підручників на основі методики національно-мовної орієнтації (Т. Балихіна, В. Вагнер, І. Євсигнеєва, Т. Кортова, К. Майорова, Ю. Овсієнко та ін.) [4; 17; 87].

Вирішальним чинником навчання за свідомо-практичним методом визнається іншомовно-мовленнєва практика, яка ґрунтується на теоретичних мовних відомостях. Від граматико-перекладного методу свідомо-практичний відрізняється зміщенням центру ваги з мовних знань на мовленнєву діяльність і відмовою від перекладу як основного засобу навчання та розуміння іноземної мови. Свідомо-практичний метод за багатьма своїми ознаками тяжіє до помірному варіанта прямого та аудіолінгвального методів. На підвалинах свідомо-практичного методу створено низку сучасних підручників для початкового етапу мовної підготовки іноземців (Н. Андрюшина, В. Антонова, М. Будильцева, Л. Белікова, Н. Висотська, Н. Кисельова, Н. Кухаревич, Л. Московкіна, Т. Новикова, О. Олейнікова, Т. Распопова, С. Степанова, Т. Шутова та ін.) [8; 9; 10; 18; 24; 120 та ін.]. Автори підручників добирають і будують навчальний матеріал через порівняння рідної мови слухачів і мови, що вивчається. Водночас уживання рідної мови слухачів на заняттях з української мови як іноземної зводиться до мінімуму.

Потреба опанувати іноземну мову в стислі терміни вимагає розроблення інтенсивних методів навчання. На сьогодні інтенсивне навчання іноземних мов розглядається як напрям, що реалізується в різних методичних системах (Л. Гегечкорі, Г. Китайгородська, Г. Лозанов, В. Петрусинський, І. Шехтер та ін.) [56, с. 4; 79, с. 195–225; 108]. Інтенсивні методи навчання здебільшого

спрямовуються на оволодіння усним мовленням за короткий термін. Таке навчання здійснюється за рахунок щоденної концентрації навчальних годин і створення умов «занурення» в іншомовне середовище. Від традиційного інтенсивне навчання відрізняється особливими способами організації і проведення занять: увага зосереджується на різних формах педагогічного спілкування, соціально-психологічному кліматі в групі, створенні адекватної навчальної мотивації, знятті психологічних бар'єрів у процесі засвоєння мовного матеріалу та спілкування тощо. Використовувати інтенсивні методи найбільш доцільно в умовах короткострокового навчання іноземної мови, коли акцент ставиться на розвиток усного мовлення в стислі терміни. Отже, специфіка організації та проведення занять, яку беруть за основу розробники інтенсивних методів, частково відповідає специфіці пропедевтичного навчання, а саме: за максимально короткий час навчити слухачів спілкуватися іноземною мовою. Проте мета інтенсивного навчання не збігається з метою пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Дослідники зазначають, що «інтенсивне навчання забезпечує формування навичок й умінь лише деяких видів мовленнєвої діяльності, одночасно закладаючи основу для оволодіння й іншими її видами» [75, с. 5–6], натомість у пропедевтичному навчанні української мови ставимо за мету формувати вміння в іноземних слухачів з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Таким чином, брати за основу інтенсивні методи навчання при опануванні слухачами української мови як іноземної на підготовчому відділенні недоцільно. Водночас, на думку Т. Капітонової, деякі принципи та прийоми, що виникли в межах описаних методів, можна й корисно використовувати, зокрема: глобальне використання всіх засобів і каналів впливу на психіку іноземних слухачів; створення на заняттях з української мови сприятливого емоційного клімату; застосування колективних форм роботи; проголошення свободи вибору партнерів спілкування; використання музичного тла; поєднання активізації лексико-граматичного матеріалу з подальшим аналізом й узагальненням тощо [51]. Власний досвід викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні засвідчує, що виправданим є вибір інтенсивних методів навчання і на

короткочасних курсах, як-от літні школи, та під час організації індивідуального навчання слухачів. Із цією метою було створено низку посібників, що реалізують ідеї цих методів для етапу пропедевтичного навчання [13; 55 та ін.].

У 60–70-х рр. ХХ ст., коли англійська мова почала набувати статусу мови міжнародного спілкування, з'ясувалося, що наявні на той час традиційні методи (граматико-перекладний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний) здебільшого перестали задовольняти потреби тих, хто вивчає англійську як іноземну. Виникла потреба не в глибинних знаннях системи мови, що вивчається, на яких були сконцентровані традиційні академічні програми, а в можливості негайного практичного застосування отриманих мовленнєвих знань.

Розпочалися дослідження «комунікативного методу». Вони були зумовлені, з одного боку, незадоволенням результатами вивчення мов із використанням аудіовізуального й аудіолінгвального методів, а з іншого – соціальним замовленням суспільства на розроблення нових методів навчання, які могли б сприяти розвитку багатомовності в умовах створення єдиного економічного ринку Європи.

1.4.2. Комунікативний метод у пропедевтичному навчанні української мови як іноземної. У кінці ХХ ст. у мовознавстві відбувається поступовий зсув наукової парадигми «з підходу, заснованого на математичному погляді на мову як на формальну систему, до менш формалістичного підходу, згідно з яким мова розглядається як біологічна система» [119, с. 149–164]. Відповідно змінюється і об'єкт дослідження, досі вважалося, що «єдиним і справжнім об'єктом лінгвістики є мова, яка розглядається в самій собі й для себе» (Ф. де Соссюр) [133], відтепер мова починає розглядатися «у зв'язку з людиною, без якої виникнення та функціонування цієї системи було б неможливим» [67, с. 24].

Отже, відбувається переорієнтація із системно-структуральної парадигми, основою якої є слово з усіма його аспектами в межах мовної системи, на антропоцентричну парадигму, що ґрунтується на дослідженні того, що відбулося і нині відбувається з мовою та інтерпретованим людиною світом з позиції самої людини [58, с. 6]. Вивчення ролі особистості в процесах комунікації актуалізує

вивчення мови із функційного боку. Виникає функційна теорія мови, яка розглядає мову як засіб передання функційного значення.

Ще одним результатом зміни панівної парадигми в мовознавстві було започаткування комунікативної лінгвістики, предметом якої стали процеси спілкування людей з використанням живої природної мови, а також з урахуванням усіх наявних складників комунікації [6, с. 8].

Серед основних питань, які порушує комунікативна лінгвістика, головно вирізняються питання про загальні закони комунікації, специфіку комунікації залежно від різних умов (соціальних, культурних, професійних тощо), структуру мови (мовного коду) в процесах спілкування, закономірності взаємодії мовних (вербальних) і позамовних (невербальних) засобів комунікації, залежність організації мовного коду від позамовних (ситуативних – у широкому сенсі слова) явищ, етапи й закономірності породження та сприйняття мовлення в різних комунікативних умовах, причини комунікативних невдач, особливості мовленнєвих стратегій, а також методи дослідження мови й засобів інших семіотичних систем у процесах комунікації [6, с. 8].

Одиницею комунікації представники комунікативної лінгвістики вважають мовленнєві акти (ствердження, прохання, запитання тощо), комунікативна значимість структурних елементів (слів, словосполучень, речень) виявляється у зв'язному тексті (дискурсі) [1, с. 99].

Інтерес методистів до цього напрямку лінгвістики означав перегляд ставлення до структурного й трансформаційно-генеративного напрямів у мовознавстві, що не виправдали сподівань на підвищення практичного рівня володіння нерідною мовою. Серед прибічників комунікативної лінгвістики (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Т. Винокур, Д. Вундерліч, О. Гойхман, Г. Колшанський, Г. Ліч, Дж. Хабермас та ін.) визначальними для методики вважаються такі ідеї: а) одиницею комунікації (і навчання) розглядаються мовленнєві акти; б) одиницею добору мовленнєвих актів виступає мовленнєва інтенція мовця, яка змістовно організовує та регулює мовленнєву поведінку; в) оволодіння мовою передбачає формування в того, хто навчається, комунікативної

компетентності, що виявляється в здатності правильно користуватися мовою в різних ситуаціях спілкування; г) формування комунікативної компетентності відбувається в межах ретельно дібраних ситуацій спілкування, які слугують стимулом для виникнення мовленнєвого наміру мовця і, як результат, здійснення мовленнєвих актів [1, с. 99; 3, с. 136–137; 22; 34; 63, с. 10–14; 142; 155; 161].

Отже, функційна теорія мови та комунікативна лінгвістика започаткували виникнення комунікативного підходу у викладанні іноземних мов.

У 1971 р. Рада Європи доручила групі фахівців розробити новий підхід до вивчення іноземних мов і на його основі методи навчання, які могли б стати основою викладання мови в будь-якій країні, яка є учасницею Ради Європи. Це стало відправним пунктом цілої низки досліджень, скерованих на розроблення концепції, яка могла б сфокусувати увагу на формуванні й розвитку здатності спілкуватися іноземною мовою в контексті особистісно зорієнтованого навчання. У результаті сформувалась ідея розроблення порогових рівнів (threshold levels) як специфічних цілей оволодіння іноземною мовою. У 1982 р. результати проведених досліджень були описані й проаналізовані в документі «Сучасні мови: 1971–81» (Modern languages: 1971-81) [162, с. 15]. Це дозволило значно розширити можливості практичного використання підходу, що розроблявся на функційно-семантичній основі, та реалізувати основні засади в кількох напрямках: створення нових методик і нових навчальних матеріалів, упровадження комплексних технологічних систем навчання (multi-media systems), розроблення систем оцінювання та самооцінки, системи самонавчання з урахуванням його індивідуалізації (learner autonomy), вироблення рекомендацій для професійної підготовки викладачів іноземної мови.

Таким чином, у 80–90-х рр. ХХ ст. було здійснено низку науково-дослідних проєктів, які ставили за мету формування системи комунікативного навчання. Чільне місце в цьому переліку зайняв Проєкт № 12 «Вивчення та викладання сучасних мов для спілкування» (Learning and teaching modern languages for communication), розроблений групою європейських фахівців. [160, с. 42]. У цьому проєкті особлива увага приділялась інтегрованому комунікативному підходу,

систематизованому на основі теоретичних розробок і практичного досвіду навчання іноземних мов у Великобританії, Франції, Німеччині, Італії, Іспанії та інших західноєвропейських країнах, комунікативній спрямованості навчальних занять, де іноземна мова в освітньому процесі розглядається як засіб спілкування [160, с. 42]. У ньому було визначено три рівні початкового (базового) оволодіння мовою: рівень «виживання» (survival level), «на шляху до мови» (waystage level) і пороговий рівень (threshold level). Для низки західноєвропейських мов були розроблені детальні вимоги і зміст цих рівнів [167; 168].

Важливою також була публікація роботи «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» (2001, 2003), в якій сформульовано зміст, цілі, завдання навчання мови, описано рівні володіння мовою та ін. Ідеї цієї роботи було покладено в основу європейського варіанта комунікативного методу навчання [1, с. 99].

Метою комунікативного навчання вбачалося формування мовної компетентності (володіння мовним матеріалом для його використання у вигляді мовленнєвих висловлювань), соціолінгвістичної компетентності (здатність використовувати мовні одиниці відповідно до ситуацій спілкування), дискурсивної компетентності (здатність розуміти в процесі сприймання й досягати зв'язності під час породження певних висловлювань у межах комунікативно-значущих мовленнєвих утворень), стратегічної компетентності (здатність компенсувати вербальними і невербальними засобами недоліки у володінні мовою), соціально-культурної компетентності (рівень обізнаності соціально-культурного контексту функціонування мови), соціальної компетентності (здатність і готовність до спілкування з іншими) [148, с. 23]. У цілому реалізація програми «Вивчення мови для європейської громадянськості» (Language learning for European citizenship) мала на меті забезпечення європейцям можливості вільного спілкування, зняття мовних бар'єрів, досягнення взаємного розуміння і поваги.

Результатом більш ніж десятирічного дослідження, проведеного групою фахівців із прикладної лінгвістики, методики та педагогіки, було створення Загальноєвропейських рекомендацій, які окреслили спільні засади для розроблення

навчальних планів, типових програм, іспитів, підручників тощо [45]. У цьому документі доступно викладено, чого мають навчитися ті, хто вивчають мову, які знання і вміння їм необхідні, щоб користуватися нею у процесі спілкування. Загальноєвропейські рекомендації є унікальним внеском у методичну науку та різні галузі прикладної лінгвістики в контексті створення нової, деталізованої і всеосяжної моделі описання та шкалування процесу використання мови та окремих видів знань і вмінь, що підлягають оволодінню. Безсумнівно, Загальноєвропейські рекомендації дуже важливі для методики викладання іноземних мов загалом й української як іноземної зокрема. В експериментальному дослідженні ми опиралися на них як при укладанні програми експериментального навчання, так і при створенні діагностувального інструментарію дослідження рівнів сформованості комунікативної компетентності іноземців, доборі та організації навчального матеріалу, організації самостійної роботи слухачів тощо.

Упродовж кількох років із моменту зародження комунікативний підхід завоював провідні позиції в західноєвропейській та американській методології. Засновниками комунікативного методу були Дж. Гамперц [149], У. Лабов [158], Дж. Фірт [151; 152], Д. Хаймс [157], М. Халлідей [156]. Ідею навчання іноземної мови на комунікативній основі підтримало широке коло вчених, з-поміж них: Г. Піфо (Німеччина); Г. Відоусан, У. Літлвуд (Великобританія); Б. Беляєв, І. Бім, П. Гурвич, Г. Китайгородська, Є. Пассов, А. Старков (Росія); З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Вишневський, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, В. Скалкін, Н. Скляренко, І. Хом'як (Україна) та ін.

У процесі становлення і розвитку комунікативний метод корегувався, доповнювався, переосмислювався. У період зародження методики викладання іноземної мови на підвалинах комунікативного підходу виникла теорія групування одиниць мови відповідно до їх комунікативної функції, яка вбачалася в породженні «мовленнєвих актів», зокрема вибачення, прохання, поради тощо. В основу подальших розробок комунікативного методу було покладено ідеї розподілу роботи в аудиторії щодо правильності мовлення (accuracy) і щодо його плинності (fluency). Правильність мовлення досягалася заучуванням нових одиниць мови (граматичних

зразків, функційних моделей, лексики тощо), плинність – через породження вільної дискусії на підґрунті вивченого мовленнєвого матеріалу.

Більшість вітчизняних і зарубіжних методистів поділяють таке тлумачення комунікативного методу, відповідно до якого процес навчання повинен розумно поєднувати системний і змістовий підходи, включати в себе роботу як над формою і правильністю мовлення (accuracy), так і над його змістом, забезпечувати «плинність» (fluency). Таке трактування комунікативності дозволило вітчизняним методистам увести термін «комунікативно-когнітивний метод», тобто привернути увагу до когнітивного боку процесу оволодіння мовою, коли мова вивчається поза мовним середовищем і багато особливостей її уживання, зокрема соціокультурні, засвоюються на рівні знань [60, с. 82–83].

У радянській і пострадянській лінгводидактиці становлення комунікативного методу відбувається з урахуванням як загальносвітових тенденцій, так і на основі наукових розвідок вітчизняних учених. Обґрунтування методу було запропоновано радянським методистом Є. Пассовим, який зазначав: «... Комунікативність передбачає мовленнєве спрямування освітнього процесу. Практична мовленнєва спрямованість не тільки мета, але й засіб, де й те, й те є діалектично взаємопов'язаним» [105, с. 35].

На думку О. Леонтьєва, специфічна особливість комунікативного методу полягає в тому, що процес навчання будується адекватно процесу реальної комунікації (тобто процес навчання є моделлю комунікації). Оскільки процес навчання не може бути повністю ідентичним процесу комунікації, науковець потрактує комунікативність методу через подібність процесів навчання та комунікації за певними ознаками [112]. З-поміж основних учених виокремлює:

- 1) комунікативно вмотивовану поведінку викладача й слухачів під час занять;
- 2) предметність процесу комунікації, яка виражається в ретельному доборі мовленнєвих інтенцій, тем і ситуацій спілкування, які відображають практичні інтереси та потреби слухачів.

У започаткованому дослідженні будемо керуватися визначенням комунікативного методу навчання української як іноземної вслід за більшістю

методистів (Б. Лапідус, В. Коростельов, Є. Пассов, А. Щукін), які потрактовують його як сукупність принципів побудови заняття таким чином, щоб максимально наблизити процес навчання до процесу реального спілкування [65; 72; 73; 105; 141].

У сучасних дослідженнях комунікативного методу українські вчені (Ф. Бацевич, А. Богуш, О. Вовченко, О. Горошкіна, О. Ковтун, Т. Стеченко та ін.) пов'язують його з рівнем сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві; готовністю людини здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні чинники [83, с. 18].

Зауважимо, що поряд з одноголосним визнанням переваг комунікативного методу, серед дидактів існує суттєва критика деяких його аспектів. Основним аргументом учених є застереження, що комунікативний метод, спрямований на розвиток комунікації, здатен розвинути плинність, невимушеність мовлення, але не може сформувати необхідних граматичних умінь. Учені зауважують: «Комунікативність як основна категорія методики не тільки не заперечує, а передбачає усвідомлення граматики мови ..., але справедливо відводить їй службову роль у процесі оволодіння мовою» [66, с. 65–66].

Зважаючи на розвинуту морфологічну систему української мови, враховуючи традиційні підходи до викладання, викладачі українських ЗВО хоч і прихильно ставляться до комунікативного методу, але впроваджують його несистемно, скоріше як прийом чи комунікативний складник у процесі пропедевтичного навчання. Здебільшого за академічною традицією навчання будується за принципом від граматики до лексики, а потім виконання вправ на закріплення. Як комунікативні складники в освітній процес вводяться мовленнєві ситуації, використовуються рольові та навчальні ігри, вправи мовленнєвої спрямованості. Вибудовуючи експериментальне навчання, будемо дотримуватися думки Є. Пассова про те, що основним видом роботи слухачів мають бути вправи і саме їх треба наповнити мовленнєвим, тобто комунікативним, завданням. Таким чином, експериментальне навчання має вибудовуватися на підґрунті системи

таких вправ, а самі слухачі, «постійно повинні бути занурені в процес спілкування мовою (умовний чи реальний), тобто в процес практичного користування мовленням [104, с. 36–37].

Отже, обираючи комунікативний метод як провідний, організацію експериментального навчання здійснюватимемо через систему вправ, які мають комунікативну спрямованість і максимально наближені до адекватного процесу реального спілкування [94, с. 104]. На відміну від традиційної методики, навчання української мови як іноземної за цим методом переорієнтовувалося з вивчення системи мови на її застосування в реальній комунікації. Основним засобом навчання в такому разі виступали не письмові тексти та граматичні вправи, а ситуації, які моделювали реальне спілкування [105, с. 39]. На наш погляд, ВЗК, дібрані за функційним принципом, і на їх основі вибудована система вправ здатні вирішити поставлене завдання.

Аналіз вправ, які пропонуються в посібниках і підручниках для слухачів підготовчого відділення, засвідчив, що в них переважають мовні вправи, які умовно можна поділити на граматичні, лексичні й фонетичні; вправи на переклад, трансформаційні вправи, вправи на підставлення; вправи типу запитання-відповідь, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (УМВ, МВ).

Мовні вправи (або підготовчі) традиційно посідають чільне місце в методиці викладання української мови як іноземної. Як зазначено в Новому словнику методичних термінів, «мовні вправи – це вправи, які передбачають операції з одиницями мови й формують мовні навички» [1, с. 365]. Такі вправи спрямовані на тренування та автоматизацію вживання мовного матеріалу, на розуміння й запам'ятовування наявних в усному або письмовому повідомленні структурних компонентів мови. Прихильники мовних вправ стверджують, що ці вправи складають основу усного мовлення. Вони вбачають їх перевагу в тому, що такі вправи дають можливість ізолювати мовні явища для більш детального вивчення. Мовні вправи, на думку вчених, «виступають фундаментом, на якому відбувається становлення та подальше вдосконалення навичок і вмінь» [123, с. 48].

В аспекті започаткованого дослідження таких вправ недостатньо, оскільки їх метою є ізольоване формування мовних навичок, вони позбавлені ситуативності, а отже, не містять комунікативного завдання, натомість передбачають досягнення формального мовного завдання. Окрім того, як засвідчує практика, мовні вправи нецікаві слухачам, позбавлені мотиваційного компонента, займають багато часу на занятті, не здатні забезпечити використання ВЗК як основи експериментального навчання. Однак повна відмова від використання мовних вправ, на наш погляд, є недоцільною. Вони не придатні для аудиторних занять, але оптимальні для самостійної роботи слухачів і під час здійснення контролю сформованості граматичних, лексичних навичок.

Двомовні вправи (або вправи на переклад) також не забезпечують формування комунікативних умінь, оскільки як і попередні, оперують мовним матеріалом. Двомовними дослідники вважають вправи, при яких вдаються до використання рідної мови (переклад) [1, с. 56]. Двомовні вправи використовуються як засіб зіставлення фактів двох мов, що дає можливість усвідомленого оволодіння мовним матеріалом.

Трансформаційними вчені вважають вправи, що забезпечують перемикання з одного мовленнєвого зразка на інший із виходом у мовлення [1, с. 319]. У вправах на трансформацію слухач змінює структуру, порядок слів або граматичні форми заданого матеріалу відповідно до інструкції чи мовленнєвої ситуації. Такі вправи були впроваджені в експериментальне навчання, оскільки нам імпонує як форма їх виконання (трансформація), так і наявність у них мовленнєвого зразка. А за умови обов'язкової наявності мовленнєвої ситуації та комунікативної мети, трансформаційні вправи здатні вирішувати завдання експериментального дослідження.

Підставні вправи (або вправи на підставлення) своєю назвою характеризують спосіб їх виконання, який полягає в тому, що слухач підставляє запропоновані йому лексичні одиниці в готову структуру або складає (збирає з частин) речення, вибираючи його частини з кожної наступної колонки таблиці, в якій розміщені елементи речення. Головну перевагу цього виду вправ учені

(Дж. Брутон, Р. Ладло, Т. Менон, Г. Пальмер, В. Скалкін, Ф. Френч, Ч. Фриз) вбачають у тому, що учень, оперуючи готовими частинами речень, свідомо чи несвідомо засвоює їх структуру, причому робить це цілісно, не вдаючись до аналізу чи правила. Вважаємо, що таке засвоєння мовленнєвого зразка відбувається поза мовленнєвою діяльністю. Однак цей вид вправ можливий для впровадження в експериментальне навчання за умови правильної організації роботи, зокрема наявності продуманої функційної настанови та створення мовленнєвої ситуації під час виконання таких вправ.

Отже, трансформаційні та підставні вправи за умови коректної організації роботи набувають комунікативної спрямованості, назва цих вправ відображає спосіб їх виконання, а за змістом вони набувають ознак УМВ. Недаремно дослідниця А. Богуш відносить трансформаційні та підставні вправи до комунікативних тренувальних вправ. Вона зауважує, що «тренувальні вправи забезпечують максимальну частотну повторюваність мовленнєвих зразків». На думку вченої, підставні вправи використовуються для засвоєння готового мовленнєвого матеріалу, а трансформаційні – для трансформування висловлювань як форми мовленнєвої реакції [14, с. 86].

Вправи типу запитання-відповідь передбачають побудову та ведення діалогу на занятті, а отже, за умови правильної організації роботи під час їх застосування виникає мовленнєва діяльність. Серед переваг цього виду вправ Є. Пассов зазначає такі: а) вони імітують спілкування, адже в реальній дійсності ми теж часто або запитуємо, або відповідаємо, а це означає, що при виконанні цих вправ є комунікативне завдання; б) вони не тільки мовленнєві за характером, але й одночасно можуть бути (при належній організації) граматично, лексично або фонетично спрямованими, тобто можуть слугувати засвоєнню конкретного матеріалу в мовленнєвих умовах; в) вони психологічно прості за способом виконання, адже запитувати й відповідати звично; г) вони дозволяють працювати у швидкому темпі, тобто дуже економічні за часом [106, с. 371–372]. Отже, ці вправи використовуватимемо в експериментальному навчанні за таких умов: вправи типу запитання-відповідь не мають бути основним видом роботи; вони не повинні

носити формальний характер; робота над вправами має бути організована в такий спосіб, щоб ініціативність переходила від викладача до слухача.

За основу в побудові експериментального навчання було обрано УМВ та МВ. Як зазначається в Новому словнику методичних термінів, МВ служать для розвитку мовленнєвих умінь на підґрунті фонетичних, лексичних і граматичних навичок. При виконанні МВ довільна увага учнів має бути зосереджена на змісті висловлювання, тоді як форма є об'єктом мимовільної уваги [1, с. 259].

Деякі дослідники називають МВ творчими, евристичними, реально-комунікативними, комунікативними [85, с. 30]. Щодо цього дотримуємось думки Є. Пасова, який зазначає, що термін «мовленнєві вправи» відповідає своєму призначенню: такі вправи створюють усі необхідні умови, в яких має розвиватися мовленнєве вміння. Учений зауважує, що немає жодних підстав для того, щоб замінювати його термінами «комунікативні», «творчі», «евристичні» й таким чином вносити плутанину в систему методичних понять [106, с. 379]. У своїй роботі будемо, вслід за Є. Пасовим, оперувати назвами «мовленнєві» та «умовно-мовленнєві вправи» [106, с. 379].

УМВ відрізняються від мовленнєвих своєю умовністю та визначеністю за формою, що вимагає спеціальної організації. Це зумовлено тим, що УМВ скеровані на формування навичок слухачів. Саме через їх заданість, тобто заздалегідь визначеність й умовної (щодо реального спілкування) організації ці вправи і називаються УМВ. Їх умовність визначається необхідністю формувати мовленнєві навички в умовах, психологічно адекватних мовленнєвим, але організаційно – відмінних від реального спілкування, де все спеціально організовано для цілеспрямованої автоматизації мовленнєвих одиниць. Щодо цього А. Богуш зазначає: «Умовно-мовленнєві вправи передбачають виконання мовленнєвих дій у ситуативних умовах. Наявність мовленнєвої задачі й ситуативність – основні ознаки означеного типу вправ» [14, с. 85].

Отже, в побудові експериментального пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів УМВ будемо використовувати для формування мовленнєвих навичок. Схарактеризуємо основні вимоги до цього

виду вправ: 1) зумовлена вмотивованість мовленнєвого вчинку, тобто постановка перед слухачами мовленнєвого завдання; 2) ситуативність, тобто співвіднесеність кожного елемента вправи із ситуацією спілкування; 3) переважна спрямованість свідомості слухача на мету висловлювання, а при рецепції – на його зміст, при цьому форма засвоюється здебільшого мимоволі за рахунок її використання або сприймання в тій чи тій функції; 4) кожен елемент вправи імітує мовленнєве спілкування; 5) злиття трьох чинників мовленнєвої діяльності: лексичного, граматичного й вимовного; 6) комунікативна цінність фраз; 7) забезпечення відносної безпомилковості мовленнєвих дій; 8) одномовність; 9) часова економічність; 10) достатність однотипних фраз для засвоєння зразка, звуку або повторень – для лексичних одиниць [106, с. 374–375]. Дотримання окреслених вимог забезпечить формування в слухачів мовленнєвих навичок і в межах створеної системи вправ – перенесення цих навичок у мовленнєві вміння. Це здійснюватиметься в експериментальному навчанні за допомогою системи вправ, в межах якої циклічно чергуються комплекси УМВ та МВ.

МВ ситуативно зумовлені, комунікативно вмотивовані, спрямовані на формування в слухачів мовленнєвих умінь. Є. Пассов виокремлює такі основні характеристики МВ, як-то: природність, зв'язок із дійсністю, ситуативність, зв'язок мовленнєвої вправи з мотиваційною та оперативною активністю слухача, його ініціативністю, незаданість матеріалу, наявність навчальних труднощів, пов'язаних зі здійсненням цілісного акту мовленнєвої діяльності [106, с. 378].

Отже, в експериментальному навчанні будемо використовувати МВ для формування мовленнєвих умінь слухачів, зокрема, для набуття слухачами здатності висловлювати власні і розуміти думки інших людей відповідно до функцій спілкування. МВ при цьому трактуємо як організовану форму спілкування, завдяки якій слухачі здійснюють акт мовленнєвої діяльності.

Є. Пассов виокремлює такі основні вимоги до МВ: 1) наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань різного рівня; 2) забезпечення природної ситуативності навчання; 3) наявність нових мовленнєвих ситуацій (взаємин співрозмовників, об'єкта мовленнєвого впливу, змісту висловлювання, супровідних обставин,

предмета обговорення); 4) забезпечення мотивованої ініціативності слухача, яка викликана не спеціально цією настановою, а власним внутрішнім спонуканням; 5) мовленнєва вправа є окремим складником мовленнєвої діяльності слухача, оскільки вона пов'язана із загальним контекстом його діяльності; 6) забезпечення максимальної і постійної комбінованості мовленнєвого матеріалу; 8) одномовність вправи [106, с. 378–379].

А. Богуш основними характерними рисами МВ визначає наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань та нової мовленнєвої ситуації [14, с. 84].

На нашу думку, важливу роль в організації експериментального навчання іноземних слухачів відіграє створення системи вправ, оскільки окремо взяті вправи не можуть забезпечити розвитку всіх якостей мовленнєвого вміння. Під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення [32, с. 31].

Основою створюваної системи вправ, яка ставить за мету сформувати в слухачів здатність керувати своєю мовленнєвою діяльністю в умовах вирішення комунікативних завдань через функційну, діяльнісну спрямованість, було обрано комплекси УМВ та МВ. Щодо поєднання таких видів вправ Є. Пассов слушно зауважує, що в парі «умовно-мовленнєві – мовленнєві вправи» наявна єдність критерію. На думку вченого, вона полягає в ступені адекватності створюваних умов навчання умовам мовленнєвого спілкування [106, с. 379].

Це принципово важливо для організації експериментального навчання іноземних слухачів, оскільки поєднання цих двох видів вправ створить адекватні умови для формування в слухачів мовленнєвих умінь. УМВ забезпечать вироблення мовленнєвих навичок, перенесення та включення їх у мовленнєві вміння, а МВ – функціонування мовленнєвих умінь у процесі реального спілкування.

Висновки з першого розділу

Визначено, що пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти є початковим етапом безперервної вищої освіти іноземців, що полягає у формуванні українськомовної компетентності іноземних слухачів, яка здатна забезпечити їхні комунікативні потреби в різних сферах спілкування: освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній, а також становлення гармонійної особистості, здатної до міжкультурного діалогу українською мовою.

Установлено, що в процесі пропедевтичного навчання іноземні слухачі повинні опанувати українську мову на рівні А1, А2, В1 відповідно до Загальноєвропейської системи оцінки знань іноземних мов. У структурі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів було виокремлено три етапи: інтродуктивний, на якому забезпечується оволодіння українською мовою на елементарному рівні (А1), базовий, на якому відбувається базове оволодіння іноземними слухачами українською мовою на рівні А2, та рубіжний, що має за мету досягнення іноземними слухачами самостійного володіння українською мовою (В1). Умовою прийому іноземців на перший курс закладів вищої освіти України є володіння ними українською мовою не нижче рівня В1.

Основні завдання пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти полягають у формуванні в іноземних слухачів мовних та мовленнєвих навичок і вмінь; здатності комунікативно доцільно використовувати виражальні засоби комунікації у процесі спілкування; готовності до міжкультурної та етнічної взаємодії; вмінь і навичок самостійної освітньої діяльності, здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, готовності до саморозвитку й самоосвіти; в розвитку особистості іноземного слухача, його адаптації до іншомовного соціокультурного середовища; вихованні поваги до українського народу, української мови та культури.

За результатами студіювання науково-методичної літератури визначено українськомовну комунікативну компетентність іноземних слухачів як здатність мовця творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати вербальні й

невербальні засоби комунікації українською мовою відповідно до комунікативного наміру в усіх видах мовленнєвої діяльності в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. Як базові компоненти у структурі українськомовної комунікативної компетентності виокремлено лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності.

Аналіз законів України «Про вищу освіту», «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» дав можливість уточнити дефініцію «іноземний слухач підготовчого відділення». Іноземний слухач підготовчого відділення – особа, яка є громадянином (підданим) іншої держави, або особа без громадянства, яка на законних підставах перебуває на території України та навчається на підготовчому відділенні закладу вищої освіти, або отримує там додаткові чи окремі освітні послуги.

Наукові розвідки щодо розмежування понять «мова» й «мовлення», аналіз понять «мовленнєва діяльність» і «внутрішнє мовлення» уможливили висновки щодо організації пропедевтичного навчання української мови іноземців, з-поміж них: мовленнєве спілкування як форма взаємодії людей засобами мови є пріоритетним напрямом у пропедевтичному навчанні української мови іноземців; на заняттях воно реалізується в усній і письмовій формах, носить рецептивний і продуктивний характер; усна форма спілкування зберігає домінуючу роль на всіх етапах оволодіння мовою; становлення внутрішнього мовлення іноземного слухача важливе для формування українськомовної компетентності і здійснюється через розвиток зовнішнього українського мовлення засобами відповідних мовленнєвих ситуацій.

Завдання викладача в процесі пропедевтичного навчання української мови полягає у формуванні вмінь іноземних слухачів задовольняти комунікативні потреби українською мовою, ознайомленні їх із культурою, історією, традиціями народу, мова якого вивчається, доборі цікавого для них та значущого навчального матеріалу, стимулюванні внутрішньої мотивації іноземних слухачів до оволодіння українською мовою.

Аналіз досліджень учених щодо зв'язку іноземної мови та мислення, зокрема концепції мислення іноземною мовою дозволив з'ясувати, що в пропедевтичному навчанні української мови потрібно вчити іноземних слухачів говорити, а не мислити українською мовою; стрижнем активації розумової діяльності іноземців є система вправ, що містить мовленнєві завдання, які скеровують слухачів до здійснення мовленнєвих вчинків.

Студіювання науково-методичної літератури щодо залучення невербальних засобів комунікації в пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів засвідчило, що невербальні засоби комунікації повинні вводитися в пропедевтичне навчання української мови в нерозривній єдності з вербальними. Зазначене обґрунтовує уточнення поняття виражальні засоби комунікації як єдності вербальних і невербальних засобів спілкування, які в конкретній ситуації забезпечують реалізацію інтенцій відповідно до комунікативного наміру мовця. Загальнодидактичною основою пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів виражальними засобами комунікації визначено такі принципи навчання, як-от: свідомості, активності, науковості, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою, гуманізації та демократизації, індивідуалізації, диференціації тощо. Методичним підґрунтям виступали: функційність добору виражальних засобів комунікації; ситуативність уведення їх у процес викладання української мови як іноземної засобами мовленнєвих ситуацій; послідовність і системність їх упровадження в пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів; індивідуалізація, комунікативна спрямованість пропедевтичного навчання; наявність мовленнєво-мисленнєвих завдань; новизна, що передбачає постійну варіативність мовленнєвих ситуацій тощо.

За результатами студіювання науково-методичної літератури щодо методів навчання провідним в експериментальному дослідженні було обрано комунікативний метод. Зазначене спонукало методичний висновок щодо доцільності здійснення експериментального навчання розробленою системою вправ, які мають комунікативну спрямованість і максимально наближені до

процесу реального спілкування. Стрижневими такої системи є комплекси умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ. Поєднання цих типів вправ створює адекватні умови для формування у слухачів українськомовних мовленнєвих умінь. Умовно-мовленнєві вправи забезпечують вироблення мовленнєвих навичок, перенесення та включення їх у мовленнєві вміння, а мовленнєві вправи – функціонування мовленнєвих умінь у процесі реального спілкування.

Основні положення першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
4. Балыхина Т. М., Евстигнеева И. Ф., Маерова К. В., Меншутина О. И., Румянцева Н. М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски: базовый курс. Москва : Русский язык. Курсы, 2000. 352 с.
5. Балыхина Т. М. Уровни владения русским языком в системе общеевропейских компетенций. URL: <http://studydoc.ru/doc/4067108/balyhina-t.m.-urovni-vladeniya-russkim-yazykom-v-sisteme> (дата звернення: 15.03.2019).
6. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : ВЦ Академія, 2004. 344 с.
7. Безцінна Ж. П. Застосування мультимедійних засобів для оптимізації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.*: зб. наук. пр. 2010. Вип. 16. С. 27–33.
8. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Степанова С. Б. Русский язык. первые шаги: в 3 ч. Санкт-Петербург : Мирс. 2010. Ч. 1. 264 с.
9. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Степанова С. Б. Русский язык. первые шаги: в 3 ч. Санкт-Петербург : Мирс. 2012. Ч. 2. 296 с.
10. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Степанова С. Б. Русский язык. первые шаги: в 3 ч. Санкт-Петербург : Мирс. 2011. Ч. 3. 408 с.
11. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1965. 228 с.
12. Блумфилд Л. Язык. Москва : Прогресс, 1968. 608 с.

13. Богданова Г. Н., Капитонова Т. И., Кружков И. Э. Русский язык интенсивно (для китайских студентов). Санкт-Петербург: Нестор, 2008. 103 с.
14. Богуш А. М. Мовленнєві ігрові вправи як засіб розвитку особистості дитини. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського*: зб. наук. пр. Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. Вип. 5. С. 84–87.
15. Быхтина Н. В. Актуальность проблемы межкультурной коммуникативной компетенции в современной педагогике высшей школы и в методике обучения иностранным языкам. *Вестник Казанского юридического института МВД России*. Казань, 2016. № 2 (24). С. 103–107.
16. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2001. 296 с.
17. Вагнер В. Н. Русский язык для англоговорящих. Москва: Русский язык, 1983. 524 с.
18. Венедиктова Н. К. Русский язык для студентов-иностранцев. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1977. 448 с.
19. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1981. № 1. С. 36–47.
20. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: МГУ, 1973. 235 с.
21. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. П. Мерзлякова и др. Москва: Русский язык, 1985. 116 с.
22. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. Москва: Наука, 1993. 172 с.
23. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 350 с.
24. Высотская Н. А., Андрюшина Н. П., Антонова В. Б. Взгляд. Основной курс русского языка. Москва: ПАИМС, 1995. 215 с.

25. Вятютнев М. Н. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*. 1988. № 3. С. 71–76.
26. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). Москва : Русский язык, 1984. 144 с.
27. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*. 1985. № 5. С. 54–60.
28. Гаврилюк Ю. Р., Сладких І. А. Історико-педагогічний аналіз розвитку системи підготовки іноземних громадян на теренах колишнього СРСР. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/896/1/Gavriluk_Sladkih_SRSR_2011.pdf (дата звернення: 15.03.2019).
29. Гадамська А. А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 21 с.
30. Гайдученко Л. В. Навчання невербальним засобам комунікації в процесі вивчення іноземної мови у вузі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: зб. наук. пр. Житомир, 2010. Вип. 54, С. 191–194.
31. Ганіч О. М., Чугуєва В. В. Теоретичний аспект особливостей формування комунікативної компетенції студентів-іноземців. *Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях*: материалы заоч. междунар. науч.-практ. интернет-конф., г. Запорожье, 3-17 мая 2013 г. Запорожье : Изд-во ЗГМУ, 2013. С. 5–9.
32. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 29–40.
33. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
34. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: Учебник. Москва : ИНФРА-М, 2005. 272 с.

35. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2006. 272 с.
36. Головяшина Л. С., Табенская Т. В. Роль межпредметной координации в повышении качества подготовки выпускников подготовительного факультета. *Вестник КГУ*. 1979. № 3. С. 19–25.
37. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва : Наука, 1980. 238 с.
38. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва : Прогресс, 1985. 448 с.
39. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2005. 18 с.
40. Довгодько Т. І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
41. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
42. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*. 1966. № 6. С. 34–38.
43. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 160 с.
44. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество (избранные труды). Москва : Лабиринт, 1998. 368 с.
45. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
46. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної / уклад: Ніколаєва Н. С. та ін. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/> (дата звернення: 13.03.2018).
47. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 39–45.
48. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособ. для учителей средней школы. Москва : Просвещение, 1978. 159 с.

49. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного). Москва : Русский язык, 1989. 219 с.
50. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
51. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской підготовки. Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. 272 с.
52. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. Москва : Русский язык. Курсы, 2008. 308 с.
53. Карасу Л. Педагогічні умови формування мовленнєвого етикету в іноземних слухачів підготовчого відділення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 20 с.
54. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студ. филол. фак. ун-тов. Самара : Универс-групп, 2006. 75 с.
55. Китайгородская Г. А. Гольдштейн Я. В., Смородинская Т. Э. Мосты доверия: интенсивный курс русского языка. Москва : Русский язык, 1993. 72 с.
56. Китайгородская Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1988. № 6. С. 3–8.
57. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации. Москва : Наука, 1978. 308 с.
58. Ковбасюк Л. А., Романова Н. В. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести: навч.-метод. посіб. для магіст. заочн. форми навч. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. 96 с.
59. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Одеса, 2013. 44 с.

60. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Москва : Дрофа, 2008. 431 с.
61. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
62. Колшановський Г. В. Теоретические проблемы билингвизма. *Лингвистика и методика в высшей школе*: сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М. Тереза. Москва, 1967. Вып. 4. С. 165–178.
63. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 1. С. 10–14.
64. Конецкая В. П. Социология коммуникаций: учебник. Москва : Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.
65. Коростелев В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике: научное издание. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 158 с.
66. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1988. 157 с.
67. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 24–29.
68. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. Москва : НЛО, 2002. 581 с.
69. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. Москва : НЛО, 2004. 584 с.
70. Кротік Н. Л. Навчання невербального спілкування на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах немовних спеціальностей. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_8 (дата звернення: 15.03.2019).
71. 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.

72. Кузовлев В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности. *Иностранные языки в школе*. 1979. № 1. С. 21–27.
73. Лapidус Б. А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / сост. Леонтьев А. А. Москва : Русский язык, 1991. 360 с.
74. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. *Вопросы порождения речи и обучения языку*. Москва : МГУ, 1967. С. 6–16.
75. Леонтьев А. А., Китайгородская Г. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение. *Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения*. Москва : Изд. АПН СССР, 1981. С. 3–10.
76. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 252 с.
77. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва : РАО/МПСи, 2001. 127 с.
78. Лозовий В.С. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти: аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695> (дата звернення: 15.03.2019).
79. Лозанов Г. Предпосылки построения общей теории внушения (глава из книги Суггестология). *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Москва : Прогресс, 1976. Вып. 2. С. 195–225.
80. Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики. *Теория речевой деятельности*. Москва : Медицина, 1968. С. 14–36.
81. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 319 с.
82. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структуры поведения. Москва : Прогресс, 1965. 238 с.
83. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 5. С. 17–21.

84. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения / под ред. А. А. Леонтьева, Е. Ф. Тарасова, Ю. А. Сорокина. Москва : Наука, 1977. 351 с.
85. Николаєва С. Ю. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2004. С. 30–31.
86. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск : Книжный Дом. 2003. 1280 с.
87. Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих (для говорящих на английском языке). Москва : Русский язык, 1989. 448 с.
88. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. Москва : Педагогика, 1972. 318 с.
89. Павленко М. И., Кизилова Н. М. Об обучении иностранных студентов подготовительных факультетов языку специальности. *Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях: материалы заоч. междунар. науч.-практ. интернет-конф., г. Запорожье : Изд-во ЗГМУ, 3-17 мая 2013 г. Запорожье. 2013. С. 32–33.*
90. Павленко О. М. Використання виражальних засобів комунікації в експериментальному навчанні української мови іноземних слухачів. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8-9 березня 2019 р.). Харків : Східноєвроп. орг. «Центр пед. досліджень» 2019. С. 54–58.*
91. Павленко О. М. Використання невербальних засобів комунікації у процесі пропедевтичного навчання іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 24-25 квітня 2008 р.). Вип. 3. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. С. 293–299. URL: http://old.philology.lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_03_2008/48.%20Pavlenko.pdf (дата звернення 15.03.2019).*
92. Павленко О. М. Комунікативний метод у процесі мовної пропедевтичної підготовки іноземних слухачів у технічних ВНЗ України. *Проблеми і*

- перспективи мовної підготовки іноземних студентів: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конфер. (м. Харків, 6-7 жовтня 2016 р.). Харків : ХНАДУ, 2016. С. 102–105.*
93. Павленко О. М. Мовленнєва діяльність як лінгводидактична категорія. *The Unity Of Science* (Vienna, Austria). October, 2016. С. 42–48.
94. Павленко О. М. Навчання студентів-іноземців української мови як лінгводидактична проблема. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. 2007. Вип. 15. С. 212–220.*
95. Павленко О. М. Невербальний компонент у викладанні української мови як іноземної. *Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей: м-ли III Міжнар. наук.-практ. конф.: зб. наук. пр. (м. Київ, 11-12 червня 2015 р.). Київ : Талком, 2015. С. 275–280.*
96. Павленко О. М. Необхідність досягнення єдності у формах і методах контролю із CEFR української мови як іноземної. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян: м-ли X Міжнар. наук.-практ. конфер. (м. Київ, 20–21 квітня 2017 р.). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 121-123.*
97. Павленко О. М. Проблема внутрішнього мовлення, співвідношення мови та мислення у процесі довшівської мовленнєвої підготовки іноземних слухачів. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: м-ли IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25-26 листопада 2016 р.). Київ : Аграр Медіа Груп, 2016. С. 214–219.*
98. Павленко О. М. Пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови в системі безперервної вищої освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2018. № 6. Кн. 2. Т. 1 (79). С. 368–378.*
99. Павленко О. М. Специфіка мовної пропедевтичної підготовки студентів-іноземців у технічному ВНЗ. *Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: м-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 22-23 березня 2007 р.). В 2 т. Київ : НАУ, 2007. Т. 2. С. 13–14.*

100. Павленко О. М. Структурні компоненти комунікативної компетенції в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів закладів вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 142–147.
101. Павленко О. М., Чернищук Л. І. Проблема навчання студентів-іноземців української мови на початковому етапі в технічному ВНЗ. *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі*: м-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Ірпінь, 20 лютого 2015 р.). Ірпінь : Нац. ун-т ДПС України, 2015. С. 123–131.
102. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 18 с.
103. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 20 с.
104. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.
105. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
106. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 625 с. URL: http://www.rki.msu.ru/source/Biblioteka%20slush/RKI%20deti/osnovy_kommunikativnoi_teorii.pdf (дата звернення: 15.03.2019).
107. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.
108. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного. Москва : Высшая школа, 1987. 192 с.

109. Підготовка фахівців для іноземних країн у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи розвитку: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. м. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 24–25 черв. 2010 р. Одеса. 2010. 139 с.
110. Потєбня А. А. Мысль и язык. *Потєбня А. А. Слово и миф*. Москва : Правда, 1989. 200 с.
111. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. С. Власова, Н. Н. Алексеева, Н. Р. Барабанова, З. В. Бреденфельд и др. Москва : Русский язык, 1990. 231 с.
112. Предмет методики. Методика и ее базисные науки. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. *Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному* / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Русский язык, 1988. С. 5–34
113. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.03.2019).
114. Програма з української мови як іноземної. Базовий рівень (А 2) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 66 с.
115. Програма з української мови як іноземної. Початковий рівень (А1) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 51 с.
116. Програма з української мови як іноземної. І середній рівень (В 1) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 54 с.
117. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства : Закон України від 22.09.2011 р. № 3773-VI. Дата оновлення: 29.04.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17> (дата звернення: 15.03.2019).
118. Проект Державного стандарту з української мови як іноземної. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-standartu-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (дата звернення: 24.02.2018).

119. Раренко М. Б. Лингвистика текста и история ментальных пространств. *Парадигмы научного знания в современной лингвистике*. Москва : ИНИОН РАН, 2006. С. 149–164.
120. Распопова Т. И., Апаткина Е. Ф., Новикова Т. Ю. Время учить русский: учебник русского языка для иностранных учащихся Центров довузовской подготовки иностранных граждан. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2003. 178 с.
121. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 480 с.
122. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
123. Слабухо О. А. Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному языку. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та*. 2011. Вып. 1. С. 48–52.
124. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
125. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8, 927 с.
126. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. Москва : Просвещение, 1968. 248 с.
127. Строганова К. Е. Актуальность формирования невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных студентов. *Идеи. Поиски. Решения*: сб. статей и тезисов X Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 23 нояб. 2016 г. В 6 частях. Минск : БГУ, 2017. Ч. 6. С. 82–87.
128. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. 233 с.
129. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Москва : АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
130. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2011. Вип. 19. С. 136–146.

131. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Мовні засоби навчання іноземних студентів міжкультурного спілкування російською мовою. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки*: зб. наук. пр. Харків, 2011. Вип. 18. С. 249–257.
132. Фаст Дж., Холл Э. Язык тела: Как понять иностранца без слов. Москва : Вече, 1997. 432 с.
133. Ф. де Соссюр Курс загальної лінгвістики. Витяги. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_184.shtml (дата звернення: 15.03.2019).
134. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
135. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 20 с.
136. Философская энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия, 1964. Т. 3. 588 с.
137. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: колект. монографія / за ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 271 с.
138. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 235 с.
139. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. Москва : Русский язык. Курсы, 2012. 552 с.
140. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград : Наука, 1974. С. 24–39.
141. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва : Филоматис, 2004. 416 с.
142. Waacke D. Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München : Juventa, 1973. 408 s.
143. Berlitz M. D. Méthode Berlitz. New York : Berlitz Co., 1889. 82 p.

144. Besse H. Enseigner la competence de communication? *Le Francais dans le Monde*. 1980. № 153. P. 41–47.
145. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 47 p.
146. Chomsky N. A. «Linguistic Theory» in *Language Teaching : B reader Contexts. North east Conference on the Teaching of Foreign Language. Wisconsin*. 1966. P. 173–193.
147. Common European Framework of Reference for Language Learning and Testing: Council of Europe (Council for Cultural Cooperation) URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN. (дата звернення: 15.03.2019).
148. *Communication in the modern languages classroom / By Joe Sheils. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993. 218 p.*
149. Cook-Gumperz J. Gumperz, J. J. *Communicative Competence in Educational Perspective. Communicating in the Classroom; Wilkinson L.C. ed. New-York : Academic Press, 1982. P. 13–24.*
150. Coseriu E. *Logicismo y antilogicismo en la gramática. Montevideo, 1957. URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/12/TH_12_123_251_0.pdf* (дата звернення: 15.03.2019).
151. Firth J. R. *Papers in Linguistics : 1934–1951. London : Oxford UP, 1957. 246 p.*
152. Firth J. R. *Selected Papers of J. R. Firth : 1952–1959 / ed. F.R Palmer. London : Longman, 1968. 209 p.*
153. Fries Ch. *Teaching and Learning English as a foreign Language. Ann Arbor, 1948. 214 p.*
154. Goitin F. *L’art d’enseigner et d’etudier les langues. Paris, 1880. 96 p.*
155. Habermas J. *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt/M. : Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 1975. 123 s.*
156. Halliday M. A. K. *Explorations in the Function of Language. London : Arnold, 1973. 143 p.*
157. Hymes D. *On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth. 1972. P. 269–293.*

158. Labov W. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics, 1966. 655 p.
159. Lado R. *Language Teaching a Scientific Approach*. New York : McGraw-Hill, 1964. 324 p.
160. *Learning and teaching modern languages for communication*. Strasbourg : Council of Europe Press, 1988. 177 p.
161. Leech G. N. *Principles of Pragmatics*. London, New York : Longman, 1983. 250 p.
162. *Modern languages: 1971–81*. Strasbourg : Council of Europe Press, 1981. 279 p.
163. Omaggio A. C. *Teaching language in context*. Boston : Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. 479 p.
164. Palmer H. E. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Oxford : University Press, 1966. 236 p.
165. Savignon S. J. *Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education*. New Haven and London : Yale University Press. 2002. 243 p.
166. Sweet H. *A handbook of phonetics*. Oxford : Clarendon Press, 1977. 267 p.
167. *Threshold Level 1990*. Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. 208 p.
168. *Wastage 1990*. Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. 182 p.

Розділ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Експериментальне навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО здійснювалося в чотири етапи: пошуково-розвідувальний, констатувальний, формувальний та діагностувальний.

Організація експериментального дослідження вимагала розв'язання низки завдань: 1) з'ясувати самооцінку сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів; 2) детермінувати критерії та показники, схарактеризувати рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у пропедевтичному навчанні української мови; 3) здійснити констатувальний зріз і детермінувати рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у пропедевтичному навчанні української мови; 4) визначити й обґрунтувати педагогічні умови експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; 5) розробити й апробувати експериментальну методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО; 6) здійснити прикінцевий зріз, порівняти отримані результати, зробити їх статистичну обробку.

Створення діагностувального інструментарію експериментального навчання передбачало визначення етапів і мети тестування, розроблення тестових завдань, відповідно до виокремлених критеріїв, визначення алгоритму проведення тестування.

Тестування здійснювалося у два етапи – констатувальний та формувальний. Констатувальний етап експерименту мав за мету встановити рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів наприкінці пропедевтичного навчання в ЗВО. У цьому етапі брало участь 110 іноземних слухачів підготовчих відділень ЗВО, що були залучені до

експериментального дослідження. Констатувальний етап не передбачав поділу слухачів на експериментальну та контрольну групи, оскільки межі формувального етапу експерименту унеможлилювали це. Формувальний етап педагогічного дослідження проводився упродовж усього пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Очевидно, що проводити констатувальний етап експерименту зі слухачами, які брали участь у формувальному етапі, було недоцільним, оскільки на початок навчання іноземні слухачі мали нульовий рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності. Констатувальний експеримент проводився впродовж двох (2015 і 2016) років експериментального дослідження зі слухачами, які щойно завершили пропедевтичну підготовку.

Для проведення формувального етапу експерименту (2017 і 2018 роки) було здійснено розподіл іноземних слухачів на експериментальну та контрольну групи (ЕГ, КГ). Усього у формувальному експерименті взяли участь 120 слухачів підготовчих відділень ЗВО: 60 – КГ і 60 – ЕГ. Комплектування груп проводилося на підготовчих відділеннях ЗВО, що були базою дослідження – Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Національний авіаційний університет. Слухачі КГ навчалися за традиційною методикою, а слухачі ЕГ – за експериментальною.

Завершальним етапом педагогічного дослідження було проведення прикінцевого діагностувального зрізу. Тестування на цьому етапі проводилося за процедурою, що була аналогічною до констатувального зрізу. Метою повторного тестування було встановлення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ, обробка та порівняння отриманих результатів і на основі цих даних підтвердження / спростування ефективності експериментальної методики. Результати слухачів, які навчалися за експериментальною методикою, становили прикінцевий зріз ЕГ, а результати іноземних слухачів, які навчалися за традиційною методикою, склали прикінцевий зріз КГ. На основі даних прикінцевого зрізу було здійснено порівняння рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних

слухачів. З метою перевірки валідності отриманих результатів за t-критерієм Стьюдента було здійснено їх статистичну обробку. У межах цього розділу опишемо, як відбувалася робота на кожному з окреслених етапів.

2.1. Стан сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови на констатувальному етапі дослідження

2.1.1. Критеріальний підхід до формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови. Розроблення ефективної методики формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови вимагало з'ясування критеріїв і показників її сформованості. Критерії і показники є важливими в педагогічному діагностуванні, оскільки вони дають можливість не лише вивчити чи дослідити певне явище, але й виміряти його [26]. Критерії вчені розуміють як ознаки, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація [17, с. 67]. У межах критеріїв зазвичай виокремлюють показники – наочні дані про результати певної роботи, певного процесу; дані про досягнення в чому-небудь [43].

За результатами аналізу змісту і компонентної структури українськомовної комунікативної компетентності для констатації рівнів її сформованості в іноземних слухачів у пропедевтичному навчанні української мови було виокремлено чотири критерії з відповідними показниками:

– **лексико-граматичний критерій** (показники: обізнаність зі структури української мови, розуміння системи зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів; уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови);

– **перцептивно-функційний критерій** (показники: уміння слухати / сприймати аудіо- та аудіовізуальну інформацію, друкований текст;

розуміти виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті виражальні засоби комунікації з мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання);

– **змістово-функційний критерій** (показники: уміння використовувати виражальні засоби комунікації у монологічному та діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, виражати власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; позиціонувати себе та відрекомендовувати когось; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, події; аргументувати власну думку);

– **інтераційно-функційний критерій** (показники: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; здійснювати інтерацію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи виражальні засоби комунікації: продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, відстоювати їх).

Умовно було визначено такі рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови: високий, достатній, базовий і низький. Подамо їх якісну характеристику.

Іноземні слухачі з **високим рівнем** сформованості українськомовної комунікативної компетентності без труднощів сприймають аудіо- та аудіовізуальну інформацію та друкований текст, ідентифікують і розуміють ужиті виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативних функцій у межах певної мовленнєвої ситуації. Іноземні слухачі цього рівня вирізняються вмінням оперувати лексичною системою української мови, правильно будувати висловлювання відповідно до орфоепічних, граматичних, орфографічних норм української мови. Вони здатні аналізувати мету, доречність використання

виражальних засобів комунікації у тексті відповідно до норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі, вміють реагувати на них; вирізняються сформованістю вмінь починати, підтримувати, завершувати діалог, здатні виражати емоційне ставлення до особи, предмета, вчинку чи події, аргументувати їх. Іноземні слухачі цього рівня вміють орфоепічно правильно, доречно, логічно передавати на письмі висловлювання, вдало добирають виражальні засоби комунікації української мови відповідно до комунікативної інтенції у писемному мовленні. Вони здатні орієнтуватись у ситуації спілкування, відзначаються сформованістю вмінь планувати, корегувати мовлення, підтримувати зворотний зв'язок, продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання додаткової інформації. Слухачі цього рівня демонструють уміння ідентифікувати такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість і відповідати на них; роз'яснювати та аргументувати своє ставлення, відстоювати власні погляди, обговорювати теми, що стосуються їхніх інтересів, висловлювати міркування українською мовою щодо розв'язання певних проблем або практичних питань, як-от: куди піти, що робити, як організувати; здатні виражати згоду чи незгоду.

Достатній рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності властивий іноземним слухачам, які без помітних труднощів сприймають аудіо- та аудіовізуальну інформацію, друкований текст, ідентифікують і розуміють ужиті виражальні засоби комунікації українською мовою відповідно до комунікативних функцій у межах певної мовленнєвої ситуації. Вони вирізняються вмінням оперувати лексичною системою української мови, будувати висловлювання відповідно до орфоепічних, граматичних, орфографічних норм української мови, проте подекуди некоректно використовують граматичні структури, припускаються незначних орфографічних помилок. Слухачі цього рівня здатні аналізувати мету, доречність використання виражальних засобів комунікації у тексті відповідно до норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі, натомість не завжди вміють реагувати на них; вирізняються сформованістю вмінь починати,

підтримувати, завершувати діалог українською мовою. Вони здатні виражати емоційне ставлення до особи, предмета, вчинку чи події, проте не завжди його аргументують. Іноземні слухачі цього рівня вміють передавати на письмі висловлювання, натомість не завжди вдало обирають виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативної інтенції у писемному українському мовленні. Вони здатні орієнтуватися в певній ситуації спілкування, відзначаються сформованістю вмінь планувати, корегувати українське мовлення, однак не завжди можуть підтримувати зворотний зв'язок, відчувають труднощі в продукуванні запиту про роз'яснення, уточнення чи отримання додаткової інформації. Іноземні слухачі демонструють уміння ідентифікувати такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, проте не завжди можуть правильно відповідати на них; відчувають труднощі у висловленні та аргументації свого ставлення, не завжди здатні відстоювати українською мовою власні погляди, обговорювати теми, що стосуються їхніх інтересів. Водночас вони вміють висловлювати свої міркування щодо розв'язання певних проблем або практичних питань, як-от: куди піти, що робити, як організувати, ввічливо висловлювати свої переконання, погляди, згоду чи незгоду українською мовою.

Іноземні слухачі із **задовільним рівнем** сформованості українськомовної комунікативної компетентності здатні сприймати аудіо- та аудіовізуальну інформацію і друкований текст українською мовою, однак не завжди ідентифікують і правильно розуміють ужиті виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативних функцій у межах певної мовленнєвої ситуації. Вони доцільно використовують лексичну систему української мови, але не завжди адекватно будують висловлювання відповідно до орфоепічних, граматичних, орфографічних норм сучасної української мови. Слухачі цього рівня не завжди здатні аналізувати мету, доречність використання виражальних засобів комунікації української мови в тексті відповідно до норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі та правильно на них реагувати. Такі слухачі відчувають труднощі: як правильно починати, підтримувати, завершувати діалог; не завжди можуть виразити емоційне ставлення до особи,

предмета, вчинку чи події, аргументувати свою думку. Іноземні слухачі цього рівня не завжди логічно, правильно та зв'язано можуть передати на письмі висловлювання українською мовою, їм складно обирати виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативної інтенції у писемному мовленні. Вони здатні орієнтуватися в певній ситуації спілкування, натомість у них спостерігається недостатня сформованість умінь планувати, корегувати мовлення, вони не завжди можуть підтримувати зворотний зв'язок, їм важко продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання додаткової інформації українською мовою. Слухачі задовільного рівня виявляють уміння ідентифікувати такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, утім не завжди здатні адекватно вербально відповідати на них та висловлювати й аргументувати своє ставлення, відстоювати власні погляди, обговорювати теми, що стосуються їхніх інтересів. Слухачі цього рівня виявляють труднощі у висловленні своїх міркувань українською мовою щодо розв'язання певних проблем або практичних питань, як-от: куди піти, що робити, як організувати; умінням ввічливо виражати переконання, погляди, згоду чи незгоду.

Іноземні слухачі з **низьким рівнем** сформованості українськомовної комунікативної компетентності характеризуються здатністю сприймати аудіо- та аудіовізуальну інформацію і друкований текст лише частково, вони не ідентифікують та не розуміють ужиті виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативних функцій у межах певної мовленнєвої ситуації. Такі іноземні слухачі мають вкрай обмежений лексичний запас, не володіють орфоепічними, граматичними, орфографічними нормами української мови; не здатні аналізувати мету, доречність використання виражальних засобів комунікації у тексті відповідно до норм комунікативної поведінки в соціокультурному середовищі, неспроможні правильно реагувати на них. Вони не вміють доречно починати, підтримувати, завершувати діалог українською мовою. Слухачі цього рівня не здатні вербально виражати емоційне ставлення до особи, предмета, вчинку чи події, відчувають труднощі під час аргументації українською мовою. Вони не можуть логічно, правильно та зв'язано передавати на письмі висловлювання, їм

складно використовувати виражальні засоби комунікації відповідно до комунікативної інтенції у писемному українському мовленні; не здатні орієнтуватися в певній ситуації спілкування, у них не сформовані вміння планувати, корегувати українське мовлення, вони не вміють підтримувати зворотний зв'язок. Отже, не здатні продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання додаткової інформації. Слухачі означеного рівня не завжди правильно ідентифікують такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, не можуть доречно вербально відповідати на них; не здатні виражати та аргументувати своє ставлення, відстоювати власні погляди, обговорювати теми, що стосуються їхніх інтересів. Іноземні слухачі не вміють адекватно норм української мови висловлювати свої міркування щодо розв'язання певних проблем або практичних питань, як-от: куди піти, що робити, як організувати; не здатні ввічливо виражати переконання, погляди, згоду чи незгоду.

2.1.2. Алгоритм діагностування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови. Діагностувальний процес започатковували на пошуково-розвідувальному етапі дослідження завданням на самодіагностування іноземними слухачами сформованості українськомовної комунікативної компетентності. Іноземним слухачам було запропоновано питальник «Картка самооцінки рівня сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів» (див. додаток А.1). Питальник складався із трьох блоків і мав за мету з'ясувати, чи відчують іноземні слухачі труднощі, реалізуючи комунікативні інтенції в процесі спілкування. Запитання було побудовано у формі мовленнєвих завдань, слухачі мали обрати варіант відповіді, який свідчив про сформованість / несформованість уміння реалізувати ту чи ту інтенцію в спілкуванні. Відповіді слухачів щодо здатності розв'язувати комунікативні завдання подано в таблиці «Результати самооцінки рівня

сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів» (див. додаток А.2).

Перший блок мовленнєвих завдань дав можливість проаналізувати, чи відчують іноземні слухачі перешкоди під час установаження та підтримання комунікації в процесі спілкування. Результати опитування засвідчили, що значна кількість слухачів після закінчення пропедевтичного навчання відчувала труднощі в процесі установаження та підтримання комунікації.

Наступний блок комунікативних завдань дав змогу з'ясувати, чи відчують слухачі труднощі при вираженні емоційного ставлення, оцінного судження особи, предмета, факту, події, вчинку. Результати опитування за цим блоком зафіксували, що майже половині респондентів було важко висловлювати емоційне ставлення, оцінне судження особи, предмета, факту, події, вчинку. Безумовно, це ускладнює комунікацію, а подекуди призводить до непорозумінь під час спілкування, погіршення психологічного контакту між співрозмовниками.

Останній блок комунікативних завдань мав за мету виявити, чи відчують іноземні слухачі в процесі комунікації труднощі реалізації інтенції впливу на співрозмовника. Результати самооцінювання засвідчили, що ці завдання для іноземних слухачів видалися найскладнішими. Найбільші труднощі респонденти відчували при висловленні власного погляду, зауваження, рекомендації, поради, аргументації власної думки при спробі переконати співрозмовника тощо.

Отже, відповіді слухачів дали підстави стверджувати, що необхідна цілеспрямована та організована діяльність із формування українськомовної комунікативної компетентності в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземців.

Тому важливо було обрати точний, дієвий інструментарій визначення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів. Задля цього було проаналізовано Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної, який описує рівні володіння іноземною мовою та механізми здійснення тестування іноземних слухачів для встановлення певного рівня [9], Комплекс програм з української мови як іноземної початкового рівня

(A1), базового рівня (A2) та I середнього рівня (B1) [39; 40; 41], детально вивчено вітчизняний досвід системи тестування іноземців на підготовчих відділеннях ЗВО. Нас цікавили розробки тестів на визначення рівнів A1, A2, B1, оскільки після пропедевтичного навчання для продовження навчання на першому курсі ЗВО іноземні слухачі повинні досягнути рівня володіння українською мовою B1.

Проведений аналіз засвідчив, що тестування на визначення рівнів побудовано за видами мовленнєвої діяльності. Зокрема, в Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної [9] подано зразки екзаменаційних завдань для визначення елементарного (A1), базового (A2), рубіжного (B1) рівнів володіння українською мовою як іноземною та описано процедури тестування й оцінювання. Запропонована модель типового тесту містить п'ять субтестів для перевірки письма, граматики і лексики, аудіювання, читання та говоріння.

Слушними видаються Загальноєвропейські рекомендації [8], в яких, зокрема, йдеться про те, що виокремлення критеріїв та рівнів має гнучкість та селективність. Як зазначається в документі, завдання мають бути дібрані відповідно до компонентів комунікативної компетентності, релевантної для них. Вільне володіння мовою як іноземною передбачає досконале засвоєння чотирьох видів мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), читання, письмо та говоріння. Комунікативна компетентність того, хто вивчає мову, реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, репродукція, продукція, інтеракція. Кожен з них може бути пов'язаний із текстами в усній чи письмовій формах або в обох, водночас під час реалізації значна кількість ситуацій передбачають змішані види діяльності. У Загальноєвропейських рекомендаціях зауважено, що коли мовлення записане чи передається засобами mass-media або коли письмові тексти посилаються комусь чи публікуються і автор відокремлений від адресата, спілкування може розглядатись як говоріння, письмо, слухання або читання тексту. Щоб виконувати комунікативні завдання, користувачі повинні брати участь у мовленнєвих видах діяльності та оперувати комунікативними стратегіями. Окрім того, як зазначається в Загальноєвропейських рекомендаціях, такі види мовленнєвої діяльності є адекватною основою для шкалування мовних умінь [8, с. 99].

З огляду на це ми дійшли висновку, що встановлення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у пропедевтичному навчанні має здійснюватися об'ємно. Іноземні слухачі повинні володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності, в важливим показником також має бути здатність слухача давати оцінку подіям, вчинкам людей, висловлювати своє ставлення, емоції, впливати на співрозмовника, володіти комунікативною стратегією, тактикою тощо. Отже, тест на встановлення рівня українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на пропедевтичному етапі навчання української мови мав з'ясувати не лише рівень володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності, а й у їх межах визначити рівень сформованості компонентів комунікативної компетентності: лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної.

Процедура тестування вимагала чіткої послідовності дій тестованих та того, хто тестував. З цією метою було складено графіки проведення тестування груп слухачів підготовчих відділень із зазначенням часу, аудиторій, етапів тестування. Тестування проводилося у два етапи: 1 етап – 2 год 10 хв, 2 етап – 1 год 50 хв; тривалість усього тестування складала 4 год. Зазначимо, що час визначався з урахуванням кількості завдань, їх складності, форми пред'явлення, способу виконання тощо.

Завдання для тестування розроблялися відповідно до виокремлених критеріїв. До завдань на множинний вибір та встановлення послідовності було розроблено «ключі оцінювання».

Для викладачів, які були задіяні в тестуванні, було укладено інструкцію з чітким алгоритмом його проведення. Перед кожним етапом тестування слухачі були ознайомлені з правилами поведінки під час виконання завдань, технікою безпеки, алгоритмом виконання тестування в цілому і його етапів зокрема. Тестові завдання були роздруковані і роздані слухачам на початку тестування. Кожне завдання містило чітку інструкцію його виконання.

Оцінка за тестування виставлялася слухачеві відповідно до розроблених критеріїв оцінювання. Оцінка сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів здійснювалася за 100-бальною шкалою (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Шкала оцінювання сформованості
українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів
у пропедевтичному навчанні української мови**

Рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів	Кількість балів
Високий	90 – 100 балів
Достатній	89 – 75 балів
Задовільний	74 – 60 балів
Низький	59 – 0 балів

Опишемо діагностувальний інструментарій для виявлення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів у пропедевтичному навчанні української мови.

Перша група завдань була спрямована на виявлення лексико-граматичних умінь іноземних слухачів.

Критерій – лексико-граматичний

Показники: обізнаність зі структури української мови, розуміння системи зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів; уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови.

Методичний коментар: тестові завдання рівня складності В1 охоплюють увесь зміст лексичного та граматичного матеріалу, передбаченого для визначеного рівня володіння українською мовою.

Завдання 1

Мета: з'ясувати обізнаність зі структури української мови, розуміння системних зв'язків правильну між одиницями одного або різних мовних рівнів.

Інструкція: заповніть пропуски в реченнях, вибравши одну відповідь із панелі «Варіанти відповідей» і зазначте її літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, час виконання – 8 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Речення	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Щойно я телефонував ...	а) українським другом б) українського друга в) українському другові	
2	Мій тато працює на заводі ...	а) головним інженером б) головний інженер заводу в) головного інженера заводу	
3	У суботу я піду в музей разом ...	а) своїй старшій сестрі б) зі своєю старшою сестрою в) про свою старшу сестру	
4	Оксана була рада бачити ...	а) свої друзі б) своїх друзів в) своїми друзями	
5	Мій друг забув узяти на заняття ...	а) підручником з фізики б) у підручнику з фізики в) підручник з фізики	
6	Учора на заняттях не було ...	а) новому студенту б) новий студента в) нового студента	
7	Влітку я планую поїхати ...	а) цим гарним містом б) до цього гарного міста в) у цьому гарному місті	
8	Мій брат ніколи не був ...	а) в Еквадорі б) до Еквадору в) з Еквадору	

Завдання 2

Мета: з'ясувати вміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів.

Інструкція: заповніть пропуски в реченнях, вибравши одну правильну відповідь із панелі «Варіанти відповідей» і зазначте її літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, час виконання – 8 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Речення	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Я ... в університеті на підготовчому відділенні.	а) вчу б) навчаюся в) вивчаю	
2	Щосуботи ми ... в клуб.	а) піти б) ходимо в) йти	
3	Сергій ... студентам-іноземцям, як доїхати до вулиці Хрещатик.	а) пояснив б) пообіцяв в) попросив	
4	Ми з друзями любимо ... в ліс по гриби або на рибалку.	а) іти б) ходити в) гуляти	
5	Викладач ніколи не... на урок.	а) запізнюватися б) запізнюється в) запізнювалися	
6	Коли ми ... із кінотеатру, було вже темно.	а) увійшли б) йшли в) вийшли	
7	Яку музику він любить ...?	а) слухає б) чути в) слухати	
8	Я Вас ... тут уже цілу годину!	а) почекаю б) чекаю в) чекати	

Завдання 3

Мета: перевірити вміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови.

Інструкція: впишіть необхідні за змістом прийменники в речення на місце пропусків.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, час виконання – 8 хв. Тип тесту – правильний варіант відповіді.

1	Улітку я планую поїхати на батьківщину своєї родини.
2	Щосуботи я спілкуюся..... батьками.
3	Після занять піду магазину.
4	Вчора мої друзі повернулися додому концерту дуже пізно.
5	Мій друг розповідав нам новий фільм.
6	Мій старший брат працює великому заводі.

7	Я повернувся о 20 годині своєї подруги Ірини.
8	Увечері ми ходили дискотеку.

Завдання 4

Мета: з'ясувати вміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови.

Інструкція: виберіть із панелі «Варіанти відповідей» правильний варіант сполучника чи сполучного слова в кожному завданні і позначте його літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, час виконання – 8 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Речення	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Я знаю, ... Андрієві років.	а) скільки б) де в) що	
2	Я пояснив Марії, ... можна купити ліки.	а) звідки б) куди в) де	
3	Батько хоче, ... я вчився старанно.	а) хто б) де в) щоб	
4	У нашій групі навчається студент, ... ми приїхали з Еквадору.	а) з яким б) до якого в) якому	
5	Ми вивчаємо українську мову, ... отримати освіту в Україні.	а) тому б) бо в) щоб	
6	Мій новий друг запитав мене, ... я приїхав до України.	а) куди б) хто в) звідки	
7	Я хочу добре говорити українською, ... в гуртожитку спілкуюся з українцями.	а) тому що б) тому в) де	
8	Я не ходив у понеділок на екскурсію, ... я погано себе почував.	а) тому що б) тому в) кому	

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення рецептивних мовленнєвих умінь української мови іноземних слухачів.

Критерій: перцептивно-функційний

Показники: уміння слухати / сприймати аудіо- та аудіовізуальну інформацію, друкований текст; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті ВЗК із мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання.

Методичний коментар: студенти двічі слухають текст, який відповідає рівню складності В1, перед повторним прослуховуванням тексту ознайомлюються з тестовими завдання 5.2, 5.3 та 5.4.

Завдання 5

Мета: з'ясувати вміння сприймати аудіоінформацію, співвідносити вжиті ВЗК із мовленнєвою ситуацією: інтерпретувати в діалогічному мовленні вітання, здивування, підтримку, пропозицію, згоду, заперечення, уточнення інформації; виокремлювати початок, закінчення розмови; розрізнити вибачення, відповідь на вибачення, повідомлення та уточнення інформації; розпізнавати у висловлюванні емоційне ставлення, оцінку особі, предмету, факту, події чи вчинку; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання.

Завдання 5.1

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв.

Інструкція: прослухайте діалог (див. додаток Б.1), ознайомтеся із завданнями, прослухайте діалог ще раз та виконайте завдання 5.2, 5.3 та 5.4.

Завдання 5.2

Інструкція: оберіть із панелі «Варіанти відповідей» правильний варіант відповіді в кожному завданні і позначте її літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Речення	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Розмова відбулася ...	а) на вулиці б) по телефону в) на вокзалі	
2	Розмовляють ...	а) незнайомі люди б) колеги	

		в) близькі подруги	
3	Дівчата ...	а) познайомилися в інституті б) вперше зустрілись у спортзалі в) вчилися разом у школі	
4	Юля пропускала заняття, бо ...	а) працювала у фітнес-клубі б) готувалася до конкурсу з бодибілдінгу в) не хоче далі навчатися	
5	Після занять подруги планують піти ...	а) на концерт б) у спортзал в) у кафе	

Завдання 5.3

Інструкція: оберіть із панелі «Варіанти відповідей» у кожному завданні речення з тексту, яке відповідає названій функції комунікації в панелі «Акт комунікації» і позначте його літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Акт комунікації	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Звучить вибачення	а) Привіт, подруго!	
		б) Вибач, я тиждень не телефонувала. Не ображайся!	
		в) Діано, я була несправедлива, визнаю.	
2	Уточнюється інформація	а) Я зовсім ні про що не думала, окрім конкурсу, останнім часом. Які практичні завтра?	
		б) До речі, завтра два практичних заняття. Ти збираєшся йти?	
		в) Які-які? З адаптивного спорту й основ раціонального харчування?	
3	Виражається заперечення	а) Я розумію, але ти могла не йти на той конкурс!	
		б) Ні, тільки не це!	
		в) Так, я цього й не заперечую!	
4	Звучить відповідь на	а) Припини! Нічого страшного!	
		б) Ще раз вибач, що засмутила тебе!	

	вибачення	в) Дякую за підтримку!	
5	Закінчується розмова	а) Обов'язково буду.	
		б) Алло привіт, Юлю!	
		в) Ну все. Бувай! Побачимося!	

Завдання 5.4

Інструкція: зазначте, яке емоційне ставлення чи яка оцінка висловлені в поданих фразах. Установіть відповідність: оберіть до кожної фрази, яка позначена цифрою, правильну відповідь і позначте її літерою «а», «б», «в», «г» чи «д» у панелі «Відповіді». Кожній цифрі відповідає **одна** літера.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – встановлення відповідності.

№	Фраза	Емоційне ставлення чи оцінка
1	А давай, як у старі добрі часи займатися разом!	а) здивування б) жаль в) пропозиція г) підтримка д) згода
2	На жаль, через навчання я буваю там зараз нечасто.	
3	Я допоможу тобі, подруго, не хвилюйся! Ти дуже здібна.	
4	Гаразд! А я допоможу тобі з навчанням.	
5	Діано, як не йти?	

Відповіді:

1	2	3	4	5

Критерій: перцептивно-функційний

Показники: уміння слухати / сприймати аудіовізуальну формацію; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті ВЗК із мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок.

Завдання 6

Мета: з'ясувати вміння сприймати аудіовізуальну інформацію, співвідносити вжиті ВЗК із мовленнєвою ситуацією; інтерпретувати в монологічному мовленні захоплення, радість, впевненість, вдячність, гордість;

розпізнавати у висловлюванні емоційне ставлення, оцінку особи, предмета, факту, події чи вчинку; розуміти інтонаційний відтінок.

Завдання 6.1

Інструкція: уважно перегляньте відеофайл, ознайомтеся із завданнями, перегляньте відеофайл ще раз та виконайте завдання 6.2 та 6.3 (див. додаток Б.2).

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, темп відеозапису – звичайний, час виконання – 3 хв. Тип тесту – множинний вибір.

Завдання 6.2

Інструкція: оберіть із панелі «Варіанти відповідей» правильну відповідь у кожному завданні і позначте її літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Речення	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Опра Вінфрі – найвпливовіша жінка за версією видавництва...	а) «Таймс» б) «Форбс» в) «Ньюзвік»	
2	Їй довіряють свої секрети...	а) усі охочі люди б) актори й моделі в) президенти й зірки шоубізнесу	
3	Опра стала телеведучою в	а) 25 років б) 22 роки в) 17 років	
4	Хобі Опри Вінфрі ...	а) вирощувати екологічні продукти б) готувати тістечка в) займатися спортом	
5	На городі Опри ростуть...	а) помідори, баклажани, морква, картопля б) гриби, часник, огірки, щавель в) цибуля, капуста, салати, картопля	

Завдання 6.3

Інструкція: оберіть із панелі «Варіанти відповідей» правильну відповідь в кожному завданні і позначте її літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Запитання	Варіанти відповідей	Відповідь
1	Які емоції передані у фразі: «Вона – Опра Вінфрі – королева телебачення.	а) захоплення б) співчуття в) здивування	
2	Які емоції ви бачите на обличчі телезірки, коли вона вітає глядачів зі сцени?	а) роздратування б) радість в) здивування	
3	Які почуття передані у фразі Опри: «Я не вірю в невдачу! Нема ніякої невдачі, якщо ви отримали насолоду в процесі»	а) сумнів б) жаль і співчуття в) впевненість	
4	Які емоції передають щасливці, які отримали в подарунок від ведучої машини?	а) вдячність б) роздратування в) жаль	
5	Які емоції відчуває Опра, коли ділиться з дописувачами «Фейсбуку» фотографіями смаколиків зі свого городу?	а) байдужість б) гордість в) сум	

Критерій: перцептивно-функційний

Показники: уміння сприймати друкований текст; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті ВЗК із мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання.

Завдання 7

Мета: з'ясувати вміння сприймати друкований тест, отримувати і розуміти інформацію; інтерпретувати в друкованому тексті згоду, незадоволення, роздратування, байдужість, захоплення, сподівання, вітання; виокремити початок, закінчення розмови; розрізняти пропозицію, ініціювання розмови, зміну теми розмови, вибачення; здатність розпізнавати у висловлюванні емоційне ставлення,

оцінку особи, предмета, факту, події чи вчинку; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання.

Завдання 7.1

Інструкція: прочитайте текст «Зустріч друзів» (див. додаток Б.3), ознайомтеся із завданнями 7.1, 7.2, 7.3, прочитайте текст ще раз.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 10 хв.

Завдання 7.2

Інструкція: дайте відповідь на запитання.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – прямі відповіді.

1. Хто такий Сергій? Де він учився? _____
2. З ким зустрівся Сергій, коли приїхав до Києва з Ліверпуля? _____
3. Чому Сергій спізнився? _____
4. Де працює Андрій? _____
5. Коли і де домовилися зустрітися наступного разу друзі? _____

Завдання 7.3

Інструкція: оберіть із панелі «варіанти відповідей» у кожному завданні речення з тексту, яке відповідає названій функції комунікації у панелі «Акт комунікації» і позначте правильну відповідь літерою «а», «б» чи «в» у панелі «Відповідь». Правильною є лише **одна** відповідь.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – множинний вибір.

№	Акт комунікації	Варіанти відповідей		Відповідь
1	Звучить пропозиція	а)	– Хлопці, а як там наші одногрупники? З кимось зустрічалися?	
		б)	– Хочеш протестувати новинку? – запропонував Андрій, – он Дениса з Олексієм від гаджета не відірвеш!	
		в)	– Ось бачиш, яка гра цікава! – показуючи	

			на Олексія, з гордістю проказав Андрій!	
2	Ініціюється розмова	а)	– Друзі, а давайте поговоримо, згадаємо, як ми навчалися в університеті!	
		б)	– Денисе, як там у тебе справи з Марічкою? Як там вона? – звернувся я до Дениса.	
		в)	– Пробачте, друзі, час вже йти, я лиш на хвилинку зайшов... – сказав я.	
3	Зміна теми розмови	а)	– Приходь до мене завтра. Будемо тестувати іншу гру. Така класна! – запропонував Андрій.	
		б)	– Ну її ... А ти чув, що наш Андрій відкрив свою ІТ-компанію зі створення відеоігор?	
		в)	– Та ну що ти, Сергію? Я вже й ноти забув!	
4	Звучить вибачення	а)	– Так, нічого! Проходь, будь ласка.	
		б)	– Пробач за спізнення, на дорогах жахливі затори.	
		в)	– Приходь ти до мене наступного тижня на вечірку.	
5	Звучить запрошення	а)	– Приходь до мене завтра. Будемо тестувати іншу гру. Така класна! – запропонував Андрій.	
		б)	– Дякуємо, друже! Обов'язково будемо! До зустрічі! Бувай!	
		в)	– Гадаю, не забув, що в мене день народження?	

Завдання 7.4

Інструкція: зазначте, яке емоційне ставлення чи яка оцінка висловлені в поданих фразах. Установіть відповідність: оберіть до кожної фрази, яка позначена цифрою, правильну відповідь і позначте її літерою «а», «б», «в», «г» чи «д» у панелі «Відповіді». Кожній цифрі відповідає **одна** літера.

Режим виконання: пред'явлення – дворазове, час виконання – 5 хв. Тип тесту – встановлення відповідності.

№	Фраза	Емоційне ставлення чи оцінка
1	– Буде чудова музика, танці, дівчата! Сподіваюсь, ви будете без гаджетів!	а) згода б) незадоволення, роздратування
2	– Хто її знає, – відказав байдуже Денис, – ніби заміж збирається, це мене не обходить, не до неї зараз.	в) байдужість г) захоплення д) сподівання
3	– Насправді? Круто! Вітаю, друже!	
4	– Не заважайте! – роздратовано	

	відмахнувся Олексій, – бо ще програю!	
5	– Точно! Неодмінно прийду!	

Відповіді:

1	2	3	4	5

Критерій: змістово-функційний

Показники: уміння використовувати ВЗК у монологічному та діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування – надавати інформацію про себе, виражати власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; представлятися та відрекомендовувати когось; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, події; аргументувати власну думку.

Завдання 8

Мета: з'ясувати вміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; представлятися та відрекомендовувати когось; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову, аргументувати її.

Інструкція: ознайомтеся із ситуаціями. Розіграйте їх із викладачем.

Режим виконання: час на ознайомлення із ситуаціями – 10 хв, час на репліки – 10 хв.

Ситуація 1. Ви спізналися на заняття. Попросіть вибачення та дозволу зайти. Привітайтеся, поясніть причину спізнення.

Ситуація 2. П'ятниця. Закінчилося заняття. Вам воно дуже сподобалося. Наступне заняття буде у понеділок. Подякуйте викладачеві за заняття, побажайте йому гарних вихідних. Попрощайтеся.

Ситуація 3. Ви хочете познайомити викладача української мови Олену Петрівну та свого старшого брата, який є студентом 2 курсу факультету комп'ютерних систем Національного авіаційного університету. Познайомте їх, відрекомендуйте один одному.

Ситуація 4. Ви з друзями збираєтеся на пішохідну екскурсію «Древній Київ». Вам подобається ця ідея. Екскурсія планується в суботу, маршрут визначили, екскурсовода вже замовили, екскурсія коштуватиме 25 грн з особи, 12 друзів погодилися піти. Але, коли домовлялися про екскурсію, ви не зрозуміли, де і о котрій годині ви зустрічаєтесь у суботу. Повідомте, що ви теж візьмете участь в екскурсії, уточніть інформацію, яку ви не зрозуміли.

Ситуація 5. Вас запросила подруга Ірина в середу на концерт. Ви погодились, але забули, що в четвер у вас важливий екзамен. Зателефонуйте Ірині, вибачтеся і повідомте, що не зможете піти з нею на концерт. Аргументуйте свою відмову.

Завдання 9

Мета: з'ясувати вміння застосовувати ВЗК у монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування: погоджуватися з думкою або спростовувати її; аргументувати відповідь.

Інструкція: прослухайте тези, погодьтеся або заперечте їх, коротко аргументуйте відповідь (2-3 речення).

Режим виконання: час на ознайомлення – 5 хв, час на виконання – 10 хв.

№	Тези
1	Дощ, холод та погана погода – не привід відмовитися від прогулянки.
2	Найкращий відпочинок для організму – це здоровий сон.
3	Правильне харчування – це лише мода. Їсти треба все, що подобається.
4	Людина, впевнена у собі, має більше шансів стати успішною і щасливою.

Завдання 10

Мета: з'ясувати вміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, події, вчинку; вміння аргументувати відповідь.

Інструкція: розгляньте картинки (див. додаток Б.4), які зображують дії, вчинки, поведінку людей, ознайомтеся з тезами до них. Як ви ставитеся до такої поведінки людей? Чому? Поговоріть про це з викладачем.

Режим виконання: час на ознайомлення – 5 хв, час на виконання – 5 хв.

Завдання 11

Мета: з'ясувати вміння використовувати ВЗК у писемному монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування – надавати інформацію про себе, висловлювати власні вподобання, захоплення, прагнення.

Інструкція: ваші товариші створили клуб «У колі друзів», де члени клубу разом відпочивають, спілкуються, допомагають один одному. Щоб стати членом клубу, треба коротенько написати про себе: як вас звати, хто ви, звідки ви, чим займаєтеся, де живете, де жили раніше, яка у вас сім'я, чим захоплюєтеся, про що мрієте, які у вас плани на майбутнє. Напишіть коротко про себе (7-10 речень).

Режим виконання: час виконання – 10 хв.

Критерій: інтеракційно-функційний

Показники: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, використовуючи ВЗК; забезпечувати зворотний зв'язок, продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; ідентифікувати такі почуття, як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, і відповідати на них; ввічливо виражати наміри, бажання, переконання, погляди, відстоювати їх; роз'яснювати та аргументувати своє ставлення щодо розв'язання певних проблем або практичних питань.

Завдання 12

Мета: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи ВЗК: продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, реалізуючи інтенції вибачення, вітання, поздоровлення, побажання, подяки, захоплення, запрошення, пропозиції, обрання варіантів дії.

Інструкція: ознайомтеся із ситуаціями. Розіграйте їх з викладачем.

Режим виконання: час на ознайомлення із ситуаціями – 15 хв, час на репліки – 10 хв.

Ситуація 1. Ви запросили друзів на вечірку. Вам треба замовити для гостей піци: три середні й одну маленьку без м'яса. Розгляньте меню, контакти, акційну пропозицію (див. додаток Б.5). Виберіть та замовте піци з доставкою за вашою домашньою адресою, уточніть, скільки коштує замовлення, коли піци буде доставлено.

Ситуація 2. Ви з друзями зібрались на екскурсію до Львова. Квитки на потяг у вас. Ви домовилися зустрітися на залізничному вокзалі. Часу до відправлення поїзда залишилося небагато. Вам треба викликати таксі, щоб не спізнитися. *Телефон: 838. Ваша адреса:* (адресу можете замінити на власну). вул. Політехнічна, 5, кв. 47 (під'їзд № 3). *Адреса залізничного вокзалу:* вул. Вокзальна, 1, Південний вокзал.

Ситуація 3. У вашої подруги день народження, їй 18 років. Вам треба купити квіти, щоб привітати її. Уявіть, що зараз ви в магазині «Квіти». Поговоріть з продавцем, поясніть, що вам треба купити; розгляньте букети (див. додаток Б.6), оберіть два букети – для іменинниці та її мами, купіть їх.

Ситуація 4. У вашої подруги день народження. Ви з букетом квітів та подарунком прийшли до неї на вечірку. Але ви спізналися, оскільки були затори на дорозі. Вас зустрічає іменинниця. Привітайтеся, вибачтеся за спізнення, поздоровте іменинницю, висловіть побажання.

Ситуація 5. Ваша подруга Діана запросила вас до музею воскових фігур у суботу. Ви гарно провели час разом, вам дуже сподобалася експозиція. Зателефонуйте, подякуйте, запросіть її на наступні вихідні до кінотеатру подивитися фільм «Балерина». Запропонуйте варіанти, з'ясуйте, який сеанс для Діани кращий, оберіть його, домовтеся про місце та час зустрічі, закінчіть розмову, попрощайтеся. *Сеанси відбудуться:* о 20:15 у кінотеатрі «Баттерфляй Космополіт» (торговий центр «Більшовик») та о 22:25 у кінотеатрі «Баттерфляй Ультрамарин» (торговий центр «Мандарин»).

Завдання 13

Мета: з'ясувати вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; вживати ВЗК у

діалогічному мовленні; здійснювати інтеракцію в монологічному та діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування – робити запит на отримання інформації, продукувати запит про роз’яснення; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову, аргументувати її; повідомляти інформацію в усному монологічному тексті, висловлювати емоційне ставлення: вподобання, захоплення, розчарування, виражати рішення, пораду, пропозицію.

Інструкція: Розгляньте рекламний проспект туристичного агентства «Подорожуймо разом», ознайомтеся із **ситуацією 1** та **ситуацією 2**. Розіграйте ситуації з викладачем.

Режим виконання: час на ознайомлення із ситуаціями – 15 хв, час на моделювання ситуацій: ситуація 1 – 10 хв; ситуація 2 – 5 хв.

Ситуація 1. На канікулах ви хочете відпочити і подорожувати Україною. Друзі радять вам обрати тур «Там, де гори й полонини». Ви прийшли в туристичне агентство «Подорожуймо разом», прогляньте проспект-пропозицію (див. додаток Б.7), з’ясуйте: дату, час проведення туру, програму туру, вартість, що входить / не входить у вартість туру, інформацію щодо: умов проживання, харчування, вартості екскурсій, які не входять у вартість туру, страхування екскурсійного туру. Забронуйте 2 місця для себе і свого друга.

Ситуація 2. Розкажіть другові, що ви вже були в туристичному агентстві й забронювали 2 місця (чи відмовили агентові в бронюванні). Повідомте йому інформацію, яку там довідалися, опишіть, чим вам сподобалася / не сподобалася пропозиція агента туристичного бюро.

Завдання 14

Мета: з’ясувати вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв’язок; використовувати ВЗК у монологічному мовленні; здійснювати інтеракцію відповідно до функцій спілкування в усному та письмовому монологічному тексті: робити вибір, повідомляти інформацію, висловлювати емоційне ставлення, схвалення / несхвалення, аргументувати свій вибір; продукувати бажання, запрошення, переконання; впливати на вибір співрозмовника.

Інструкція: розгляньте фото незвичайних ресторанів світу, прочитайте коротенькі довідки (див. додаток Б.8). Уявіть, що ви виграли обід на двох в одному із цих ресторанів і маєте можливість обрати, де пообідати. Оберіть ресторан із трьох запропонованих. Аргументуйте свій вибір. Кого ви запросите на обід? Чому саме цю людину? Напишіть їй/йому листа на e-mail і коротко розкажіть про виграш, варіанти, з яких є можливість обрати, запросіть на обід, аргументуйте свій вибір. Запитайте, чи підтримує вона/він ваш вибір і чи погоджується з вами пообідати.

Режим виконання: час на ознайомлення із ситуаціями – 15 хв, час на моделювання ситуацій – 10 хв, час на написання листа – 10 хв (7-10 речень).

Завдання 15

Мета: з'ясувати вміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні; здійснювати інтеракцію відповідно до функцій спілкування: виражати згоду чи відмову; схвалювати чи засуджувати, висловлювати й аргументувати свою думку, давати рекомендації, висловлювати застереження, побажання, впливати на аудиторію.

Інструкція: вас запросили на зустріч із дітьми. Ознайомтеся із запитаннями, які цікавлять дітей. Відповідайте на запитання, висловіть свою думку, аргументуйте її. Переконайте дітей, що деякі речі є корисними, а деякі не дуже.

Режим виконання: час на ознайомлення із ситуаціями – 10 хв, час на моделювання ситуацій – 10 хв.

Запитання та завдання
1. Ви любите шоколад? 2. Чи корисно вживати багато шоколаду? 3. Переконайте дітей, що це правда (2-3 речення).
1. Ви займаєтесь спортом? 2. Чи потрібно дітям займатися спортом, грати в рухливі ігри? Поясніть дітям чому (2-3 речення).
1. Усі діти люблять грати в комп'ютерні ігри на гаджетах. Чи можна довго грати в такі ігри? Чому? 2. Доведіть свою думку дітям (2-3 речення).

Задля визначення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів було проаналізовано результати, отримані

після виконання тестових завдань іноземними слухачами на констатувальному зрізі. Зауважимо, що на цьому етапі всі групи в усіх ЗВО, які були базою експериментального дослідження, засвідчили приблизно однакові результати виконання тестових завдань. Це дало підстави стверджувати, що вони належали одній сукупності, а різниця сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів не була статистично значущою. Аналіз здійснювався за кількісними та якісними параметрами, що уможливило виокремлення рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за визначеними критеріями. Опишемо отримані результати.

Кількісні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за лексико-граматичним критерієм подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності
іноземних слухачів за лексико-граматичним критерієм
(констатувальний зріз)**

Рівні	Показники, у %			
	П ¹	П ²	П ³	\bar{X}
Високий	6,4	5,5	6,4	6,1
Достатній	35,5	33,6	32,7	33,9
Задовільний	43,6	41,8	45,5	43,6
Низький	14,5	19,1	15,5	16,4

П¹ – обізнаність зі структури української мови, розуміння системних зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів;

П² – уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів;

П³ – уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови;

\bar{X} – середньоарифметичне значення показників.

Як бачимо з таблиці, за першим показником було зафіксовано 6,4 % респондентів, які мали високий рівень. Ці слухачі безпомилково виконали завдання, продемонстрували знання структури української мови, розуміння системних зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів. Достатній

рівень продемонстрували 35,5 %. Ці слухачі зробили незначні помилки, будуючи висловлювання. Задовільний рівень було зафіксовано в 43,6 % опитаних. Слухачі із задовільним рівнем зробили більше помилок, некоректно використали граматичні структури української мови. Низький рівень був у 14,5 % слухачів. Ці респонденти не виконали тестові завдання. Вони засвідчили незнання структури української мови, нерозуміння системних зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів.

Якісний аналіз рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за першим показником засвідчив, що деякі слухачі мали не сформовані вміння правильно використовувати граматичні структури української мови. Так, слухачі Емре Д., Лі Ю у висловлюванні «Влітку я планую поїхати до цього гарного українського міста» неправильно дібрали граматичну структуру, яка характеризує напрям руху. Слухачі Гане Х, Као Б. та ін. в реченні «Учора на заняттях не було нового студента» недоречно використали граматичну структуру, що вказує на відсутність особи, предмета, явища та ін. При побудові висловлювання «У суботу я піду в музей разом зі своєю старшою сестрою» Ван Ж. і Ріпон Х. неправильно побудували граматичну структуру, яка вказує на сумісність дії осіб.

Результати дослідження рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за другим показником виявили, що 5,5 % опитаних мали високий рівень. Слухачі цієї групи засвідчили відмінне вміння користуватися лексичною системою української мови та відчувати семантику слів. У 33,6 % слухачів зафіксовано достатній рівень знань. Вони припустилися незначних помилок у висловлюваннях. Задовільний рівень був у 41,8 % тестованих. Слухачам з цим рівнем характерне неточне вживання лексики, труднощі відчуття семантики слів. Низький рівень було зафіксовано в 19,1 % респондентів. Ці слухачі мали вкрай малий лексичний запас, були неспроможні правильно використовувати лексику української мови, неправильно визначили семантичне значення слів.

Якісний аналіз за другим показником засвідчив, що особливі труднощі виникли в слухачів під час уживання видів дієслів та дієслів на позначення руху. Зокрема, слухачі Дебакі Т. та Ріпон Х. припустилися помилок у вживанні дієслова на позначення руху в реченні «Коли ми вийшли з кінотеатру, було вже темно», а слухачі Гане Х, Мустафа Д. та ін. неправильно обрали дієслово в реченні «Я Вас чекаю тут уже цілу годину!». Характерною помилкою для слухачів було неправильне вживання лексики через неповністю сформоване вміння відчувати семантику слів. Так, слухач Омер Й. у виразі «Сергій пояснив студентам-іноземцям, як доїхати до вулиці Хрещатик» не зміг правильно дібрати пропущену лексему.

Кількісні дані щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за третім показником були такими. Високий рівень було зафіксовано в 6,4 % тестованих. Ці слухачі відмінно виконали завдання, не відчули жодних труднощів при побудові речень відповідно до норм української мови. На достатньому рівні виявлено 32,7 % респондентів. Ці слухачі припустилися незначних помилок, моделюючи висловлювання. Задовільний рівень було зафіксовано в 45,5 % опитаних. Слухачі із задовільним рівнем зробили більше помилок, неправильно уживаючи синтаксичні структури української мови. Низький рівень було зафіксовано в 15,5 % респондентів, які не виконали завдання тесту.

Якісні дані за цим показником дають можливість стверджувати, що основних помилок слухачі припустилися в побудові складнопідрядних речень. Зокрема, слухачі Ахмед К., Пен Ш. та ін. неправильно побудували речення «У нашій групі навчається студент, з яким ми приїхали з Еквадору»; респондентам Као Б., Омер Ч., Сара Л. та ін. не вдалося правильно побудувати речення з підрядним мети «Ми вивчаємо українську мову, щоб отримати освіту в Україні».

Кількісні результати щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за перцептивно-функційним критерієм подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності
іноземних слухачів за перцептивно-функційним критерієм
(констатувальний зріз)**

Рівні	Показники, у %			
	П ¹	П ²	П ³	\bar{X}
Високий	3,6	0	4,5	2,7
Достатній	20,9	24,5	30,9	25,4
Задовільний	41,8	41,8	44,5	42,7
Низький	33,6	33,6	20	29,1

П¹ – уміння слухати/сприймати аудіоінформацію, співвідносити вжиті ВЗК з мовленнєвою ситуацією; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій;
 П² – уміння сприймати аудіовізуальну інформацію, розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій, співвідносити вжиті ВЗК з мовленнєвою ситуацією;
 П³ – уміння сприймати друкований текст, розуміти прочитаний текст; інтерпретувати ВЗК, вжиті у тексті, відповідно до комунікативних функцій;
 \bar{X} – середньоарифметичне значення показників.

Як видно з таблиці, за першим показником було зафіксовано 3,6 % респондентів, які мали високий рівень. Такі слухачі продемонстрували здатність цілісно сприймати аудіотекст, співвідносити вжиті в ньому ВЗК з мовленнєвою ситуацією. Достатній рівень був у 20,9 % респондентів. Ці слухачі не повністю сприйняли аудіотекст, тому зрозуміли інформацію частково, неточно ідентифікували ВЗК відповідно до комунікативних функцій. Задовільний рівень було зафіксовано у 41,8 % слухачів. Такі респонденти відчували труднощі у сприйнятті, тому не зовсім точно зрозуміли аудіоінформацію, продемонстрували лише часткове розуміння ВЗК відповідно до комунікативних функцій. Низький рівень було виявлено більше ніж у третини респондентів – 33,6 %. Такі слухачі лише фрагментарно сприйняли і майже не зрозуміли інформацію. Вони не виконали завдання як з першого, так і з другого пред'явлення, не були готові до сприйняття аудіоінформації, не змогли виокремити та зрозуміти ВЗК.

Якісний аналіз за першим показником засвідчив, що в процесі сприйняття мовленнєвих ситуацій не всі слухачі змогли встановити причинові зв'язки подій. Так, респонденти Гане Х, Ісмаїл Б. не відповіли на запитання «Де дівчата

познайомилися?», також більшість респондентів цілісно не сприйняли інформацію, а відтак неправильно обрали варіант відповіді на запитання «Чому Юля пропускала заняття?». Слід зазначити, що відповіді на запитання, які дали змогу проаналізувати рівень сприйняття та розуміння інформації, не були надто складними для іноземних слухачів, помилки були здебільшого через недостатній рівень сформованості навички сприйняття аудіотексту. Значно складнішим завданням для респондентів видався тест на встановлення відповідності між актом комунікації, який містив одну з комунікативних функцій, та уривками з тексту. Слухачі не відчували особливих труднощів у процесі ідентифікації комунікативних функцій вітання та вибачення, однак уточнення інформації респонденти Дебакі Т., Ріпон Х. та ін. не змогли ідентифікувати й установити відповідність правильно. Також деякі слухачі не ідентифікували відповідь на вибачення. Так, респонденти (Ата П., Лянь Ч. та ін.) обрали хибну відповідь із тексту «Ще раз вибач, що засмутила тебе!» замість правильної «Припини! Нічого страшного!», ймовірно, через те, що у відповіді звучить вибачення. Це свідчить про те, що ці слухачі не диференціюють комунікаційні функції вибачення та відповіді на вибачення. Були також помилки і в ідентифікації закінчення розмови, зокрема фразу «Ну все. Бувай! Побачимося!» не всі респонденти зрозуміли й співвіднесли правильно.

Наступне завдання за першим показником було для респондентів найскладнішим. Слухачі відповідно до інструкції мали зазначити, яке емоційне ставлення чи яка оцінка висловлені у поданих із аудіотексту фразах. Клемент Н. та Закір Т. (низький рівень) не зробили жодної помітки в графі «Відповідь», аргументуючи це тим, що не розуміють, якими фразами взагалі можна виразити те чи те емоційне ставлення або дати оцінку особі, діям, фактам тощо. Респонденти (Гане Х., Батухан Т. та ін.) не виконали завдання і не змогли ідентифікувати здивування, жаль, пропозицію, підтримку, згоду. Слухачі (Пен Ш., Емре А. та ін.) виконали завдання лише частково.

Результати дослідження рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за другим показником засвідчили таке: не виявилось слухачів, які б мали високий рівень, достатній рівень був у

24,5 % . Ці слухачі мали незначні труднощі в сприйманні аудіовізуального тексту, тому припустилися незначних помилок, не зовсім точно ідентифікували ВЗК відповідно до комунікативних функцій. Задовільний рівень було зафіксовано в 41,8 % слухачів. Респонденти із задовільним рівнем відчували труднощі в цілісному сприйнятті аудіовізуального тексту, через те припустилися низки помилок, виконуючи друге завдання, продемонстрували неточне розуміння ВЗК відповідно до комунікативних функцій. Низький рівень було виявлено більше ніж у третини респондентів – 33,6 %. Слухачі цієї групи не виконали завдання, тому можемо констатувати, що у них не сформовані навички сприймати аудіовізуальну інформацію, вони не здатні виокремити та зрозуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій.

Якісні дані за другим показником засвідчили, що досить прості запитання за змістом відеоролика в слухачів викликали труднощі через несформованість уміння працювати з аудіовізуальною інформацією. Особливо складним для респондентів виявилось завдання на інтерпретацію ВЗК із відеоряду.

За третім показником було зафіксовано: високий рівень продемонстрували 4,5 % слухачів. Вони цілісно сприйняли друкований текст, виявили здатність оперувати інформацією, інтерпретувати ВЗК, аналізувати доречність їх використання в тексті. Достатній рівень було виявлено в 30,9 % тестованих. Ці слухачі відчували незначні труднощі в сприйманні друкованого тексту, припустилися незначних помилок у розумінні інформації, не зовсім точно ідентифікували ВЗК відповідно до комунікативних функцій. Задовільний рівень було зафіксовано в 44,5 % слухачів. Такі респонденти відчували труднощі в цілісному сприйнятті друкованого тексту, частково зрозуміли текст, натомість продемонстрували недостатнє розуміння ВЗК, що були в тексті. Низький рівень засвідчили 20 % опитаних. Вони не виконали завдання: не змогли цілісно сприйняти друкований текст, зрозуміти інформацію, ідентифікувати та зрозуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій.

Якісний аналіз за третім показником дав можливість стверджувати, що в процесі сприйняття друкованого тексту слухачам найскладніше було

ідентифікувати ВЗК, проаналізувати мету їх використання в тексті. Так, респонденти (Ахмед К., Крістіан Р. та ін.) не зуміли ідентифікувати пропозицію в тексті й обрати правильний варіант відповіді, який відповідав репліці героя («Хочеш протестувати новинку? – запропонував Андрій, – он Дениса з Олексієм від гаджета не відірвеш!»). Майже всі слухачі виконали завдання і змогли виокремити вибачення в тексті. Водночас ідентифікувати ініціювання розмови, згоду на запрошення, зміну теми розмови слухачі (Дебакі Т., Омер Ч. та ін.) не змогли. Так, респонденти (Пен Ш. та Огуз Б.) у репліці героя «Друзі, а давайте поговоримо, згадаємо, як ми навчалися в університеті!» не побачили ініціювання розмови. Це вказує на те, що в слухачів недостатньо сформована навичка використання таких конструкцій у процесі комунікації, вони не здатні ініціювати розмову, а отже, повноцінно виступати в ролі співрозмовника в процесі живого спілкування. Як і в завданні на аудіювання, респонденти відчували труднощі в ідентифікації емоційних станів героїв. Респонденти (Ісмаїл Б., Клемент Н. та ін.) не виконали завдання та не змогли ідентифікувати згоду, незадоволення, роздратування, байдужість, захоплення, сподівання. Так, слухачі (Закір Т., Лі Ю та ін.) не змогли ідентифікувати в репліці «Насправді? Круто! Вітаю, друже!» висловлення героєм захоплення.

Кількісні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за змістово-функційним критерієм подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за змістово-функційним критерієм (констатувальний зріз)

Рівні	Показники, у %				
	П ¹	П ²	П ³	П ⁴	\bar{X}
Високий	4,5	5,5	4,5	3,6	4,5
Достатній	25,4	24,6	23,7	20,9	23,7
Задовільний	40,9	39	40	40	40
Низький	29,1	30,9	31,8	35,5	31,8

П¹ – уміння надавати інформацію про себе, виражати власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; представлятися та відрекомендувати когось; уточнювати інформацію;

П² – уміння виражати згоду чи відмову, аргументувати відповідь;

П³ – уміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, події, вчинку, аргументувати відповідь;

П⁴ – уміння використовувати ВЗК у писемному монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, висловлювати власні прагнення, вподобання, захоплення;

\bar{X} – середньоарифметичне значення показників.

Як бачимо з таблиці 2.4, кількісний аналіз щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за першим показником дав можливість стверджувати, що майже у третини респондентів, а саме у 29,1 %, був низький рівень. Вони не виконали завдання, не змогли підтримати діалог, використовуючи ВЗК та реалізувати необхідні інтенції відповідно до функцій спілкування. Задовільний рівень зафіксовано в 40,9 % слухачів. Ці респонденти виконали завдання лише частково. У 25,4 % тестованих був достатній рівень. Вони в цілому продемонстрували уміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні, втім припустилися низки помилок у процесі реалізації інтенцій відповідно до функцій спілкування. Високий рівень зафіксовано в 4,5 % опитаних, які засвідчили вміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування.

Як свідчить якісний аналіз результатів, слухачі лише частково виконали комунікативними завданнями. Так, наприклад, відтворюючи ситуацію 1, опитані не відчували особливих труднощів при побудові формули привітання, вибачення, запиту на дозвіл увійти. Однак Буряк З., Коа Б. та ін. не змогли пояснити причину спізнення. Не всім удалося відтворити ситуацію 2. Слухачам (Лі Ю, Умур К. та ін.) було тяжко подякувати за заняття, побажати гарних вихідних, натомість із моделюванням формули прощання слухачам усе вдалося. Ситуація 3, яка мала за мету визначити рівень сформованості вміння задовольняти комунікативну інтенцію знайомства, не була складною для слухачів. Проте деяким респондентам

(Каан Б., Клемент Н. та ін.) тяжко було познайомити викладача та брата один з одним. Найскладнішими виявилися завдання ситуації 4. Слухачі його виконали частково, вони не зуміли змодельовати запит на уточнення інформації, отримання додаткової інформації. Ситуація 5 для деяких слухачів теж була складною (Абед С., Дебакі Т. та ін.). Моделювання відмови не було важким завданням для них, а ось аргументація відмови викликала труднощі.

Результати дослідження рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за другим показником засвідчили: високий рівень зафіксовано в 5,5 % опитаних. Ці респонденти продемонстрували вміння використовувати ВЗК у монологічному мовленні, здатність реалізувати потрібні інтенції відповідно до функцій спілкування, вміння аргументувати свої дії. У 24,6 % слухачів виявлено достатній рівень. Вони не точно виконали завдання, припустилися незначних помилок, демонструючи вміння погоджуватися з думкою або спростовувати її. Задовільний рівень було зафіксовано в 39 % опитаних. Ці слухачі неповністю виконали завдання, припустилися низки помилок. Досить у значної кількості слухачів (30,9 %) був низький рівень, що засвідчує їхню неспроможність використовувати ВЗК у монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування.

Якісний аналіз дав можливість стверджувати, що не всі респонденти виконали завдання повністю. Зокрема, слухачі Закір Т., Тугбе К. та ін. (низький рівень) тільки прочитали тези, подані в завданні, але не змогли нічого висловити ані на підтримку думок, ані на їх спростування. Здебільшого слухачі не відчували особливих труднощів при вираженні згоди чи заперечення думок, проілюстрованих у тезах, натомість аргументація викликала у респондентів труднощі. Так, слухачі Абед С., Гане Х. та ін. не змогли аргументувати жодної відповіді з чотирьох можливих; слухачі Ахмед К., Као Б., Чагін А. та ін. аргументували одну відповідь; Буряк З., Рашід С. та ін. – дві відповіді з чотирьох; респондент Тарек Х. та ін. – три з чотирьох відповідей.

Кількісний аналіз рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за третім показником дав можливість

стверджувати, що лише у 4,5 % респондентів був високий рівень, тобто вони повністю виконали завдання. У 23,7 % було зафіксовано достатній рівень. Ці слухачі майже повністю виконали завдання, хоч в їхніх репліках траплялись помилки. 40 % респондентів продемонстрували задовільний рівень, виконавши завдання частково, неточно, з помилками. У значної кількості тестованих (31,8 %) був низький рівень, який характеризувався несформованістю вміння висловлювати власне емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, події, аргументувати відповідь.

Якісні дані за цим показником засвідчили, що найбільше труднощів у іноземних слухачів як у монологічному, так і в діалогічному мовленні викликало вираження емоційного ставлення, висловлення оцінного судження, аргументація власного погляду. Так, слухачам (Закір Т., Уалід Й. та ін.) було важко виразити своє ставлення до поведінки людей, дії яких були зображені на фото. Іноземні слухачі Альберт А., Каан Б. та ін. не змогли обґрунтувати своє ставлення.

Результати дослідження рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за четвертим показником засвідчили, що у 3,6 % слухачів був високий рівень. Ці респонденти правильно, логічно спродукували монологічний письмовий зв'язний текст відповідно до норм української мови. Вони засвідчили вміння надавати інформацію про себе, висловлювати власні прагнення, вподобання, захоплення. У 20,9 % опитаних було зафіксовано достатній рівень. Такі слухачі продемонстрували вміння продукувати монологічний письмовий зв'язний текст, утім припустилися незначних помилок. У 40 % опитаних був задовільний рівень. Ці респонденти частково виконали завдання, натомість не змогли надати повну інформацію про себе, відчували труднощі у висловленні власних прагнень, вподобань, захоплень. У більше ніж третини слухачів (35,5 %) був низький рівень. Це вказує на те, що у цих респондентів несформоване вміння писати монологічний зв'язний текст, використовуючи ВЗК відповідно до функцій спілкування.

Якісний аналіз засвідчив, що в іноземних слухачів особливих труднощів не виникло при наданні інформації про себе. Однак деякі слухачі (Рашід С., Умур К.

та ін.) надали неповні дані, хоч у завданні й були сформульовані опорні запитання. Більш складним для слухачів видався опис власних вподобання, мрій, планів на майбутнє. Так, респонденти Дебакі Т., Клемент Н. та ін. не виконали цього завдання. Це засвідчує, що слухачам важко висловлювати свої думки без опори на запитання, у них не сформоване вміння використовувати ВЗК у писемному монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування.

Кількісні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності
іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм
(констатувальний зріз)**

Рівні	Показники, у %				
	П ¹	П ²	П ³	П ⁴	\bar{X}
Високий	0	0	0	0	0
Достатній	20	18,2	18,2	20	19,1
Задовільний	45,5	44,5	45,5	44,5	44,5
Низький	36,4	37,3	36,4	35,5	36,4

П¹ – уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи ВЗК: продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, реалізуючи інтенції вибачення, вітання, поздоровлення, побажання, подяки, захоплення, запрошення, пропозиції, обрання варіантів дії.

П² – уміння робити запит на отримання інформації, продукувати запит про роз'яснення; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову, аргументувати її; повідомляти інформацію в усному монологічному тексті, висловлювати емоційне ставлення: вподобання, захоплення, розчарування, виражати рішення, пораду, пропозицію.

П³ – уміння робити вибір, повідомляти інформацію, висловлювати емоційне ставлення, схвалення / несхвалення, аргументувати свій вибір; продукувати бажання, запрошення, переконання; впливати на вибір співрозмовника.

П⁴ – уміння виражати згоду чи відмову; схвалювати чи засуджувати, висловлювати й аргументувати свою думку, давати рекомендації, висловлювати застереження, побажання, впливати на аудиторію.

\bar{X} – середньоарифметичне значення показників.

Кількісний аналіз рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за першим показником зафіксував, що на високому рівні жодного респондента не було; 20 % слухачів засвідчили достатній рівень. Ці респонденти загалом виконали завдання, проте мали труднощі, реалізуючи певні інтенції. 45,5 % слухачів перебували на задовільному рівні. Вони виконали завдання частково, потребували підказок, що і як робити, аби реалізувати необхідні інтенції. У 36,4 % опитаних було виявлено низький рівень. Такі слухачі не виконали завдання. Це свідчить про несформованість у них уміння здійснювати інтеракцію в діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування.

Дані якісного аналізу засвідчили, що найскладніше для слухачів було вести невимушену бесіду, робити запит на отримання інформації, висловлювати прохання, підтримувати зворотний зв'язок. Так, наприклад, ситуація 1, у якій треба було замовити їжу для вечірки, не викликала труднощів, утім під час моделювання діалогу слухачі Емре А., Лі Ю та ін. не змогли чітко сформулювати замовлення, їм тяжко було підтримувати зворотний зв'язок, надавати додаткову інформацію на запит співрозмовника. Ситуація 2 була легшою для респондентів, однак також викликала труднощі у деяких слухачів (Омер Ч., Пен Ш. та ін.), які не змогли пояснити точної адреси на запит диспетчера таксі, плутали адреси місця виїзду і призначення. Ситуація 3 передбачала діалог із продавцем квітів і вибір букетів для іменинниці та її мами. Слухачі Данііл Г., Чан М. та ін. не виконали цього завдання, утруднялися підтримувати діалог, їм не вдалося пояснити, які саме букети вони хочуть купити і кому вони призначені. Ситуацію 4 більшість респондентів виконали частково. Слухачам не складно було привітатися, вони змогли вибачитися за спізнення, натомість поздоровити іменинницю, виголосити побажання слухачам (Каан Б., Као Б., Одет Д. та ін.) не вдалося. Ситуацію 5 слухачі також виконали неповністю. Переважна більшість продемонструвала здатність подякувати друзі за екскурсію до музею воскових

фігур, а от запросити її наступної неділі до кінотеатру на фільм «Балерина» змогли не всі слухачі. Більшість респондентів, зокрема Андрес Л., Лянь Ч. та ін., відчували труднощі з обговоренням щодо вибору сеансу. Їм важко було підтримувати зворотний зв'язок, запропонувати варіанти, з'ясувати, який варіант із запропонованих кращий, уточнити місце та час зустрічі, завершити розмову.

Кількісні результати дослідження рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за другим показником засвідчили, що високого рівня у жодного респондента не було, достатній рівень засвідчило 18,2 % опитаних, які продемонстрували здатність здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, втім припустилися низки незначних помилок. Задовільний рівень продемонстрували 44,5 % слухачів. Вони виконали завдання частково, припускалися помилок значно частіше порівняно з попередньою групою. Низький рівень було зафіксовано в 37,3 % тестованих. Слухачі з низьким рівнем продемонстрували несформованість уміння здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що слухачам важко в умовах змодельованої ситуації продукувати запит про уточнення інформації. Так, слухачі Абед С., Ріта Б. та ін. не змогли з'ясувати дату, час проведення, програму туру, вартість, уточнити інформацію щодо умов проживання, харчування тощо. Деякі слухачі (Пен Ш., Ісмаїл Б. та ін.) потребували допомоги співрозмовника (викладача), щоб чітко спродувати необхідний запит. Друга частина завдання, в якій треба було розказати другові про візит до туристичного агентства й узгодити бронювання / відмову від бронювання двох місць, особливих труднощів не викликала. Проте не всі респонденти, зокрема Едуард Ж., Дієго К. та ін., зуміли надати повну інформацію про запропоновану поїздку. Найважчим для слухачів видалося завдання описати, чим сподобалася / не сподобалася пропозиція агента туристичного бюро. Тому цю частину завдання здебільшого респонденти не виконали.

Кількісні дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за третім показником засвідчили таке: не виявлено слухачів, в яких був високий рівень, достатній рівень продемонстрували 18,2 % опитаних. Вони припустилися низки помилок, утім у цілому завдання виконали. Задовільний рівень було зафіксовано в 45,5 % тестованих. Ці респонденти не повністю виконали завдання, однак мети інтеракції частково досягли. Низький рівень був у 36,4 % опитаних. Ці слухачі не виконали завдання, виявили нездатність здійснювати інтеракцію відповідно до функцій спілкування.

Якісний зріз результатів дослідження за третім показником засвідчив, що у респондентів не було жодних труднощів при виборі ресторану, який найбільше сподобався з низки незвичайних ресторанів світу, натомість аргументувати вибір ресторану, в якому мали можливість пообідати, слухачі (Ата П., Лі Ю та ін.) не змогли. При виборі компаньйона не менш складним для респондентів (Лі Ю, Чагін А. та ін.) було довести, чому саме з цією людиною вони хотіли б побувати в обраному ресторані. Із завданням «Написати листа на e-mail людині, яку маєте намір запросити на обід, коротко розказати про виграш, про варіанти, з яких є можливість обрати, запросити її на обід, аргументувати свій вибір, запитати, чи підтримує вона ваш вибір і чи погоджується пообідати» теж справилися далеко не всі слухачі. Так, слухач Закір Т. не зміг розказати про варіанти вибору, зазначити, якому ресторану він надає перевагу, розпитати, чи погоджується особа, яку він запрошує, відвідати з ним цей ресторан.

Кількісні результати дослідження за четвертим показником засвідчили, що високого рівня у слухачів не було, достатній рівень виявлено у 20 %. Ці респонденти продемонстрували вміння здійснювати інтеракцію відповідно до функцій спілкування, проте припустилися незначних помилок. У 44,5 % опитаних було зафіксовано задовільний рівень. Вони не повністю виконали завдання, хоча мети інтеракції частково досягли. У більше ніж третини респондентів (35,5 %) був низький рівень, що свідчило про їхню неспроможність виражати згоду чи відмову, схвалювати чи засуджувати, висловлювати й аргументувати свою думку, давати рекомендації, побажання, впливати на аудиторію.

Дані якісного аналізу результатів дослідження за цим показником засвідчили, що в деяких слухачів (Ісмаїл Б., Сара А. та ін.) виникли труднощі з висловленням власних думок, особливо важко слухачам було їх обґрунтовувати. Респонденти Альберт А., Самуель С., Умур К. та ін. не знайшли аргументів, щоб переконати дітей. Дехто зі слухачів (Ата П., Гане Х., Као Б.) навіть не спробував виконати завдання, аргументуючи це тим, що не знають, як переконувати співрозмовника.

Узагальнені кількісні результати щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за критеріями подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за критеріями (констатувальний зріз)

Критерій	Рівні, у %			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Лексико-граматичний	6,1	33,9	43,6	16,4
Перцептивно-функційний	2,8	25,4	42,7	29,1
Змістово-функційний	4,5	23,7	40	31,8
Інтераційно-функційний	0	19,1	44,5	36,4

Як засвідчують дані таблиці, іноземні слухачі продемонстрували недостатню сформованість українськомовної комунікативної компетентності в пропедевтичному навчанні української мови. З таблиці видно, що дещо вищі результати було зафіксовано за лексико-граматичним критерієм. Це зумовлено тим, що в процесі пропедевтичного навчання провідним залишається граматичний підхід. Натомість розвитку вмінь сприймати, розуміти ВЗК, співвідносити їх із мовленнєвою ситуацією, використовувати в монологічному та діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування, вживати в писемному мовленні, здійснювати інтеракцію в процесі комунікації під час пропедевтичного навчання належна увага не приділяється.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на етапі констатувального зрізу подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (констатувальний зріз)

Група	Рівні, у %			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
КГ	3,7	25,4	42,7	28,2

Як засвідчують дані таблиці, високий рівень зафіксовано в 3,7 % слухачів. Достатній рівень продемонстрували 25,4 % респондентів. Задовільний рівень виявлено в 42,7 % опитаних. Низький рівень засвідчили 28,2 % респондентів.

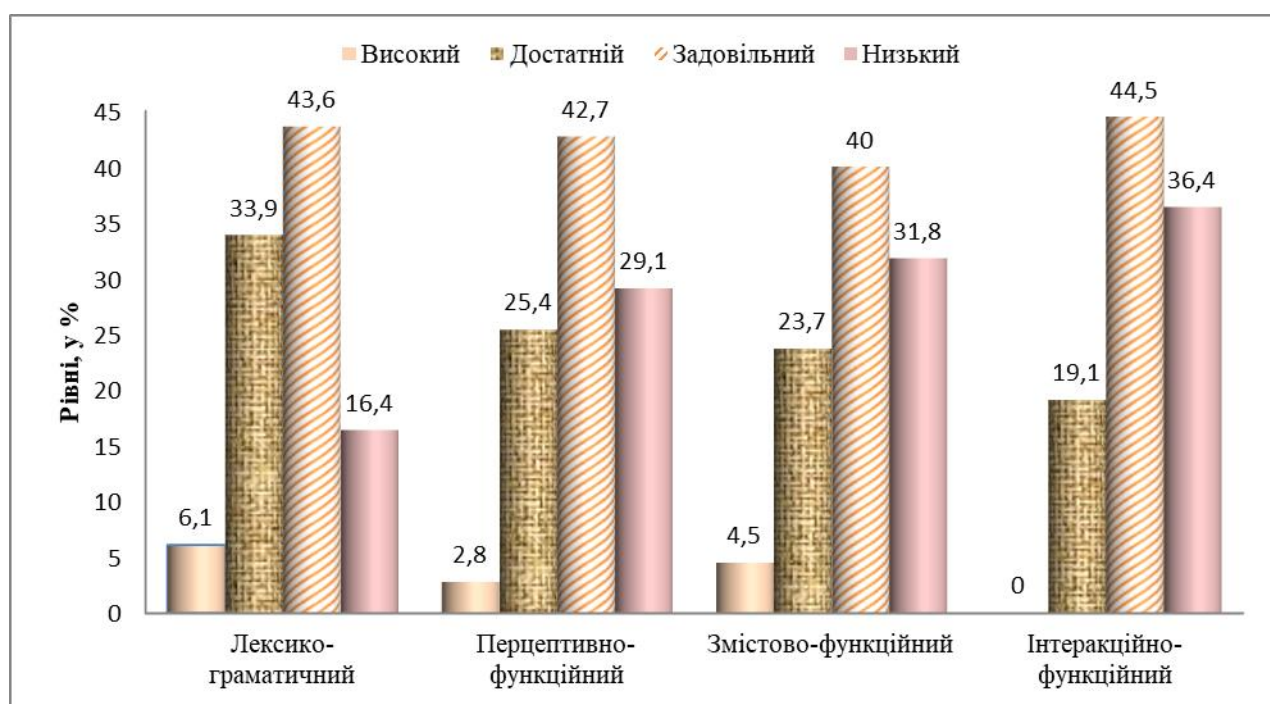


Рис. 2.1. Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на констатувальному етапі

Як видно з рис. 2.1, переважна більшість слухачів перебувала на задовільному та низькому рівнях сформованості українськомовної комунікативної компетентності. Отже, результати констатувального етапу експериментального дослідження зумовлювали потребу визначення ефективних педагогічних умов, розроблення і апробацію експериментальної моделі та методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО.

2.2. Педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів

У процесі пропедевтичного навчання формувалися основні уявлення іноземного слухача про іншу культуру, викарбовувалася його вторинна мовна особистість, що набувала рис нової культури. Водночас відбувався процес інтеграції особистості іноземного слухача в українську освітню та соціальну систему. Кінцева мета пропедевтичного навчання – слухач, який після пропедевтичного навчання української мови здатний забезпечити свої комунікативні потреби, продовжити навчання в ЗВО, спроможний накопичувати свій мовленнєвий досвід, розкривати потенціал і розвиватись як особистість, вимагала визначення низки педагогічних умов, які комплексно використовувалися в експериментальному дослідженні. Ефективність експериментальної методики значною мірою залежала від доцільності обрання педагогічних умов її реалізації.

Студіювання психолого-педагогічної, філософської літератури засвідчило, що дефініція «педагогічні умови» була й лишається об'єктом детального дослідження психологів та педагогів. Дослідники (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, Н. Іполітова, П. Підкасистий, Н. Стерехова) зазначають, що педагогічні умови є важливим чинником педагогічної системи. Н. Іполітова та Н. Стерехова зауважують, що саме педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища й впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечуючи її ефективне функціонування та розвиток [13, с. 13]. Психологічний словник трактує педагогічні умови як певні обставини, які впливають (прискорюють чи гальмують) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [21, с. 97].

Учені Н. Іполітова та Н. Стерехова сформулювали вимоги до організації педагогічних умов, зокрема: а) педагогічні умови виступають як чинник педагогічної системи (у тому числі й цілісного педагогічного процесу); б) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища й впливають (позитивно чи негативно) на його функціонування; в) у структурі педагогічних умов виділяють внутрішні

(забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу) та зовнішні (сприяють формуванню процесуального складника системи) елементи; г) реалізація правильно дібраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективне функціонування педагогічної системи [13, с. 11].

Керуючись логікою нашого дослідження, педагогічні умови пропедевтичного навчання іноземних слухачів визначалися як комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини мовної підготовки іноземних слухачів. Вважаємо, що реалізація правильно дібраних педагогічних умов сприяє ефективності пропедевтичного навчання іноземців [33].

Відповідно до теми дослідження було виокремлено такі педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів:

- функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів;
- упровадження ІКТ у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів;
- забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»;
- урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови.

Окреслені педагогічні умови були тісно взаємопов'язані: функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів передбачала єдність використання ВЗК через упровадження ІКТ під час оптимального педагогічного спілкування, спрямованого на зміну традиційного рольового спілкування між викладачем та слухачем на особистісне; реалізація оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач» була можлива лише за умови

врахування національно-психологічних особливостей слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови в ЗВО.

Детальніше зупинимося на доцільності вибору окреслених педагогічних умов в аспекті започаткованого дослідження.

Обґрунтуємо вибір першої з визначених педагогічних умов – функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів.

Першим кроком у побудові цілеспрямованого й системного навчання української мови іноземних слухачів, що враховує специфіку пропедевтичного навчання та індивідуальні особливості й потреби слухачів, є добір і організація навчального матеріалу. В основу цього покладено методологічні принципи комунікативної методики і принципи (вимоги), що стосуються власне добору мовленнєвого матеріалу. Зупинимося на принципах добору мовленнєвого матеріалу, що сприяв організації комплексного пропедевтичного навчання іноземних слухачів.

Добір мовленнєвого матеріалу ґрунтувався на функційно-прагматичному підході. У лінгвістичній прагматиці існує кілька наукових парадигм, у межах яких досліджуються елементарні мовленнєві дії: теорія мовленнєвих актів (Дж. Серль, Дж. Остін та ін.), теорія мовленнєвих жанрів (Н. Арутюнова, М. Бахтін, В. Дементьєв, К. Сєдов, М. Федосюк, Т. Шмельова та ін.), теорія комунікативних стратегій і тактик (Є. Верещагін, О. Іссерс, М. Китайгородська, Н. Розанова, І. Сусов та ін.). Спільним для всіх цих теорій є функційно-прагматичний підхід до опису мовленнєвих дій. Підґрунтям виокремлення елементарної мовленнєвої дії є категорія інтенції. Об'єктом дослідження комунікативної прагматики є мовленнєва поведінка учасників спілкування. У методиці викладання мов, спираючись на дослідження прагматики, виокремлюють поняття «мовленнєва поведінка», «мовленнєвий учинок», «мовленнєвий акт» тощо. Мовленнєвий акт учені розуміють як елементарну одиницю комунікації, навмисне, цілеспрямоване, регульоване правилами

соціальної та мовленнєвої поведінки висловлювання, що має адресата в певній мовленнєвій ситуації [1, с. 255].

Мовленнєвий учинок дослідники трактують як елементарну одиницю спілкування, що включає послідовність мовленнєвих дій, за допомогою яких відбувається обмін мовленнєвими актами між учасниками спілкування [1, с. 255]. Мовленнєвий вчинок є складником мовленнєвої поведінки.

Прихильники теорії мовленнєвих жанрів виокремлюють жанри комунікації відповідно до намірів мовця. Нам близьке бачення комунікативного жанру Ф. Бацевича, А. Вежбицької, В. Дементьєва, М. Федосюк та ін., які вибудовують ряд «мовленнєвий акт – мовленнєвий жанр» через поняття ситуативного контексту та функції мовленнєвого висловлювання. У такій парадигмі дискурс – це і мовленнєвий акт, і висловлювання, і текст. Такий мовленнєвий акт зазвичай супроводжується інтонаційною забарвленістю, мімікою, жестами, просторовою, часовою поведінкою співрозмовників й іншими екстралінгвістичними чинниками. Теорія мовленнєвих жанрів фокусує увагу на вивченні функційних властивостей мови – використання мови в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Водночас ідеться про мовлення як норму, про семантичні поля, властиві різним культурам, мовленнєву поведінку певного етносу тощо. У теорії мовленнєвих жанрів на підґрунті інтенцій виокремлюються типові класи висловлювань, що характеризуються функційно, змістовно і структурно.

Цей розподіл, на наш погляд, має неабияке значення для експериментального дослідження та дає можливість дібрати ВЗК відповідно до їх функційного значення в процесі спілкування.

Якщо розглядати мовленнєвий вчинок у контексті методики, то умовно можна виокремити два компоненти: когнітивний – довербальний етап планування і мовленнєвий – власне реалізація мовленнєвого вчинку. Когнітивний компонент містить такі складники: орієнтування в мовленнєвій ситуації та вибір комунікативного жанру. Когнітивним результатом орієнтування в умовах спілкування є впізнання типу комунікативної події, з'ясування власної комунікативної ролі в ній, формування мотиваційного стану, а когнітивним

продуктом на цьому етапі є прийняття рішення щодо комунікативних дій, що ведуть до досягнення мети, тобто вибір комунікативної тактики. Вибір комунікативного жанру відповідає плану соціальної інтеракції. Тільки після прийняття рішення про стратегію соціальної інтеракції на довербальному етапі залежно від функції мовленнєвого жанру будується послідовність мовленнєвих дій: «вибачитися», «підбадьорити», «поспівчувати», «попросити допомоги», «переконати», «умовити» тощо. Зазначимо, що мовленнєва інтенція в такій моделі методологічно вирізняється як загальна підстава перекодування, що об'єднує компоненти мовленнєвого вчинку.

Перша фаза перекодування здійснюється на довербальному етапі задуму: відбувається співвіднесення мотивів і цілей мовленнєвого вчинку з типізованими мовленнєвими інтенціями, функційно окресленими типами мовленнєвого жанру.

Наступна фаза перекодування пов'язана з реалізацією мовленнєвої інтенції у формах конкретних мовленнєвих жанрів, функційно співвіднесених з обраною комунікативною інтенцією (прохання, порада, заперечення тощо).

Третій етап перекодування здійснюється через ланцюговий перехід від вибору мовленнєвого жанру до здійснення мовленнєвого кроку й характеризується операціями кодування в знаках певної мови, тобто є мовленнєвою репрезентацією висловлювання в усній або письмовій формі. Таким чином, динаміку кодових переходів у структурі мовленнєвих вчинків можна описати як послідовність операцій конкретизації комунікативної тактики в мовленнєві інтенції, конвенціоналізації мовленнєвої інтенції в соціокультурній і текстотиповій формі мовленнєвого жанру, мовній реалізації жанру в межах мовленнєвого кроку.

Зауважимо, що в методиці викладання української мови як іноземної дидакти частіше зосереджують увагу на етапі оформлення мовленнєвого висловлювання, нівелюючи довербальні етапи. Таким чином, у межах вибудованої системи вправ було передбачено спеціальні вправи на формування у слухачів умінь ведення діалогу та монологу, метою яких є набуття слухачами умінь формувати мовленнєве завдання, оперувати стратегією і тактикою задля його реалізації. Стратегіями вчені вважають мовленнєві засоби, які мовець

застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь і навичок, щоб задовольнити комунікативні потреби в певному контексті й успішно виконати поставлене завдання в найбільш зрозумілій або найбільш економній можливий спосіб залежно від його конкретної мети [8, с. 99].

Носії мови повсякчас використовують комунікативні стратегії у всіх видах мовленнєвої діяльності. Відповідно в експериментальному дослідженні застосування комунікативних стратегій слухачами розглядалось як реалізація когнітивних принципів планування, виконання, контролю та корекції комунікативних дій у різних видах мовленнєвої діяльності. Стратегією вважали прийняття певного алгоритму дії з метою досягнення найкращих результатів. Алгоритми дії складаються з тактичних ходів, які слухачі вчилися реалізовувати в межах експериментального дослідження. Отже, для підвищення ефективності пропедевтичного навчання української мови іноземними слухачами формували в слухачів вміння не лише виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність, а й оперувати комунікативними стратегіями і тактиками.

Функційність у доборі навчального мовленнєвого матеріалу передбачає опору не на систему мови, а на систему виражальних засобів, яка функціонує в процесі спілкування. А. Старков слушно зауважує, що принцип функційності визначає об'єкти освітньої діяльності викладача й слухачів, а також форми та зміст цієї діяльності. Це можна сформулювати так: оволодіти тим, що функціонує в усній і письмовій комунікації, і оволодіти у такий спосіб, як воно функціонує [44, с. 23].

Отже, критерієм добору та організації матеріалу слугувала його вживаність слухачами для вираження тих чи тих мовленнєвих функцій: оцінки, сумніву, похвали, підтвердження / спростування думки, відмови, поради тощо.

Виходячи з функційно-прагматичного підходу щодо добору мовленнєвого матеріалу, було виокремлено інтенції, які повинен уміти реалізовувати інокомунікант при розв'язанні певних комунікативних задач (див. додаток В). Основними умовами їх добору були: а) єдність добору; б) затребуваність у межах ситуацій спілкування; в) урахування їх культурно специфічних особливостей.

Отже, функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів убачилася в здійсненні добору мовленнєвого навчального матеріалу відповідно до функцій спілкування та в побудові спеціальної системи вправ із навчання вживати ВЗК.

Наступною педагогічною умовою було визначено впровадження ІКТ у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Інформатизація процесу навчання слухачів є одним з найважливіших напрямів удосконалення вищої освіти. Цим зумовлений науковий інтерес учених до проблеми впровадження ІКТ в освітній процес в останні десятиліття. Різні аспекти проблеми інформатизації освіти активно досліджувалися вітчизняними та зарубіжними вченими (А. Алексюк, В. Бевз, В. Биков, М. Бовтенко, І. Богданова, В. Галузинський, С. Гончаренко, С. Григор'єв, В. Гріншкун, Г. Козлакова, І. Мархель, І. Остапйовська, І. Підласий, І. Роберт, П. Сисоєв, Р. Сміт, Н. Тверезовська, Г. Чередніченко, О. Ярошенко та ін.).

Г. Чередніченко трактує ІКТ як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, презентації, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [47, с. 134–138]. Як зазначають учені, впровадження ІКТ дає можливість суттєво покращити зв'язок між суб'єктами освітнього процесу, підвищити продуктивність праці викладача, покращити процес засвоєння навчальної інформації, методи корекції діяльності слухачів, відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації [7].

Останнім часом ІКТ активно впроваджуються в методику викладання української мови як іноземної, що вимагає розроблення відповідної науково-методичної бази, інструментальних засобів і систем комп'ютерного навчання та контролю знань, системної і раціональної інтеграції цих технологій в наявні освітні програми й організаційні структури. Успішне та якісне використання ІКТ може бути запорукою ефективного втілення новітніх методик і підходів до організації навчання української мови як іноземної [27; 30].

Упровадження ІКТ як однієї з педагогічних умов пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, на наш погляд, надавало вагомі методичні переваги. З-поміж них: підвищення мотивації навчання, індивідуалізація та диференціація навчання; створення на занятті в межах ситуації природнього середовища; спонукання слухачів до активності, творчості, самостійності [28]. Використання ІКТ дало можливість моделювати комунікативну діяльність, реалізовувати її в різноманітних вправах ситуативного характеру та рольових іграх, опосередковано вивчати граматику; допомагало слухачам створювати власні висловлювання та швидко редагувати відповіді, здійснювати контроль і самоконтроль знань; задіювати майже всі органи чуття слухачів, поєднувати на заняттях використання друкованого тексту, графічного зображення, рухомого відео, статичної фотографії, аудіозапису [29].

Для застосування ІКТ у пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів було обрано інтерактивний програмно-технологічний навчальний комплекс на основі SMART Board, більш відомий під назвою «інтерактивна дошка». Проблема застосування інтерактивної дошки в освітньому процесі є порівняно новою й активно обговорюється в дидактичних колах. Як зазначають учені, інтерактивна дошка – це ефективний спосіб упровадження електронного змісту навчальних і мультимедійних матеріалів у процес навчання, що забезпечує мотивацію, налаштовує слухача на активну плідну діяльність [48, с. 124–128]. Цей комплекс дозволяє створювати інтерактивне інформаційно-комунікаційне середовище та використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання.

Інтерактивний комплекс SMART Board складається з апаратної частини та власного програмного забезпечення. Стержневим компонентом апаратної частини комплексу є інтерактивна дошка SMART Board. Для роботи необхідні також персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання. В основу роботи комплексу покладено програмний і технологічний продукт SMART Board Software – програмне забезпечення, спеціально розроблене для навчання. Загалом, програмне забезпечення SMART Board Software призначене для створення

композицій із текстових і графічних фрагментів, зберігання створених матеріалів і відтворення їх у процесі демонстрації. Воно дозволяє керувати прикладними комп'ютерними програмами через дотик до поверхні екрану, забезпечує універсальну технологію роботи з різними видами інформації та дає викладачеві ефективний засіб створення і застосування авторських освітніх програм.

У межах дослідження інтерактивна дошка розглядалася як сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб, що має високий рівень інтерактивності, поєднує в собі всі якості традиційної дошки й інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними.

Усвідомлюючи значні перспективи інтерактивної дошки для оптимального вирішення завдань дисертаційної роботи, проаналізуємо доцільність використання інтерактивного мультимедійного навчального комплексу в нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному та методичному аспектах.

Нейрофізіологічний аспект полягає в тому, що інтерактивна дошка як мультимедійне обладнання призначена для впливу на органи чуття, заснована на нейрофізіологічних особливостях сприйняття мультимедіа користувачем, який перебуває в прямому чи опосередкованому контакті з обладнанням. З цього погляду інтерактивна дошка забезпечує збалансований спосіб демонстрації та отримання візуальної інтерактивної інформації, який має низку переваг:

а) збільшення кута зору й амплітуди руху очей полем дошки сприяє розширенню анатомічного поля активного зору та сприйняття інформації у спосіб, що подібний до природного сприйняття реального життєвого простору людини [20, с. 57];

б) інформація відбивається у свідомості користувача як цілісний об'єкт або цілісна сукупність об'єктів, скріплених наочними часовими і просторовими відношеннями [18];

в) якісна, багаторівнева візуалізація навчальних об'єктів сприяє швидкому їх розпізнаванню, що забезпечує максимальне використання оперативного поля

зору, тобто тієї частини загального поля зору, яка сприймається та розпізнається одномоментно;

г) функція тактильного способу управління інформаційними об'єктами на полі дошки залучає до процесу навчання кисті рук користувача, що сприяє більш ефективному засвоєнню послідовності навчальних дій за рахунок створення просторово-часового контексту [18];

д) моторні дії рук, що здійснюються користувачем при управлінні інформаційними об'єктами на полі дошки, є складною координованою діяльністю, до якої залучаються практично всі системи організму, що забезпечує майже повну свободу переміщення [42, с. 80].

Отже, врахування нейрофізіологічних особливостей сприйняття мультимедійної інформації було одним з важливих чинників успішного використання інтерактивної дошки в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Когнітивний аспект використання інтерактивної дошки, на наш погляд, полягає в тому, що вона є інструментом, що підтримує, скеровує та розширює розумові процеси користувача. Як наголошують дослідники, цей аспект ґрунтується на загальних принципах ефективності мультимедійних пристроїв [11, с. 344].

Учені (О. Коржачкіна, Р. Майєр, В. Шноц) виокремлюють низку принципів когнітивного аспекту застосування інтерактивної дошки. Окреслимо дотичні дослідження, з-поміж них: а) принцип мультимедіа, який полягає в підвищенні ефективності навчання за рахунок поєднання слів і зображень, порівняно з використанням лише слів; б) принцип багаторівневої візуалізації, що зводиться до використання зорових, слухових, тактильних аналізаторів для ефективного засвоєння навчального матеріалу; в) принцип просторового розташування, який регулює розміщення тексту поряд із зображенням; г) принцип часової спорідненості, що полягає в одномоментності подання вербальних і візуальних елементів; д) принцип відповідності, який уможливує видалення зайвих слів, звуків, зображень з матеріалу, що презентується; е) принцип модальності, що регулює поєднання матеріалів у різних модальностях: тексту й аудіосупроводу,

тексту та зображення тощо; є) принцип довільності, який забезпечує вищий рівень інтерактивності за рахунок довільного управління користувачем навчальними матеріалами на полі дошки тощо [19; 52; 53].

В експериментальному навчанні інтерактивна дошка виконувала функцію когнітивного інструменту, що підтримував, спрямовував і розширював розумовий процес слухача. Завдяки доступу до пошукових систем мережі Інтернет слухачі вчилися здобувати, обробляти та використовувати інформацію українською мовою. Виконання вправ із довільною динамікою передбачало активний дієвий компонент і дозволяло простежити перебіг думок користувача, побудову стратегій, тактик спілкування, вибір жанру комунікації та ін. Водночас, управляючи об'єктами з довільною динамікою на полі дошки, викладач і слухачі мали можливість коментувати логіку та послідовність своїх дій, що забезпечувало зворотний зв'язок когнітивних процесів, покращувало керування освітньою діяльністю, здійснення контролю, взаємо- та самоконтролю слухачів.

Важливе значення при використанні інтерактивної дошки має психолого-педагогічний аспект. Використання інтерактивної дошки дозволило зреалізувати один з найважливіших принципів навчання – принцип наочності. Як зазначають психологи, сприймаючи інформацію вперше, слухач запам'ятовує лише чверть почутого, третину побаченого, при комбінованому впливі на слух і зір – половину інформації, натомість при залученні слухача до активних дій частка засвоєного збільшується до 75 % [12, с. 45].

Водночас психолого-педагогічний аспект використання інтерактивної дошки в процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів забезпечував умови для більш ефективного сприйняття інформації слухачами на заняттях за рахунок впливу майже на всі органи чуття. Відкритість простору освітньої діяльності, створення ілюзії прямої взаємодії з навчальним матеріалом позитивно позначилися на адаптації іноземних слухачів. Феномен колективної уваги дозволив викладачеві та слухачам здійснювати керований вплив на аудиторію. Вибірковість уваги та цілеспрямованість інтелектуальних зусиль через інтерактивну взаємодію з навчальним матеріалом, забезпечували міцну

фіксацію інформації; візуальний контекст розширював поріг сприйняття інформації і таким чином підвищував ефективність засвоєння матеріалу. Багатоваріантність демонстрації та можливість інтерпретації навчального матеріалу на полі дошки створювали в слухачів стимул, який сприяв не лише швидкому розпізнаванню сприйнятої інформації, а й ефективному засвоєнню її. Водночас використання інтерактивної дошки дало змогу викладачеві виводити на екран заздалегідь підготовлені матеріали, з легкістю доповнювати, варіювати їх, що значно економило робочий час на занятті. Впровадження інтерактивної дошки в пропедевтичне навчання супроводжувалося зниженням рівня тривожності іноземних слухачів, поліпшенням емоційного клімату в групі, стимулювало активність і творчість слухачів, надавало більше можливостей для взаємодії слухачів із викладачем та між собою.

У процесі експерименту було виокремлено труднощі, до яких має бути готовий викладач при роботі з інтерактивною дошкою, з-поміж яких: можливість технічних проблем, значні витрати часу на підготовку до занять, відсутність апробованих курсів з української мови для іноземців із використанням інтерактивних дощок, відповідність належних санітарно-гігієнічних норм на заняттях, дотримання вимог оформлення та демонстрації навчального матеріалу.

З огляду на це, в експериментальному дослідженні, працюючи з інтерактивною дошкою, керувалися такими основними вимогами: дотримання пропорцій оформлення матеріалу; встановлення порядку презентації; акцентування на важливості інформації; єдність та рівновага елементів, що демонструються за формою, кольором, розміром; доцільність вибору шрифтів, виділень, маркувань, розміру шрифту для читання та акцентування, правильність оформлення інтерфейсу тощо. [23, с. 10–13].

Методичний аспект використання інтерактивної дошки в процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів полягав у тому, що її техніко-дидактичні властивості дозволили розробити інтерактивні авторські курси навчання, заняття, завдання тощо.

Окреслимо основні методичні задуми, реалізовані в межах інтерактивного курсу пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Використання інтерактивної дошки надавало можливість створити іншомовне освітньо-культурне середовище з урахуванням різноманітного навчального програмного забезпечення, для якого характерні комунікативність, інтерактивність, культуровідповідність, інформативність, естетичність, поліфункційність, ситуативність і максимальна приближеність до реальності. Створення такого освітнього середовища, на наш погляд, було насамперед необхідним для слухачів у процесі пропедевтичної підготовки в психологічному, фізичному, емоційному планах, оскільки, як засвідчує практика, іноземні слухачі відчують труднощі при вступі в комунікацію, особливо на початку навчання, коли їм бракує лексики, мовленнєвих моделей, граматичних знань. Завдяки використанню інтерактивної дошки викладач мав змогу моделювати реальні життєві ситуації на занятті, які викликали в слухачів інтерес, стимулювали їхню ситуативну мотивацію, яка відіграє важливу роль у процесі пропедевтичного навчання. Є. Пассов щодо цього слушно зауважував, що ситуативні інтереси ведуть до утворення стійких інтересів, а ситуативна мотивація виховує у слухачів потребу в спілкуванні загалом, створює постійну мотиваційну готовність – надзвичайно важливий чинник успішної участі в спілкуванні, а отже, й установлення мовленнєвого партнерства [38, с. 520].

Широкий спектр ресурсів дошки, яскраві образи, звуко- та відеофайли допомагали створювати необхідну для спілкування міжкультурну ситуацію, уявляти себе в ролі носія української мови. Можливість демонстрації навчальних відеороликів давала змогу слухачам спостерігати, аналізувати, вчитися використовувати не лише вербальні засоби комунікації, а й невербальні (жести, міміку, пози), відчувати, імітувати інтонаційне оформлення. Вибір динаміки навчальної демонстрації матеріалу (можливості зупинки, повтору, редагування, варіативності) сприяв формуванню в слухачів уміння правильно вибудовувати тактику та стратегію мовленнєвого вчинку, обирати ВЗК, інтонаційно оформлювати висловлювання, корегувати, редагувати, аналізувати та виправляти помилки.

Технічні ресурси інтерактивної дошки надали можливість значно ширше застосовувати тренувальну діяльність у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Презентації та варіативність подання навчального матеріалу в широкому діапазоні візуалізації (таблиці, схеми, опори, пам'ятки, коментарі) забезпечили створення економних за часом комплексів вправ на формування граматичних навичок і вмінь, які вводилися власне в процес комунікації; репрезентування візуальних зображень та аудіосупроводу полегшувало вивчення лексики та вироблення фонетичних навичок. Водночас можливість демонстрації візуального матеріалу забезпечила реалізацію методичної стратегії використання опор в експериментальному навчанні, значущість яких на першому етапі була провідною, впродовж навчання знижувалася, а на останньому етапі зводилася до мінімуму. Інтерактивні здатності дошки уможливили врахування індивідуального підходу. Наприклад, слабші слухачі могли звертатися до мовленнєвого зразка, опори чи таблиці, які демонструвалися лише на етапі актуалізації та перебували в «згорнутому» вигляді, за необхідністю в будь-який момент.

Технічні характеристики ІКТ забезпечували використання під час занять інтернет-сайтів, перекладачів, карт, надавали доступ до соціальних мереж, аудіо- та відеоресурсів. Це уможливило використання нестандартних, інноваційних форм роботи. Поза тим змінювалася парадигма міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, більше уваги приділялося виробленню уміння самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Слухачі вчилися отримувати, обробляти й використовувати інформацію тією мовою, яку вивчають, що сприяло формуванню культури освітньої діяльності загалом та інформаційної культури зокрема.

У межах дослідження було виокремлено низку переваг використання інтерактивної дошки:

- можливість створення авторських інтерактивних програм, занять, завдань;

- створення навчальних мовленнєвих ситуацій, умов подорожі у віртуальному мовленнєвому середовищі, вироблення здатності сприймати, розуміти й засвоювати живе розмовне мовлення його носіїв;
- здатність відпрацювати всі етапи мовленнєвого вчинку (довербальні й вербальні);
- здійснення інтерактивного впливу через усі канали сприйняття: зоровий, слуховий, кінестетичний, що сприяло глибокому і міцному запам'ятовуванню мовленнєвого матеріалу;
- удосконалення вмінь імітації ВЗК;
- розвиток у слухачів здатності до асоціативного мислення та творчої уяви, розвиток творчості;
- підвищення активності та самостійності іноземних слухачів;
- покращення емоційного клімату занять, підвищення рівня адаптації слухачів;
- підтримка зворотного зв'язку на занятті тощо.

Отже, хоч інтерактивна дошка є лише інструментом, додатковим засобом у руках викладача, вважаємо, що вибір окресленої педагогічної умови в нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному та методичному аспектах був цілком виправданий.

Окрім інтерактивної дошки SMART Bord, у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів використовувався персональний комп'ютер (ПК), який, на наш погляд, доцільно впроваджувати не тільки як засіб наочності, а й активізації навчання.

Слід зазначити, що на сьогодні сфера залучення цієї ІКТ у процес навчання іноземної мови загалом і української як іноземної зокрема значно розширилась. Упровадження комп'ютерних засобів у навчання іноземної мови перебуває в фокусі уваги дослідників (Е. Азимов, А. Атабекова, М. Бовтенко, А. Богомолів, Л. Дунаєва, О. Крюкова, Є. Полат, О. Руденко-Моргун та ін.). Активно розробляються та залучаються в освітній процес навчальні комп'ютерні програми (НКП), які вчені поділяють на три групи: 1) програми для вивчення

окремих розділів системи мови; 2) програми, спрямовані на оволодіння видами мовленнєвої діяльності; 3) контрольні програми, що забезпечують контроль за рівнем сформованості мовних навичок і умінь [1, с. 110]. Переваги НКП перед традиційними методами навчання очевидні. Вони дозволяють тренувати різні види мовленнєвої діяльності та поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати мовленнєві ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві дії, реалізувати індивідуальний підхід та інтенсифікувати самотійну роботу слухачів.

В експериментальному навчанні комп'ютер використовувався як в аудиторному навчанні, так і в позааудиторний час (самотійна робота, тестування, зріз успішності й тощо). З огляду на короткостроковість пропедевтичного навчання іноземних слухачів надзвичайно зросла роль самотійної роботи на всіх етапах навчання. Крім того, комп'ютер слугував для слухачів джерелом отримання інформації мовою навчання. З цією метою в освітній процес залучалися електронні посібники, розмовники, електронні та мультимедійні словники, енциклопедії, пошукові системи мережі Інтернет тощо. Зауважимо, що технологічні можливості комп'ютера дозволяють впливати на різні канали сприйняття, що уможлиблює реалізацію принципу взаємопов'язаного навчання всіх видів мовної діяльності – читання, аудіювання, говоріння та письма.

Використання ПК у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів активно впроваджувалося на різних етапах роботи. Окреслимо основні види робіт:

1. Вивчення лексики із залученням аудіо-, відеоматеріалу та візуальних зображень.

2. Відпрацювання вимови іноземців засобами НКП, які уможлилювали режим роботи з мікрофоном. Після прослуховування слова або фрази слухач повторював за диктором, а на екрані демонструвалося текстове зображення. Це не лише покращувало вміння імітації, забезпечувало набуття фонетичних та інтонаційних умінь слухачів, а й підвищувало рівень їхнього самоаналізу та самоконтролю. Поза тим можливості багаторазового прослуховування дозволяли

враховувати національно-психологічні особливості слухачів, зокрема тих, що мають труднощі із засвоєнням фонетики.

3. Самостійна робота слухачів над діалогами із залученням ПК. Для цього було дібрано тематичні відеофрагменти діалогів, які містили як вербальні, так і невербальні засоби комунікації. Методика роботи охоплювала такі етапи: первинний перегляд діалогу; повторний перегляд діалогу із субтитрами; ознайомлення з граматичним коментарем, пофразове відпрацювання вимови; перегляд діалогу у швидкому темпі. На початковому етапі слухачам пропонувалися пам'ятки з чітким алгоритмом дій описаного виду діяльності.

4. Навчання письма з використанням ПК, що передбачало вирішення одразу двох завдань: правильне написання українських слів і друкування на українськомовній клавіатурі.

5. Відпрацювання граматичних явищ із використанням тренувальних і тестових програм, які мають елемент гри. Цей вид роботи відрізняється від традиційних вправ ігровим компонентом їх виконання. За логікою гри слухач навіть не помічає, що виконує значну кількість вправ, скерованих на засвоєння граматики або лексики, він робить їх без напруги й тому значно легше досягає результату. Водночас було дібрано різноманітні проміжні тестові, контрольні тестові завдання: на встановлення відповідності, вибір правильної відповіді, заповнення пропусків, завдання творчого характеру тощо.

У процесі експериментального дослідження ПК використовувався на різних етапах пропедевтичного навчання української мови іноземців: при поясненні нового матеріалу, повторенні, закріпленні вивчених тем, поточному та контрольному зрізі знань. Однак зауважимо, що для впровадження ПК у пропедевтичне навчання іноземних слухачів необхідно мати спеціальне програмне забезпечення, яке в готовому вигляді на сьогодні відсутнє, принаймні на українському ринку. Створення таких авторських програм, завдань – це трудомісткий процес, який вимагає від викладача володіння передовими інформаційними технологіями.

Проаналізувавши можливості використання ПК у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів, було виокремлено низку переваг: а) підвищення мотивації, активності слухачів, покращення емоційного клімату за рахунок уведення ігрового компоненту; б) підвищення рівня самостійності слухачів, вміння знаходити, обробляти, використовувати інформацію в словниках, довідниках, енциклопедіях, пошукових системах мережі Інтернет; набуття навичок друку на кириличній (українськомовній) клавіатурі; в) економія часу для здійснення проміжного, підсумкового контролю, самоконтролю набутих знань; г) здійснення індивідуального підходу до слухача завдяки можливості вибрати темп виконання завдань, виправити, повторити, корегувати відповідь; д) розвиток креативності слухачів через виконання завдань творчого характеру: створення презентацій, розповідей, коментарів тощо.

Третьою педагогічною умовою в межах дослідження було обрано забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач». Викладач у своїй професійній діяльності вирішує різні комунікативні завдання: пояснює, інформує, доводить, коментує, запитує, узагальнює, спонукає, інструктує. Ці та інші наміри реалізуються в межах педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування вчені трактують як професійну взаємодію викладача зі слухачами в процесі освітньої діяльності, скеровану на підвищення в слухачів мотивації засвоєння предмета, залучення їх до спільної пізнавальної діяльності, створення умов для формування умінь, що забезпечують ґрунтовне засвоєння предмета, а також їхній особистісний розвиток [1, с. 192].

О. Леонт'єв педагогічним спілкуванням вважає професійне спілкування викладача зі слухачами на занятті або поза ним, що виконує певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію освітньої діяльності і відносин між педагогом і слухачами та всередині слухачького колективу [25, с. 16]. Виокремлюючи універсальні риси й компоненти педагогічного спілкування, вчений зазначає: «Власне спілкування теж обслуговується особливими процесами, не залежними

від змісту функції, – процесами контакту. Отже, перед нами ціла багатоповерхова конструкція: діяльність – взаємодія – спілкування – контакт» [25, с. 17].

З огляду на специфіку пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО педагогічне спілкування будувалося з урахуванням низки чинників, основним з-поміж яких є специфічний міжкультурний характер спілкування зі слухачами.

Заняття з української мови як іноземної мають методичну специфіку, оскільки ставлять за мету формування українськомовної комунікативної компетентності слухачів. Звідси й особливості комунікативної поведінки викладача на заняттях, а відтак і спілкування. Адже його мовлення водночас є і мовленнєвим зразком, і засобом навчання, і засобом розвитку мовлення слухачів. Отже, педагогічне спілкування на етапі пропедевтичного навчання, по-перше, є умовою, по-друге – передумовою здійснення міжкультурної комунікації в процесі навчання української мови іноземних слухачів, а по-третє – засобом навчання міжкультурного спілкування. Оскільки педагогічне спілкування в експериментальному дослідженні характеризувалося щонайменше потрійною спрямованістю, основною вимогою до його організації була його оптимальність.

У межах дослідження поняття «оптимальне педагогічне спілкування», услід за О. Леонтьєвим, трактуємо як таке спілкування викладача зі слухачами в процесі пропедевтичного навчання української мови, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації слухачів і творчого характеру освітньої діяльності, всебічного розвитку особистості слухача, забезпечення сприятливого емоційного клімату навчання; перешкоджає виникненню психологічного та мовленнєвого бар'єрів у слухачів; забезпечує управління соціально-психологічними процесами в колективі і дозволяє максимально використовувати в освітньому процесі особистісні якості викладача [25, с. 17].

Є. Пассов виокремлює два види педагогічного спілкування: рольове та особистісне. У процесі особистісного спілкування співрозмовники виступають як особистості зі своїм світоглядом, досвідом, знаннями, почуттями, інтересами, а під час рольового спілкування співрозмовники виконують певні соціальні,

громадські «ролі». Учений слушно наголошує, що в процесі навчання зазвичай спостерігається рольове педагогічне спілкування. [38, с. 150]. Як наслідок, викладач і слухач один для одного є лише носіями офіційного статусу і тому як мовленнєві партнери нецікаві один одному. Під час рольового спілкування у слухачів не виникає мотиву власне для спілкування, оскільки немає потреби у спілкуванні. Вочевидь, це призводить до відсутності комунікативної мотивації до спілкування в слухачів. Навіть якщо слухачі мають мотивацію до навчання, цього недостатньо для ефективного пропедевтичного навчання української мови. Іноземний слухач, маючи навчальну мотивацію й перебуваючи в ролі «учня», у кращому разі відмінно виконує цю роль, але відсутність комунікативної мотивації не дає йому змоги здійснювати повноцінний мовленнєвий вчинок, а відтак унеможливорює формування комунікативної компетентності у повній мірі. Щодо цього Є. Пассов зауважує, що потреба навчального спілкування за характером інша, вона не в змозі забезпечити комунікативної мотивації [38, с. 150].

До того ж слухачі можуть комунікативно доцільне вживання ВЗК у спілкуванні лише за наявності прагнення впливати на співрозмовника, змінювати взаємовідносини, чого можна досягти лише за умови взаємодії викладача й студента як особистості, а не в процесі рольового спілкування. ВЗК під час рольового спілкування не функціонують, оскільки відсутня взаємодія між співрозмовниками, у слухачів не виникає мотиву обмінюватися думками, ідеями, інтересами, а надто почуттями. Перекази прочитаних текстів, повторення ситуативних, спрямованих у нікуди, а відтак перетворюють комунікацію на заняттях на формальний, штучний, нецікавий процес. Тому, вибудовуючи експериментальне навчання української мови іноземних слухачів, створювали систему педагогічного спілкування, що ґрунтувалася виключно на індивідуальному спілкуванні. Рольове спілкування розглядалося лише в межах конкретних мовленнєвих ситуацій, наприклад, «офіціант – відвідувач».

Зауважимо, що, крім підтримки мотиваційного компонента, особистісне спілкування значно покращило атмосферу освітнього процесу, де викладач сприймався як комунікативний партнер. Створення такої атмосфери було

основним завданням, що впливало із закономірностей експериментального навчання. Оскільки за мету ставилося оволодіння умінням спілкуватися, а успішно оволодіти будь-якою діяльністю можна лише в адекватних умовах, то створення позитивної атмосфери спілкування було головною умовою дослідження. Важлива роль для реалізації цього завдання відводилася мовленнєвим настановам.

Настановами дослідники вважають такі дії викладача, які пов'язані зі спонуканням слухачів до навчання за допомогою інструкцій, контролю, оцінки та спеціальною організацією роботи [38, с.160]. В експериментальному дослідженні настанови слугували засобом управління мовленнєвою діяльністю і поведінкою слухачів в умовах заданої ситуації спілкування. Методично продумана система використання настанов упродовж усього експериментального навчання дала змогу слухачам відчувати себе реальними співрозмовниками, що зі свого боку створювало оптимальні умови для розвитку їхньої мотивації, творчості, забезпечувало сприятливий емоційний клімат на заняттях, полегшувало адаптацію іноземних слухачів.

Слід зазначити, що провідна роль у побудові оптимального педагогічного спілкування відводилася педагогічній майстерності викладача. При організації дослідження особливу увагу приділяли налагодженню дружніх стосунків між викладачем і слухачами, їхній педагогічній співпраці в процесі навчання. Розробляючи експериментальну методика, дійшли висновку, що в ній нема місця застарілим стереотипам і шаблонам взаємодії викладача зі слухачами, які подекуди тяжіють до використання авторитарних методів у педагогічному спілкуванні. Дисципліна необхідна на заняттях, але вона в жодному разі не повинна блокувати комунікативної мотивації слухачів. При оволодінні вмінням спілкуватися більш важливим є мовленнєвий контакт співрозмовників, викладач і слухач повинні стати повноцінними мовленнєвими партнерами, а заняття – комунікативною творчою взаємодією. У процесі пропедевтичного навчання іноземних слухачів набуття українськомовної комунікативної компетентності можливе лише за умов, подібних реальному спілкуванню. Оптимальне

особистісне педагогічне спілкування є одним із засобів, які уможлиблюють набуття пропедевтичним навчанням характеру, форми реальної комунікації.

Однак щоб викладач у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів був повноправним мовленнєвим партнером, він повинен володіти низкою комунікативних педагогічних умінь. Є. Пассов розмежовує педагогічні вміння викладача на перцептивні та продуктивні комунікативні вміння [38, с. 160]. Підтримуючи такий розподіл, вважаємо, що володіння викладачем окресленими вміннями є запорукою оптимального педагогічного спілкування в процесі експериментального дослідження. До перцептивних комунікативних умінь відносимо: уміння визначати і розуміти психічний стан кожного слухача окремо та настрої групи в цілому; бачити всіх одночасно і кожного окремо; розподіляти увагу між різними складниками процесу навчання; бачити, якої допомоги потребує слухач; прогнозувати його поведінку як мовного партнера; помічати помилки в комунікативній поведінці слухача; миттєво оцінювати ситуацію спілкування; визначати приблизний рівень володіння мовленнєвими вмінням без спеціального тестування. Продуктивними вважаємо вміння: створювати комунікативне оточення; встановлювати мовленнєвий контакт зі слухачем (слухачами); завершувати мовленнєвий контакт; налаштовувати та підтримувати позитивну атмосферу спілкування в колективі; регулювати поведінку слухача як мовленнєвого партнера; змінювати функційний стан слухачів у потрібному напрямку; бути адекватним у будь-якій ситуації спілкування; володіти паралінгвістичними, екстралінгвістичними, кінесичними, проксемічними засобами спілкування; розумітися на тонкощах емоційно-оцінних відносин; свідомо застосовувати ефект fascinaції; проводити заняття українською мовою так, щоб це була, з одного боку, дійсно автентична мова, а з іншого – зрозуміла слухачам.

Ще одним важливим елементом педагогічної діяльності викладача у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, якому приділялася увага при організації навчання, є вміння викладача вживати невербальні засоби комунікації. Зупинимося на цьому більш детально.

Попередньо зазначалося, що педагогічне спілкування є умовою здійснення міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземців. Тому особлива увага зверталася на такі необхідні характеристики мовлення педагога, як емоційна виразність, інтонаційне багатство, застосування ораторських прийомів, а також невербальних засобів спілкування – міміки, жестів, пози, погляду тощо.

Учені відносять невербальні засоби комунікації до педагогічної техніки, розуміючи її як сукупність різноманітних умінь, що впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають викладачеві повністю реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності та неповторності індивідуального стилю діяльності [49, с. 3].

Володіння педагогом прийомами невербального спілкування оптимізувало систему впливу викладача на слухачів, створювало умови для сприятливої, творчої атмосфери спільної діяльності під час експериментального навчання. Використання викладачем невербальних засобів спілкування підвищувало його здатність до активного й ефективного спілкування, сприяло оптимальній організації взаємодії між ним та слухачами. Знання і розуміння викладачем мови тіла, міміки, жестів допомагало зацікавити аудиторію, викликало довіру, а також уможлиблювало правильну інтерпретацію невербальної інформації у процесі педагогічної взаємодії. Довколишнє середовище, зокрема простір і час, також є індикаторами невербального спілкування. Регулювання невербальних аспектів середовища, простору і часу забезпечувало регуляцію контексту спілкування.

У межах дослідження ВЗК, до яких відносимо і невербальні, бачилися не лише складником педагогічної майстерності, а й предметом та засобом навчання української мови іноземних слухачів. Вміле використання викладачем невербальних засобів комунікації у педагогічній діяльності забезпечувало його здатність до активного й ефективного особистісного спілкування зі слухачами, під час якого спілкування невербальні засоби комунікації були предметом навчання слухачів. Слід зауважити, що невербальні засоби комунікації мають соціокультурні, національні особливості, тому експериментальне навчання будувалося так, щоб забезпечити їх розуміння та засвоєння слухачами.

Зазначимо, що специфіка пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, зокрема стислий термін навчання, вимагав від викладача креативних методів викладання. Наприклад, для економії часу при опануванні граматичних категорій української мови, а саме при осмисленні граматичних явищ у процесі комунікації, корекції помилок слухачів, використовувалися жестові індикатори. Наприклад, при опануванні категорії часу дієслів: минулий час – кивок руки назад, майбутній – кивок уперед, теперішній – рух кисті руки донизу тощо. Такий прийом не лише економив час, але й давав змогу не переривати процес комунікації і водночас формував у слухачів навички самоконтролю та самокорекції.

Отже, у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів важливим елементом є педагогічне спілкування. Дійшли висновку, що ефективно пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів можливе лише за умови забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач», яке побудоване з урахуванням низки чинників, як-от: специфічний міжкультурний характер спілкування зі слухачами; потрібна спрямованість педагогічного спілкування; вплив педагогічного спілкування на процес адаптації іноземних слухачів [32, с. 34].

Основними чинниками забезпечення оптимального педагогічного спілкування у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів є: створення умов пропедевтичного навчання, адекватних реальним; перехід від рольового педагогічного спілкування до особистісного, завдяки чому слухачі та викладач почувують себе рівноправними мовленнєвими партнерами; володіння викладачем низкою комунікативних педагогічних умінь.

Четвертою педагогічною умовою експериментального дослідження було обрано врахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів як один із засобів покращення адаптації іноземців та підвищення ефективності пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Специфіка пропедевтичної підготовки іноземних слухачів полягає в тому, що іноземці, приїхавши в Україну на навчання, потрапляють у нове лінгвокультурологічне поле. Цей період є складним і неоднозначним, оскільки характеризується процесами адаптації та соціалізації слухачів. До специфічних особливостей цього періоду відносимо: нове соціокультурне середовище, значні психологічні, емоційні та фізичні навантаження, інтенсивний характер навчання, часову зайнятість слухачів, координацію навчання між освітніми дисциплінами тощо [35].

Чільне місце у процесі адаптації іноземних слухачів відігравав викладач. Умови адаптації та соціалізації, а відтак і ефективність навчання залежали від правильної побудови освітнього процесу, якнайшвидшої навчальної, соціально-психологічної та інших видів адаптації, контакту слухачів із викладачем, іншими слухачами та людьми, що їх оточують, наявності навчальних матеріалів, індивідуального підходу з боку викладача до кожного слухача тощо.

Учені трактують поняття «адаптація іноземних слухачів до навчання» як процес, зумовлений уходом слухача в нове мовне, соціальне та навчальне середовище, в якому під керівництвом викладача, який використовує основні форми і методи навчання, відбувається формування структури діяльності слухача та стійкого особистісного ставлення до всіх елементів педагогічної системи [45, с. 7].

Приналежність слухачів до певної нації з її особливою соціальною структурою, національно-культурною специфікою та національно-психологічними особливостями передбачала своєрідність педагогічного та методичного підходу в експериментальному дослідженні.

Під адаптацією іноземних слухачів до іншомовного середовища та умов навчання розуміємо багатофакторний процес уходування, розвитку і становлення особистості слухачів під час пропедевтичного навчання української мови в освітньому просторі ЗВО.

Сучасні методисти наголошують на необхідності врахування національно-психологічних особливостей слухачів через реалізацію принципу національно

зорієнтованого навчання, який трактують як спосіб організації процесу навчання зі спрямованістю викладання на певну національну аудиторію [5].

Навіть за сприятливих умов адаптація – важкий, стресовий процес. Вона вважається успішною, якщо слухач реалізує особистісний потенціал, свої можливості та здібності, може впоратися з психологічними та соціокультурними проблемами [35, с. 99]. Отже, завданням викладача під час пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів було створити сприятливий психологічний клімат, управляти навчально-пізнавальною діяльністю слухачів і корегувати їхні взаємини, запобігати виникненню можливих конфліктів. Очевидно, що чільне місце в цей період займала соціокультурна адаптація слухачів, формування їхньої здатності до участі в міжкультурному спілкуванні. Роль викладача полягала у створенні умов для вторинної соціалізації слухачів, акультурації, коли слухач, формуючи свою ідентичність у новому середовищі, зберігав власну культуру.

Як свідчить практика, іноземні слухачі часто перебувають у полоні власних стереотипів, оскільки швидко адаптуватися вкрай складно. В межах власної культури вони засвоїли з дитинства правила, навички та вміння, необхідні для спілкування рідною мовою, які досить міцні. Як зазначають учені, опинившись у новому для себе лінгвокультурологічному середовищі, слухач зіштовхується з іншою знаковою системою, відмінною від рідної мови семантичною структурою, іншим артикуляційним укладом і мелодикою мови, іншою концептосферою [6, с. 57]. Навіть при першому контакті іноземці зіштовхуються з розбіжностями комунікативної поведінки. Манера спілкування зі співрозмовником, вміння слухати і чути, особливості невербальної комунікації та багато іншого часом дивує слухачів або навіть викликає непорозуміння, відторгнення, що гальмує адаптацію, негативно впливає на процес навчання. Тому в експериментальному дослідженні пропедевтичне навчання української мови вибудовувалося з урахуванням національних особливостей та психологічного стану слухачів. Як слушно зазначає О. Леонтьєв, «знання етнопсихологічних особливостей учнів дозволяє викладачеві орієнтуватися в різноманітних, часом досить складних

ситуаціях міжнаціонального спілкування, уникати непорозумінь, домагатися взаєморозуміння і в такий спосіб розширювати і збагачувати діапазон особистісного спілкування з учнями в процесі педагогічної взаємодії» [24, с. 81].

З-поміж національно-психологічних особливостей іноземців виокремлювали: а) мотиваційні (рівень працездатності, старанності, ставлення до навчання); інтелектуальні (здатність до аналізу та синтезу, абстрагування, швидкість розумових дій, розвиток логічного мислення); пізнавальні (глибина й цілісність сприйняття, повнота, оперативність, образність уяви); емоційні (особливості прояву емоцій і почуттів, динаміка перебігу почуттів); вольові (стійкість вольових процесів, специфіка національних атитюдів на вольову активність); комунікативні (характер взаємодії, спілкування, взаємовідносин між людьми, згуртованість або відчуженість у групах) [3, с. 110]; особливість уживання ВЗК (мовленнєвий етикет, використання невербальних засобів комунікації в поєднанні з вербальними).

У межах дослідження було визначено основні специфічні національно-психологічні особливості етнічних груп іноземних слухачів. Для цього було обрано методика багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла та анкету для оцінки комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ), запропоновану Б. Федоришиним. Теоретичною і методологічною основою методики багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла є факторний аналіз особистості. Структура факторів питальника слухача відображає вірогідну модель індивідуально-психологічних властивостей його особистості. При накладенні вибірки на групову модель, було виокремлено національно-психологічні особливості етнічних груп іноземних слухачів. Для оцінки потенційних можливостей особистості, її здібностей на етапах первинної взаємодії та для з'ясування комунікативних і організаторських здібностей було обрано анкету КОЗ, розроблену Б. Федоришиним (див. додаток Д.1). Для вірогідності результатів дослідження проводилося впродовж 2 років (2015–2016 рр.) на базі Національного технічного університету України «Київський

політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Національного авіаційного університету. В дослідженні взяло участь близько 80 осіб з різних країн світу.

Для складання характеристики основних специфічних національно-психологічних особливостей слухачі були поділені на такі етнічні групи: африканські країни, арабські країни, В'єтнам, Китай, Латинська Америка, Туреччина. На підґрунті проаналізованих досліджень учених [3], власного досвіду та опрацьованих результатів анкетувань було укладено карту-характеристику національно-психологічних особливостей етнічних груп іноземних слухачів (див. додаток Д.2). При цьому було виокремлено національно-психологічні особливості етнічних груп, найбільш характерні риси їхніх освітніх систем, труднощі, які виникають у процесі адаптації слухачів та сформульовані методичні приписи, щодо ефективної адаптації слухачів до нової освітньої системи.

Результати окреслених розвідок використовувалися під час експериментального навчання. Основні з-поміж них: в африканських слухачів при високій працездатності та працьовитості відсутні навички самоорганізації та самоконтролю, тому спрямувалися дії на прищеплення цих навичок. Представники африканських країн не здатні довго концентрувати увагу при однотипній роботі, тому було продумано форми роботи, які б уможлилювали переключення уваги під час демонстрації, осмислення, відпрацювання навчального матеріалу.

Працюючи з в'єтнамськими та китайськими слухачами, враховували, що ці слухачі потребують особливої уваги до себе в перші місяці перебування в чужій країні. Вони самостійні, найчастіше володіють високим інтелектом і при позитивній соціальній адаптації демонструють чудові здібності до самоосвіти. Проте слухачі із В'єтнаму та Китаю мають труднощі в опануванні фонетики української мови, тому їм надавалася допомога у виробленні фонетичних навичок упродовж усього пропедевтичного навчання. Вибудовуючи експериментальне навчання, звертали увагу на різницю в комунікативній поведінці представників цих груп та українців, зокрема в уживанні невербальних засобів комунікації.

В арабських, турецьких та латиноамериканських слухачів навички самостійної роботи належно не сформовані, а подекуди зовсім відсутні. Тому в дослідженні увага зверталася на організацію самостійної роботи із цим контингентом слухачів, формування у них навичок самоконтролю та самовдосконалення. Зауважимо, що арабські та латиноамериканські слухачі залюбки вступають у комунікацію українською мовою, якщо предмет обговорення їх цікавить. То ж при організації експерименту зусилля спрямовувалися на підтримку мотиваційного компонента, добиралися комунікативні завдання відповідно до інтересів, уподобань слухачів.

Для освітніх систем Туреччини, Китаю, В'єтнаму характерним є те, що контроль знань у процесі навчання проводиться переважно за допомогою письмових тестів. Як наслідок, слухачі мали проблеми з такими видами роботи, як аудіювання, читання, говоріння. Все це враховувалося під час формування у слухачів навичок усного мовлення, читання та аудіювання. Крім того, у процесі пропедевтичного навчання особлива увага приділялася врахуванню національної специфіки використання не лише вербальних, а й невербальних засобів комунікації, інтонації та сприйняття мовленнєвої картини світу різними етносами. Знання цієї специфіки дозволяли дібрати ефективні методичні засоби для організації пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Отже, досягнення мети експериментального дослідження у процесі пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів забезпечувалося через реалізацію таких педагогічних умов: функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження ІКТ у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови. Педагогічні умови реалізувалися

впродовж трьох етапів формувального експерименту – інтродуктивного, базового та рубіжного етапів.

2.3. Лінгводидактична модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти

Успішність експериментального навчання залежала від обрання правильного теоретичного підґрунтя та чіткого розроблення експериментальної моделі освітнього процесу. Логіка дослідження на цьому етапі скеровувала до застосування моделювання як провідного методу наукового дослідження. Моделювання, на думку вчених, є методом відтворення характеристик об'єкта на прикладі іншого об'єкта, спеціально створеного для його вивчення, що називається моделлю [22]. В. Загвязинський зазначає, що спеціально сконструйована модель має відображати головні характеристики оригіналу, бути спроможною заміщувати його певною мірою і відкривати нові властивості оригіналу, нові можливості його самовдосконалення [10, с. 22]. Тобто вивчення дійсності через уявну модель, вибудовану за аналогією до оригіналу, дозволяє отримати нові знання, нову цілісну інформацію, переходити від моделі до об'єкта та вдосконалювати його. Отже, педагогічною моделлю пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів вважали уявний схематично зображений зразок пропедевтичного навчання, що вміщував основні структурні елементи, вибудовану послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача та іноземних слухачів, прогнозовані результати й був скерований на розв'язання конкретних завдань дослідження.

Сформулюємо вихідні положення дослідження:

- високий рівень пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів забезпечить можливість їм продовжити навчання у ЗВО, спроможність накопичувати власний мовленнєвий досвід, розкривати потенціал і розвиватися як особистість, що здатна до міжкультурного діалогу;
- стрижнем пропедевтичного навчання є набуття слухачами українськомовної комунікативної компетентності, здатної забезпечити їхні

комунікативні потреби в різних сферах спілкування: освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній;

– процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО відбуватиметься найефективніше, якщо навчання здійснювати ВЗК, а в його підвалини закласти комунікативний, особистісно-діяльнісний та культурологічний підходи [31, с. 319].

Урахування цих положень уможливило обґрунтування теоретичних позицій експериментальної моделі навчання.

Задля деталізації та унаочнення задумів експериментального дослідження було розроблено експериментальну модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів (див. рис. 2.2).

Схарактеризуємо дидактичні засади експериментальної моделі навчання. Важливим чинником ефективної моделі експериментального навчання є визначення методологічних підходів його організації, адже, як зазначають дослідники, сукупність теоретико-методологічних підходів дозволяє розкрити зміст і властивості модельованого процесу, які закладаються в підвалини вибудованої моделі [51]. Як слушно зауважує З. Бакум, підходи охоплюють усі компоненти системи навчання: його мету, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність викладача і слухача, технології навчання, критерії ефективності освітнього процесу, систему контролю [4, с. 228].

Зафіксуємо вихідний зміст поняття «підхід» як базову категорію методики, що визначає стратегію навчання української мови як іноземної та зумовлює добір методів і принципів навчання, необхідних для її реалізації. Оскільки до експериментального навчання були залучені іноземні слухачі, доміантними було визначено комунікативний, особистісно-діяльнісний та культурологічний підходи.

Функційна теорія мови і комунікативна лінгвістика створили підґрунтя для виникнення комунікативного підходу у викладанні мов. Більшість методистів (З. Бакум, Т. Дементьєва, Т. Капітонова, О.Коротун, Д. Мазурик, Л. Московкін, Н. Ніколаєва, Є. Пассов, Я. Прилуцька, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Н. Ушакова, О. Федорова, Л. Хміль, А. Щукін та ін.) суголосні з думкою, що в пропедевтичному

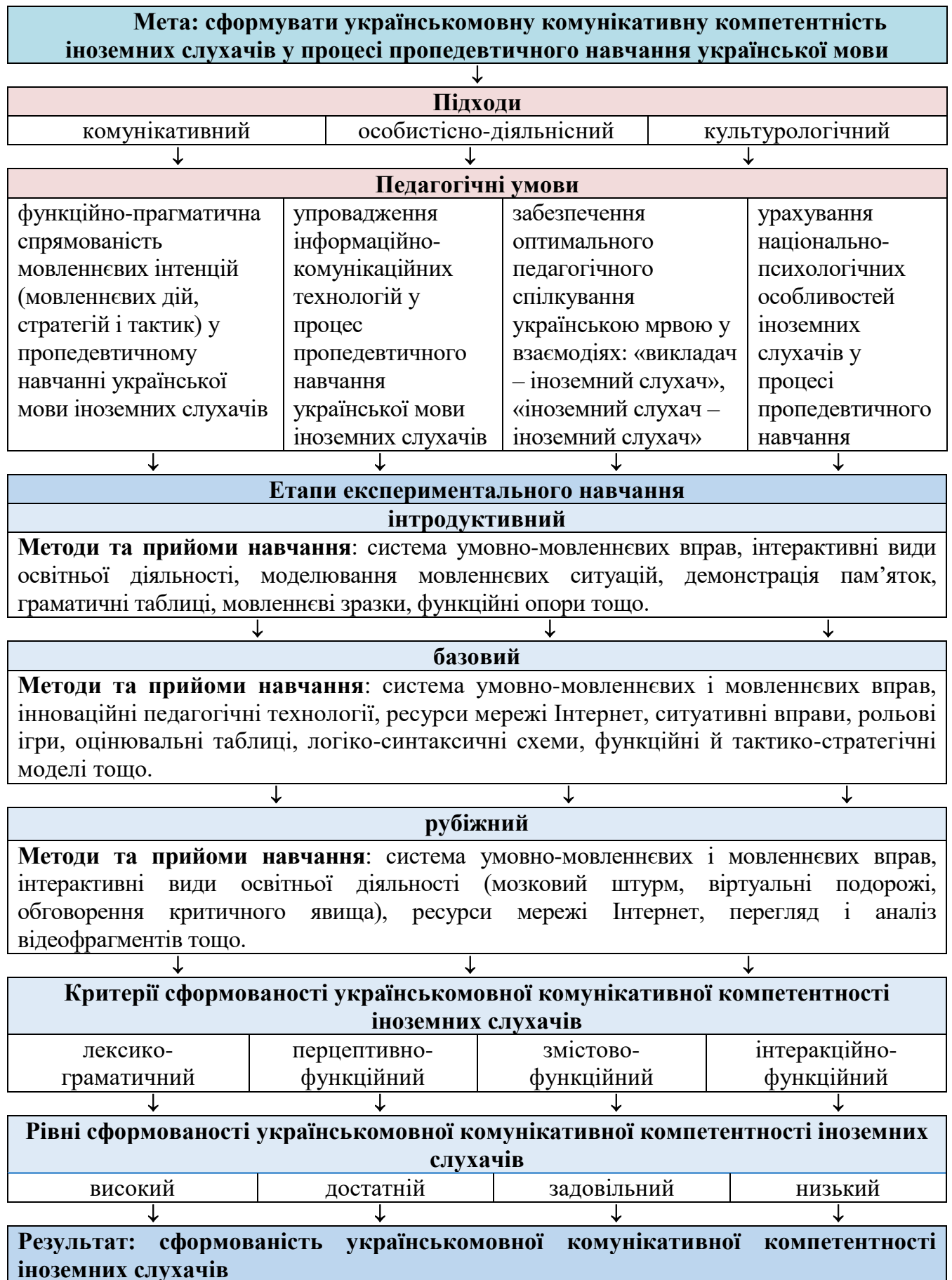


Рис. 2.2. Модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів

навчанні мови іноземних слухачів повинен домінувати комунікативний підхід, оскільки це уможлиблює наближення процесу навчання до процесу реального спілкування.

Основою комунікативного підходу є комунікативність навчання як вихідна методична категорія, що має методологічний статус. Як слушно зазначає Є. Пассов, ця категорія «визначає необхідність побудови процесу іншомовної освіти як моделі процесу спілкування» [38, с. 115–116]. Комунікативна спрямованість була стрижнем експериментального навчання, запорукою практичного оволодіння українською мовою іноземними слухачами. Реалізація комунікативної спрямованості здійснювалася передовсім через створення атмосфери колективного спілкування, організованого на підвалинах мовленнєвих ситуацій. Ситуації стимулювали слухачів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, водночас спілкування в межах ситуації уможлиблювало свідоме засвоєння навчального матеріалу. Отже, комунікативність у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів трактувалась як освітня технологія, у межах якої повсякчас дотримувались основні параметри реального спілкування.

Виокремимо основні чинники комунікативного підходу, що скеровували експериментальне дослідження, з-поміж них: 1) мовленнєва спрямованість процесу навчання, кінцевою метою якого є набуття слухачами комунікативної компетентності; 2) функційність у доборі й організації матеріалу відповідно до інтенцій, які слухачі мають навчитися реалізовувати; 4) добір переважно автентичних матеріалів, скерованих на вираження комунікативних інтенцій; 3) ситуативність експериментального навчання, яка забезпечувалася через впровадження ІКТ; 5) використання комунікативних завдань, настанов як засобу активізації мотиваційного та творчого потенціалу слухачів; 6) індивідуалізація експериментального навчання, спрямованого на задоволення комунікативних потреб слухачів у різних сферах спілкування, урахування їхніх індивідуальних національно-психологічних особливостей.

У процесі свого розвитку комунікативна парадигма неодноразово видозмінювалася: комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І. Зимня), культурологічним (Є. Пассов), когнітивним (О. Митрофанова, М. Пентилюк) аспектами.

Ряд учених дотримується думки (А. Богуш, К. Климова, О. Ковтун, Р. Мартинова, Е. Палихата, Є. Пассов, М. Пентилюк), що в межах особистісно-діяльнісного підходу навчання у цілому та педагогічне спілкування між слухачем та викладачем зокрема переорієнтовуються з об'єктно-суб'єктного на суб'єктно-суб'єктне, завдяки чому викладач спонукає слухачів до спілкування, заохочує, викликає інтерес до предмета комунікації, до себе як інформативної особистості та цікавого співрозмовника. Методичним змістом названого підходу були способи організації освітньої діяльності, скеровані насамперед на активне впровадження колективних форм роботи, вирішення проблемних завдань, рівнопартнерську співпрацю між викладачем і слухачами [50, с. 19].

Виокремлення особистісно-діяльнісного підходу як провідного в експериментальному дослідженні уможливило реалізацію основних вимог до сучасного освітнього процесу, як-от: 1) комунікативна поведінка викладача, завдяки чому стимулювалась активність слухачів на занятті; 2) суб'єктно-суб'єктний характер пропедевтичного навчання як підґрунтя для реалізації оптимального педагогічного спілкування; 3) розроблення та використання вправ, які максимально відтворювали значимі для слухачів ситуації спілкування; 4) паралельне засвоєння граматичної форми та її функції у мовленні; 5) врахування індивідуальних особливостей слухачів при провідній ролі особистісного аспекту.

У підвалини культурологічного підходу було закладено зміщення акцентів з мови на культуру в освітньому процесі. Є. Пассов зауважує, що не знання, вміння і навички повинні бути змістом освіти, а саме культура; головна освітня парадигма повинна бути не знанневоцентричною, а культурнодоцільною [36, с. 12].

Окреслення культурологічного підходу як провідного в навчальному експерименті передбачало: 1) навчання української мови іноземних слухачів у

неподільній єдності з культурою її носіїв, що забезпечувало не лише набуття знань про життя країни, мову якої вивчали слухачі, а й осягнення культури, звичаїв, комунікативної поведінки носіїв мови тощо; 2) розширення соціокультурного простору слухача, завдяки чому відбувалося формування його особистісних позитивних якостей, збагачення власної культури; 3) створення умов формування в слухачів умінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур і релігійних переконань; 4) добір навчального матеріалу, що мав культурологічну та країнознавчу цінність, що забезпечувало виховання толерантного, гуманного ставлення до України та її народу.

Отже, експериментальне навчання української мови іноземних слухачів вибудовувалося на підґрунті комунікативного, особистісно-діяльнісного та культурологічного підходів. Акцентування цих підходів підтверджує доцільність обрання в експериментальному дослідженні комунікативного методу навчання як провідного, сутність якого детально схарактеризована в параграфі 1.4.2.

Окреслені підходи як напрями експериментального навчання зумовили добір дієвих принципів, які передбачали їх реалізацію у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів. Щодо цього учена З. Бакум зазначає, що підходи відрізняються один від одного не стільки різноманітним набором принципів, скільки їх реалізацією в певній системі навчання [4, с. 228]. Таким чином, ефективність експериментального навчання визначалася адекватністю добору принципів навчання та задумами щодо їх реалізації. Окреслимо основні з-поміж них.

Розвідки в науково-методичній літературі засвідчили, що принципами навчання вважають вихідні правила, вимоги, приписи, виконання яких забезпечує досягнення необхідного рівня ефективності навчання [14, с. 67]. В експериментальному навчанні принципи регламентували: добір навчального матеріалу, послідовність його розташовування в експериментальному навчанні; подання навчального матеріалу й організацію його засвоєння; контроль засвоєння матеріалу тощо.

Оскільки методика української мови як іноземної керується положеннями базових для неї наук (психології, педагогіки, лінгвістики), для обґрунтування системи пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів виокремили чотири групи принципів навчання, зокрема лінгвістичні, психологічні, дидактичні та методичні [1, с. 220]. Зазначені принципи взаємопов'язані й утворювали єдину систему, що забезпечує ефективність експериментального навчання у цілому.

Загальнодидактичну основу експериментального навчання становили такі принципи навчання, як-от: свідомості, активності, науковості, наочності, систематичності та послідовності, доступності, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою, гуманізації та демократизації, індивідуалізації та диференціації тощо.

Водночас виокремлювали лінгвістичні принципи експериментального дослідження, з-поміж них: комунікативності, системності, розмежування явищ на рівні мови і мовлення, функційності добору та подання мовленнєвого матеріалу, стилістичної диференціації, мінімізації мови, ситуативно-тематичної організації матеріалу, вивчення лексики і граматики на синтаксичній основі, опори на висловлювання й текст тощо.

З-поміж основних психологічних принципів зафіксували: мотивації, поетапного формування знань, умінь та навичок, обліку індивідуально-психологічних особливостей особистості слухача тощо.

Основними методичними принципами навчання, що відображали специфіку викладання української мови як іноземної у межах експериментального дослідження, визначили: мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації, функційності, ситуативності та новизни [37, с. 41]. На окреслені принципи як на дидактичні умови навчання спиралися, вибудовуючи експериментальне дослідження, тож зупинимося більш детально на задумах їх реалізації.

Важливим у межах дослідження був принцип мовленнєво-мисленнєвої активності слухачів. Завдяки його реалізації в пропедевтичному навчанні забезпечувався вияв активності, творчості, самостійності слухачів. Ці

характеристики взаємопов'язані та взаємозумовлені: творчість викликала активність і вимагала самостійності, активність виявлялася у творчості та самостійності, водночас самостійність була неодмінною умовою активності та творчості. Це сприяло інтенсифікації занять, а отже, уможливило підвищення продуктивності експериментального навчання.

Основним стимулятором мовленнєво-мисленнєвої активності слухачів під час експерименту були мовленнєво-мисленнєві завдання, а основною рушійною силою – пізнавальний інтерес. На наш погляд, це впливало на формування українськомовної комунікативної компетентності слухачів, оскільки, як зауважують учені, «на більш високому рівні свого розвитку пізнавальний інтерес, будучи ... стійким ... стає вже властивістю особистості» [2, с. 11].

Поза тим, важливими засобами реалізації окресленого принципу були настанови, добір мовленнєвого матеріалу належного інтелектуального рівня, використання ІКТ, приваблива наочність, нешаблонна побудова занять, живий темп мовлення, емоційність, активність викладача тощо.

Експериментальне навчання ґрунтувалося також на принципі індивідуалізації. Дослідники розуміють його як урахування індивідуальних особливостей іноземних слухачів у процесі занять і в позааудиторній роботі [1, с. 213].

У процесі експериментального дослідження приділялося важливе значення врахуванню природних і набутих індивідуальних здібностей іноземних слухачів, зокрема: здібності до запам'ятовування, особливостям фонематичного слуху, інтонаційним і мислиннєво-мовленнєвим здібностям, темпераменту тощо. Реалізація принципу індивідуалізації здійснювалася за допомогою пам'яток, схем, опор, які залежно від індивідуальних особливостей слухачів використовувалися на занятті. До того ж у пропедевтичному навчанні української мови іноземців ураховувалися такі властивості особистості слухача, як його світогляд, національно-психологічні особливості, сфера бажань та інтересів, емоційно-почуттєва сфера, статус особистості в колективі. З цього приводу Є. Пассов слушно зауважує: «Людина сприймає і засвоює те, що має для неї

важливе значення в житті. Це означає, що спрямованість на інформацію залежить від усього психічного життя, досвіду, знань конкретної особистості» [38, с. 136].

Принцип ситуативності скеровував експериментальне дослідження до побудови занять з високим рівнем комунікативної значимості. Задум таких занять полягав у тому, що все, що відбувалося на них, мало стосуватися співрозмовників – слухача й викладача, слухачів між собою, взаємовідносин між ними. Як зауважують учені, «ситуативність – це співвіднесеність фраз із тими взаємовідносинами, у яких перебувають співрозмовники» [38, с. 218]. В експериментальному навчанні ситуативність сприймали як стимул до мовленнєвої діяльності слухачів, а ситуацію – як систему взаємовідносин між співрозмовниками. Саме взаємодія між мовцями спонукала до здійснення мовленнєвого вчинку, а отже, створювала умови необхідності вживання ВЗК для досягнення комунікативної мети.

Важливим для організації експериментального навчання був принцип функційності, зокрема, для добору мовленнєвого навчального матеріалу та моделювання мовленнєвих ситуацій, про що йшлося раніше. Наголосимо також на важливості принципу функційності у засвоєнні граматичних, лексичних і вимовних чинників мовленнєвої діяльності. Їх засвоєння вибудовувалося в експериментальному навчанні у функційній єдності з ВЗК. Реалізація функційного принципу також уможлиблювала свідоме формування мовленнєвих навичок і вмінь, але в цьому разі слухачі засвоювали не теоретичні мовні правила, а приписи, правила-інструкції функційної спрямованості.

Принцип новизни готував слухача до реальної комунікації, його реалізація в експериментальному дослідженні передбачала постійну варіативність мовленнєвих ситуацій, необхідну для підготовки слухача до нової, незнаної ситуації, з якою він не стикався на занятті. Реалізація цього задуму досягалася завдяки безперервній зміні в мовленнєвій ситуації одного з компонентів: мовленнєвого завдання, співрозмовника, їхньої кількості, взаємовідносин між мовцями, події, яка корегувала ці взаємини, предмета обговорення тощо. Завдяки

зміні параметрів ситуації забезпечується розвиток продуктивності мовленнєвих дій слухачів. Адже варіативність навчання, на переконання вчених, формує динамічність мовленнєвого вміння [38, с. 256]. Принцип новизни також вбачався важливим для розвитку пам'яті, мислення слухачів, слугував джерелом зацікавленості в процесі експериментального навчання.

До початку реалізації експериментального дослідження була здійснена підготовка навчально-методичного комплексу пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. До його складу входили: програма експериментального навчання, в якій окреслювалася мета, завдання, методи та засоби, види контролю, очікувані результати, рекомендована література; розроблена методика, що включала систему вправ для практичних занять і самостійної роботи слухачів; узгоджені графіки освітнього процесу груп слухачів підготовчих відділень, що брали участь в експериментальному навчанні, з чітким розподілом аудиторних годин та годин для самостійної роботи слухачів; методичні рекомендації для викладачів, задіяних у проведенні експериментального навчання. Крім того, для цих викладачів було проведено методичний семінар, на якому обговорювалися зазначені методичні вказівки, мета, особливості організації експериментального навчання тощо.

Досягнення мети формувального експерименту забезпечувалося через реалізацію педагогічних умов, як-от: функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження ІКТ у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови. Педагогічні умови комплексно реалізувалися впродовж трьох етапів дослідно-експериментальної роботи – інтродуктивного, базового та рубіжного.

Отже, метою експериментального навчання було сформувати українськомовну комунікативну компетентність іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови. За основу було визначено комунікативний, особистісно-діяльнісний та культурологічний підходи.

Педагогічний експеримент ґрунтувався на навчальних і робочих програмах підготовчого відділення ЗВО, які, у свою чергу, складені відповідно до Загальноосвітнього стандарту з української мови як іноземної [9] та Комплексу програм поетапного вивчення української мови як іноземної [39; 40; 41]. При організації експериментального навчання, окрім граматичного, лексичного, фонетичного, було окреслено комунікативний мінімум, який повинні засвоїти іноземні слухачі під час пропедевтичного навчання української мови. Як зазначалося в параграфі 2.2, на основі функційно-прагматичного підходу з добору мовленнєвого матеріалу було виокремлено інтенції, які повинен уміти реалізувати слухач при розв'язанні певних комунікативних завдань. Їх було поділено на три основні групи, як-от: установлювати й підтримувати комунікацію; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку; впливати на співрозмовника. У процесі формувального експерименту іноземний слухач повинен був навчитися реалізовувати ці інтенції.

Під час підготовки до експериментального навчання було здійснено добір типових мовленнєвих ситуацій із освітньо-професійної, соціально-культурної та повсякденної сфер спілкування. Отже, наприкінці експериментального навчання слухач повинен уміти реалізовувати базові комунікативні наміри в таких ситуаціях спілкування: в адміністративних установах (деканат, дирекція інституту, офіс та ін.); на залізниці, в аеропорту; на вокзалі; у кіоску, магазині, касі, на базарі; на пошті; в банку, в пункті обміну валюти; в ресторані, кафе, буфеті, в їдальні; у бібліотеці; на заняттях, в університеті; на вулицях міста, у транспорті; у театрі, кінотеатрі, музеї, на екскурсії; у поліклініці, на прийомі в лікаря, в аптеці; у телефонній розмові; у готелі.

Також було розроблено тематику практичних занять, у межах яких здійснювалось експериментальне дослідження (див. додаток Ж).

Для діагностування результатів було визначено систему критеріїв із показниками, рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання. Базовими критеріями підготовленості слухачів визначено: лексико-граматичний, перцептивно-функційний, змістово-функційний та інтеракційно-функційний. Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в ЗВО розподілено на високий, достатній, задовільний та низький.

Експериментальне навчання проводилося впродовж трьох взаємопов'язаних етапів, які збігалися з етапами освітнього процесу на підготовчому відділенні протягом навчального року: інтродуктивним (А1), базовим (А2), рубіжним (В1).

Метою першого – *інтродуктивного етапу*, на якому відбувалося оволодіння слухачами українською мовою на рівні А1, було сформувати в слухачів основні граматичні, лексичні та вимовні навички, вміння спілкуватись у прогнозованих стандартних ситуаціях; ознайомити слухачів із системою української мови. Використовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні форми навчання. З-поміж основних методів та прийомів навчання виокремлювали: спеціальну систему вправ, яка ґрунтувалася на циклічно впорядкованих комплексах УМВ; використання інтерактивних видів навчальної діяльності; моделювання мовленнєвих ситуацій; демонстрацію пам'яток, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор тощо.

Схарактеризуємо коротко задум побудови системи вправ на інтродуктивному етапі. Система вправ складалася з комплексів УМВ, що забезпечували відпрацювання мовленнєвих навичок української мови. Умовно ми розподілили комплекси на два підвиди. Перший складався з УМВ першого типу (УМВ1), основною метою яких було формування мовленнєвих навичок української мови, зокрема граматичних, лексичних, вимовних. Інший комплекс містив УМВ другого типу (УМВ2). До цих вправ відносимо вправи на формування у слухачів навичок використання ВЗК. Дієвість системи вправ забезпечувалася внутрішньою організацією у межах комплексу вправ і чіткою впорядкованістю чергування

комплексів. За комплексом, який складався з УМВ1, слідував комплекс УМВ2, що був логічним продовженням першого, вирізнявся лише цілями та внутрішньою організацією і становив із комплексом УМВ1 неподільну єдність.

Важливу роль у системі створених вправ надавали настановам, які слугували в експериментальному дослідженні засобом управління мовленнєвою діяльністю і поведінкою слухачів в умовах попередньо визначеної ситуації спілкування. На інтродуктивному етапі мовленнєва настанова формулювалася через мовленнєву ситуацію та комунікативне завдання.

Метою *базового етапу*, який відповідав рівню А2, було сформувати в слухачів здатність задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. При цьому застосовувалися такі форми навчання: індивідуальні, мікрогрупові, групові і колективні. Серед методів та прийомів навчання виокремлювали: систему вправ, що складалась із циклічно вибудованих комплексів УМВ та МВ; впровадження інноваційних педагогічних технологій, ресурсів мережі Інтернет; перегляд і аналіз відеофрагментів; моделювання мовленнєвих ситуацій, застосування ситуативних вправ, рольових ігор; використання оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, функційних і тактико-стратегічних моделей, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор. На базовому етапі було продовжено використання УМВ як основного методу формування в іноземців мовленнєвих навичок української мови, утім провідним на цьому етапі був метод мовленнєвих вправ, що забезпечував формування мовленнєвих умінь української мови іноземних слухачів. У дослідженні ці вправи умовно було позначено як МВ першого типу (МВ1). МВ передбачали наявність стратегії і тактики мовця чи того, хто пише, читає, сприймає. З огляду на це настанови на базовому етапі містили стратегічні завдання: *довести, характеризувати, підкреслити, порадити, схвалити, підтримати, виправдати, засудити* тощо.

Мета *рубіжного етапу* – сформувати в слухачів здатність задовольняти основні комунікативні потреби при спілкуванні з носіями української мови в

освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. На цьому етапі слухачі повинні були оволодіти українською мовою як іноземною на рівні B1. Використовувалися такі форми навчання: індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні. Основними методами та прийомами були: система вправ, що складалась із циклічно вибудованих комплексів УМВ і МВ; впровадження інтерактивних видів освітньої діяльності (мозковий штурм, віртуальні подорожі, обговорення критичного явища), ресурсів мережі Інтернет; перегляд і аналіз відеофрагментів; моделювання мовленнєвих ситуацій, застосування ситуативних вправ, рольових ігор; використання оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, функційних і тактико-стратегічних моделей, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор. На рубіжному етапі цикл вправ складався з комплексів УМВ1–УМВ2–МВ1–МВ2. Комплекс МВ2 охоплював вправи, які характеризувалися реальністю мовленнєвої ситуації, природною зумовленістю мовленнєвого завдання, відсутністю опор як додаткового засобу навчання. Змінилися й настанови, вони носили більш загальний характер: *висловіть свою думку щодо..., як ви ставитеся до... тощо.*

2.4. Зміст поетапного формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови в закладах вищої освіти України

Розкриємо зміст роботи на кожному етапі експериментального навчання української мови іноземних слухачів.

2.4.1. Методика експериментальної роботи на інтродуктивному етапі. Перший етап експериментального дослідження – *інтродуктивний*, тобто рівень, на якому відбувається оволодіння мовою на рівні A1. Рівень A1 засвідчує часткове ознайомлення зі структурою і системою української мови та можливість обмеженого спілкування у прогнозованих стандартних ситуаціях [9, с. 13]. Отже, на цьому етапі формували в слухачів основні граматичні, лексичні та вимовні навички, вміння спілкуватись у прогнозованих стандартних ситуаціях; знайомили слухачів із системою української мови.

Інтродуктивний етап вважається найскладнішим у пропедевтичному навчанні, позаяк іноземні слухачі тільки знайомляться з новою мовою, культурою, відкривають для себе новий світ. Недарма його ще називають етапом відкриття. Вочевидь, що саме на цей період припадає процес адаптації слухачів, тому в експериментальному дослідженні особлива увага приділялася виробленню правил взаємодії слухача та викладача, що значно полегшувало адаптаційний процес і налаштовувало слухачів на ефективне, цілеспрямоване й водночас цікаве опанування української мови.

Як засвідчує практика, цей період навчання для іноземних слухачів здебільшого перетворюється в суцільне заучування лексики, правил, винятків, виконання вправ, написання диктантів, читання речень, мікротекстів тощо. Безумовно, без вироблення цих базових навичок не обійтися. Втім задуми, окреслені вище, уможливили докорінну зміну підходу до організації пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів на інтродуктивному етапі. Зосередимося більш детально на покроковій їх реалізації.

Основними методами навчання на інтродуктивному етапі були УМВ, об'єднані в комплекси; основними засобами – пам'ятки, граматичні таблиці, мовленнєвий зразок, функційні опори. З-поміж провідних принципів на цьому етапі виокремлювали: принцип наявності мовленнєвого завдання, принцип ситуативності, принцип аналогії утворення і засвоєння мовленнєвих форм, принцип паралельного засвоєння форми і її функції.

Принципи наявності мовленнєвого завдання та ситуативності на інтродуктивному етапі експериментального дослідження реалізувався через правильно сформовані мовленнєві настанови. Розглянемо це на прикладі.

Вправа «Знайомство»

Мета: формувати в іноземних слухачів навички використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, представлятися, робити запит на отримання інформації, починати, підтримувати, завершувати діалог.

Мовленнєва ситуація: кожен у житті неодноразово зустрічає нових людей. А тепер, коли ви змінили країну проживання, сферу діяльності, своє оточення, ви мало не щодня знайомитеся! В Україні вам необхідно знати, як це зробити українською! Уявіть, що ви зустріли людину, яка говорить лише українською, і бажаєте з нею познайомитися.

Мовленнєве завдання: познайомтесь із сусідом по партії.

Мовленнєвий зразок:

- Можна познайомитись?
- Так, звісно.
- Як Вас звати?
- Мене звати Оксана. А Вас?
- А мене звати Ільхан.
- Дуже приємно.
- Навзаєм.

Зауважимо, що мовленнєва настанова «Познайомтесь із сусідом по партії» вкрай відрізняється від завдання «Побудуйте діалог за аналогією». Чітко сформульоване мовленнєве завдання викликало у слухачів інтерес, позаяк воно таке саме, як і в житті. На перший погляд така мовленнєва настанова може видатися надто умовною, але, як слушно зауважує Є. Пассов, якщо репліки викладача життєві, віддзеркалюють інтереси слухачів, умовність зникає, натомість залишаються ті чинники, що забезпечують формування мовленнєвої навички [38, с. 421]. Настанови слугували в експериментальному дослідженні засобом управління мовленнєвою діяльністю і поведінкою слухачів в умовах попередньо визначеної ситуації спілкування. Учені виокремлюють мотиваційний, змістовий, діяльнісний та організаційний складники настанови [38, с. 421]. На інтродуктивному етапі мовленнєва настанова, зокрема її особистісний, мотиваційний та змістовий складники, формулювалися через мовленнєву ситуацію, а організаційний – через комунікативне завдання.

У процесі експериментального навчання настанови надавали змогу слухачам відчутти себе реальними співрозмовниками, що, у свою чергу, створювало оптимальні умови для розвитку їхньої мотивації, творчого характеру освітньої діяльності, забезпечувало сприятливий емоційний клімат у групі, полегшувало адаптацію іноземних слухачів. Слід зауважити, що на початковому

етапі мовленнєві настанови формулювалися рідною мовою студентів – усно або письмово (виводилися на екран), проте ми якнайшвидше намагалися перейти до їх формулювання українською мовою.

Безперечно, лише сама наявність мовленнєвих настанов у вправах не здатна була забезпечити формування граматичних, лексичних та вимовних, навичок української мови і доведення їх до автоматизму. Тому при побудові експериментального навчання на інтродуктивному етапі не менш значущим був принцип аналогії утворення і засвоєння мовленнєвих форм. Відповідно до цього принципу вправи будувалися в такий спосіб, щоб репліки співрозмовників розвивалися в одному напрямку, тобто щоб у них використовувався необхідний мовленнєвий матеріал і водночас вони були однотипними. Реалізацію цього принципу здійснювали через використання такого прийому навчання, як мовленнєвий зразок.

Основним на інтродуктивному етапі був метод УМВ. Слід зазначити, що розроблені для цього етапу вправи були економні за часом виконання. Це уможливило створення системи вправ, яка складалася з комплексів УМВ і забезпечувала відпрацювання мовленнєвих навичок на цьому етапі. Умовно розподілили комплекси на два підвиди. Перший складався з УМВ першого типу (УМВ1), основною метою яких було формування мовленнєвих навичок, зокрема граматичних, лексичних, вимовних. Ці вправи характеризувалися умовністю ситуації спілкування, наявністю мовленнєвого завдання, визначеністю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, використанням мовленнєвого зразка як зорової вербальної опори. Інший комплекс містив УМВ другого типу (УМВ2). До цих вправ відносимо вправи, які формували у слухачів навички використання ВЗК. Вони характеризувалися відносною умовністю ситуації спілкування, зумовленістю мовленнєвого завдання, визначеністю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, яка у процесі навчання змінювалася частковою визначеністю, водночас зменшувалася роль використання мовленнєвого зразка, натомість зростала роль функційних опор.

Як зазначають учені, перевага УМВ полягає у тому, що мовленнєва форма засвоюється не у відриві від її функції, а, навпаки, у тісному взаємозв'язку з функцією та за її рахунок [38, с. 388].

Отже, наступним провідним принципом експериментального навчання на інтродуктивному етапі й надалі було обрано принцип паралельного засвоєння форми та її функції за умови переваги останньої. На наш погляд, розроблена система вправ, сутність якої полягала в чергуванні комплексів УМВ1 та УМВ2, забезпечувала паралельне засвоєння форми та її функції. При цьому засвоєння форми відбувалося з дещо природнім випередженням, а провідну роль займали ті функції, навчання яких здійснювалося ВЗК.

Продемонструємо це на прикладі. Перший комплекс вправ складався з УМВ1, основною метою яких було формувати граматичні, лексичні та вимовні навички слухачів у процесі говоріння. Зазначимо, що цей поділ досить умовний, оскільки засвоєння форми і функції відбувалося в експериментальному навчанні взаємопов'язано й взаємозалежно. Тому, описуючи комплекс, ми керуємося принципом домінантності.

Вправа 1. «Звісно»

Мета: формувати у іноземних слухачів мовленнєві навички української мови, зокрема: граматичні: вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета в називному відмінку; лексичні: засвоєння уведеної лексики; вимовні: відпрацювання інтонації питального речення, у якому висловлюється запит на підтвердження або спростування думки, інтонації стверджувального речення, у якому висловлюється згода; використання ВЗК: висловлення запиту на підтвердження або спростування думки; вираження згоди; навички говоріння.

Мовленнєва ситуація: кожна людина має свій смак, свої вподобання, свої уявлення. Та світ не був би таким розмаїтим, якби ми не цікавилися, що ж подобається іншим, який вони мають смак і, зрештою, як вони ставляться до наших смаків і вподобань. Уявіть, що зустрілися два співрозмовники, смаки яких збігаються. Їм треба переконатись у цьому під час розмови.

Мовленнєві завдання: 1) поцікавтеся, чи погоджується співрозмовник з вашою думкою; 2) погодьтеся з думкою співрозмовника.

Вправа «Звісно» була першою у комплексі УМВ1. Комплекс спрямовувався на узагальнення граматичного матеріалу, зокрема на вивчення вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета в називному відмінку. Опишемо детально етапи роботи, які проводилися під час виконання вправи. Викладач пояснював невідомі лексеми, актуалізував вивчений граматичний матеріал, для цього було застосовано граматичну таблицю (див. додаток 3.1). Якщо група мала труднощі із засвоєнням граматичного матеріалу, граматичну таблицю впродовж виконання комплексу вправ можна закріпити на дошці поверх вікон, наприклад, у правому верхньому куті, аби не заважала виконанню вправ. Якщо не було такої необхідності, граматичну таблицю після актуалізації опорних знань прибирали з екрану. Наступним етапом було створення мовленнєвої ситуації. Відбувалася робота над мовленнєвим зразком: викладач розігрував діалог з одним зі слухачів (див. додаток 3.1, слайд 1), формулював мовленнєві завдання: під першим номером – завдання для першого співрозмовника, під другим номером – для другого. На наш погляд, у цій вправі потрібно повідомляти обидва мовленнєві завдання, оскільки кожен зі слухачів, роблячи вправу, виконував «роль» і першого, і другого співрозмовника. Наступним етапом роботи над вправою був розподіл «ролей» і пояснення способу виконання вправи, програвання «ролей»: перший слухач, звертаючись до одногрупника, ставив запитання, цікавлячись його думкою: «Емре, спорт корисний, правда?» Слухач, до якого зверталися, підтверджував думку співрозмовника. Висловивши свою думку, цей самий слухач ставив запитання наступному (відповідно до «ролі» цікавився його думкою). Зауважимо, що співрозмовника він обирав сам, тому обов'язково мав звернутися до нього на ім'я. На наш погляд, такий прийом не лише формував у слухачів уміння звертатися до особи, але й водночас розвивав відчуття неочікуваності реального спілкування. Зазначимо, що після тривалого й постійного використання УМВ слухачі настільки засвоювали їх технологію, що для організації подальшої

роботи з аналогічними вправами потрібно було мінімум часу, а іноді досить було тільки мовленнєвої настанови. Останнім етапом роботи було власне виконання вправи (див. додаток 3.1, слайд 2).

Перша вправа описуваного комплексу, належала до імітативних УМВ. Технологія їх виконання в експериментальному навчанні була такою: слухач для вираження певної думки знаходив мовні форми в мовленнєвому зразку й використовував їх без зміни. При створенні зразка грубим шрифтом виділялося кліше для вираження запиту на згоду чи заперечення думки (**правда?**) та висловлення згоди (**Так, звісно**). Решта – і перша репліка, і наступна вимагала імітації тези думки, яка була розміщена на дошці праворуч від мовленнєвого зразка. Слід зазначити, що на момент виконання вправи слухачі мали сформовані навички виражати згоду щодо приналежності. Отож, актуалізація вивченого, проведена викладачем перед виконанням вправи, дала можливість слухачам використовувати синонімічні конструкції за аналогією.

Вправа 2. «Здивування»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички української мови: граматичні: вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета в називному відмінку; лексичні: засвоєння лексики, яка використовувалася у вправі; вимовні: відпрацювання інтонації питального речення, у якому передавався запит на підтвердження або спростування думки, інтонації питального речення, у якому висловлювалася незгода з подивом, інтонації стверджувального речення; використання ВЗК: вираження запиту на підтвердження або спростування думки, заперечення з подивом, міміка при здивуванні.

Мовленнєва ситуація: часто ми чуємо думку, яку не поділяємо, а інколи вона нас просто дивує. Як можна таке придумати? Як можна не знати таких елементарних речей? Безумовно, треба поважати співрозмовника і відповідати толерантно. Але здивування від почутого не приховаєш. У наступній вправі один співрозмовник висловлює думку, яка не на жарт дивує іншого. Ось погляньте на його реакцію, зверніть увагу на міміку (див. додаток 3.2, слайд 1).

«Здивованому» нічого не залишається, як заперечити думку співрозмовника й висловити власне бачення; навички говоріння.

Мовленнєві завдання: 1) поцікавтеся, чи погоджується співрозмовник з вашою думкою; 2) у відповідь висловіть здивування і спростуйте тезу.

Етапи роботи над вправою: моделювання мовленнєвої ситуації, розігрування мовленнєвого зразка, актуалізація застосованої у вправі лексики, постановка мовленнєвих завдань, з'ясування способу виконання вправи, розподілення «ролей», виконання вправи (див. додаток 3.2, слайди 2, 3).

Технологія виконання вправи зводилася до підстановки лексичних одиниць у структуру певної граматичної форми, як-от на прикладі мовленнєвого зразка: «Китай – невелика країна» у граматичну форму підставлявся прикметник-антонім «невелика – велика» з додаванням підсилювальної частини «дуже».

Вправа 3. «Уточнення»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички української мови: граматичні: вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета, побудова запитань до прикметників у називному відмінку; лексичні: засвоєння лексики, яка використовувалася у вправі; вимовні: відпрацювання інтонації стверджувального та питального речень, інтонації питального речення, у якому уточнюється інформація; використання ВЗК: вираження запити на отримання та уточнення інформації, підтвердження інформації через згоду; навички говоріння.

Мовленнєва ситуація: коли ви тільки приїхали до України, то потрапили у зовсім новий для себе світ. Потрібен час, щоб зрозуміти, що це за країна, які у ній звичаї, закони, які люди живуть і що цінують. Тому будь-яка думка іншої людини, яка пройшла той самий шлях знайомства, звикання, адаптації, для вас цінна. Ось так і герой нашої вправи нещодавно приїхав у Київ, тільки почав вивчати українську мову і, познайомившись з іноземним студентом-старшокурсником, хоче розпитати у нього, що тут і як, адже той мешкає в Україні вже 3 роки! Отже, співрозмовниками виступають студент-старшокурсник і слухач, який тільки почав вивчати українську мову. Перший співрозмовник – слухач, він намагається розпитати у старшокурсника, яке життя в Україні. Мова спілкування – українська.

Другий співрозмовник – студент-старшокурсник намагається коротко схарактеризувати життя в Україні новому слухачеві, який ще не дуже розуміє українську, ще й слухач не все може добре розібрати, бо розмова відбувається у парку, і гуркіт машин заважає, через те він не все чує добре.

Мовленнєві завдання: 1) з'ясуйте інформацію; перепитайте, уточніть слово, яке ви «погано почули»; 2) підтвердіть інформацію згодою.

Робота над цією вправою аналогічна до попередніх: створення мовленнєвої ситуації, демонстрація мовленнєвого зразка, повідомлення нової лексики, актуалізація вивченого, постановка мовленнєвих завдань, з'ясування способу виконання вправи, розподілення «ролей», виконання вправи (див. додаток 3.3, слайди 1, 2).

Продемонстрована вправа належала до вправ типу запитання-відповідь. Це поширений вид вправ, який традиційно застосовується в пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів. В експериментальному навчанні ці вправи, з одного боку, були граматично, лексично й фонетично спрямовані, а з іншого – слугували засобом вироблення навичок використання ВЗК.

Слід зауважити, що, добираючи малюнки, враховували не лише методичну значущість та культурологічну доцільність лексики, яку вони зображали, а й вимоги, яких потрібно дотримуватися при виготовленні наочності для показу на інтерактивній дошці, щодо кольору, якості малюнків, тла, на якому вони зображені, розташування на екрані, шрифтів тощо.

Вправа 4. «Сумнів»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички української мови: граматичні: вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета; лексичні: використання охопленої у вправі лексики; вимовні: відпрацювання інтонації стверджувального речення, в якому виражається коректне заперечення, та питального речення, в якому узагальнюються факти і звучить запит на оцінку цих узагальнень; використання ВЗК: вираження запиту на отримання інформації, узагальнення, коректного заперечення, висловлення особистої думки; навички говоріння.

Мовленнєва ситуація: ми часто чуємо думки від близьких або знайомих нам людей, які не збігаються з нашими. Іноді навіть кардинально відрізняються. Щоб не образити близьких людей, ми не висловлюємо кардинального заперечення, а заперечуємо м'яко, піддаючи сумніву правильність їхніх думок. Співрозмовники – друзі. Перший співрозмовник через власний негативний чи позитивний досвід робить хибне узагальнення, перекладаючи риси однієї людини чи характеристику однієї речі на «всіх людей» або на «всі речі», його цікавить щодо цього думка друга (подруги). Другий співрозмовник (у ролі друга чи подруги) не погоджується з думкою першого, він має свій погляд на сказане.

Мовленнєве завдання: 1) прочитавши думку, зробіть узагальнення, поцікавтеся, чи згоден з ним ваш співрозмовник; 2) піддайте сумніву, виразіть коректну незгоду з думкою співрозмовника, висловіть свій погляд на сказане.

На дошці демонструвалася наочність (див. додаток 3.4). Етапи роботи над вправою «Сумнів» були аналогічними до попередніх вправ.

Вправа «Сумнів» є трансформаційною УМВ. Технологія виконання таких вправ в експериментальному дослідженні передбачала певну трансформацію репліки (або її частини), що вимагало зміни порядку слів, особи, часу дієслова, відмінка або числа іменника. У вправі, використаній у запропонованому комплексі, слухачі трансформували прикметник (де необхідно), узгоджуючи його з іменником у числі та роді.

Зауважимо, що при формуванні вимовних навичок значна роль відводилася викладачеві, оскільки його мовлення було взірцем для слухачів. Загалом, емоційність, активність, виразність мовлення викладача вважалась однією з необхідних умов ефективності експериментального навчання. І, безумовно, важливу роль під час виконання вправ відіграло особистісне педагогічне спілкування, яке давало змогу слухачеві відчувати себе рівноправним комунікативним партнером.

Вправа 5. «Тези майбутньої розповіді»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички української мови: граматичні: вживання прикметників на вираження ознаки особи або предмета; лексичні: використання охопленої у вправі лексики; вимовні: відпрацювання інтонації стверджувального речення, у якому узагальнюються факти; використання ВЗК у письмовому мовленні: висловлення особистої думки, оцінки предметів, осіб, вчинків; навички письма.

Мовленнєва ситуація: ми тільки починаємо спілкуватися українською, ви ще не так добре говорите, щоб розказати про все, що вас цікавить, захоплює, турбує. Але я вірю, що ви будете говорити чудово і тоді розкажете про себе багато цікавих речей. Ми вже можемо говорити деякі фрази і виражати емоції, то ж лишилося не так довго чекати. Цікаво, а що б ви хотіли розказати першим про себе? Думаю, не лише мені цікаво, а й усім нам, про що ж будуть ваші перші розповіді.

Мовленнєве завдання: 1) повідомте, про які речі, яких людей ви хотіли б нам розповісти насамперед. Запишіть це у вигляді тез.

Що який (-а, -е, -і)?	Хто який (-а, -е, -і)?
Моє місто – красиве.	Моя сестра – дуже весела.
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Робота над цією вправою дещо відрізнялася від попередніх: спочатку викладач моделював мовленнєву ситуацію та формулював мовленнєве завдання. На наступному етапі відбувалася демонстрація мовленнєвих моделей «що? який?» і «хто? який?», детально пояснювався спосіб роботи з ними, далі – актуалізація вивченої лексики, з'ясування алгоритму виконання вправи, виконання УМВ.

Це остання вправа розробленого комплексу УМВ1. Метою вправи було формування граматичних, лексичних, вимовних навичок, а також навичок використання ВЗК на письмі. УМВ «Тези майбутньої розповіді» належала до репродуктивних. Технологія її виконання передбачала відтворення (самостійну репродукцію) тих форм, які засвоювалися в попередніх вправах. У цій вправі

побудова тез майбутньої розповіді носила репродуктивний характер, оскільки слухачі відтворювали форми граматичної категорії, лексику, відпрацьовану в попередніх вправах.

Аналізуючи вид діяльності слухачів під час виконання комплексу УМВ, слід зауважити, що він був спрямований на вироблення в іноземних слухачів навичок говоріння, лише остання вправа формувала навички письма. Крім того, УМВ використовувалися і для формування навичок аудіювання та читання з урахуванням специфіки кожного виду мовленнєвої діяльності.

Отже, основою описаного комплексу були УМВ1, розташовані в певній послідовності: імітативні, підставні, типу запитання-відповідь, трансформаційні, репродуктивні. Така послідовність була обрана не випадково. Стрижнем створюваного комплексу було вироблення граматичної навички української мови – вживання потрібної граматичної форми прикметників на вираження ознаки особи або предмета. Вироблення цієї навички започатковувалося вправою на імітацію, яка формувала у слухачів здатність сприймати граматичну форму й відчувати її; наступний крок – підставна вправа, яка продовжила формувати чуття граматичної форми, здатність виокремити її, змінити змістове наповнення; третій етап – вправа типу запитання-відповідь, яка формувала у слухачів первинне розуміння змінності форми (запитання різні: *який? яка? яке? які?*); під час виконання вправи на трансформацію слухачі відшліфовували змінність граматичної форми; заключний етап – реконструкція, мовленнєвий зразок відсутній, його роль виконували мовленнєві моделі, за допомогою яких слухачі відтворювали граматичну форму – відбувалося первинне самостійне застосування виучуваної форми. Зауважимо, що формування граматичної навички відбувалося не за допомогою традиційних граматичних вправ, а на підґрунті ВЗК, на граматичний «стрижень» ніби накручувалася комунікативна спіраль, яка закріплювалася лексичними та вимовними фіксаторами.

В експериментальному навчанні створювалися різноманітні комплекси УМВ залежно від завдань, складності, особливостей групи, форми планованої роботи тощо. Варіювалася також і кількість УМВ1, дещо змінювалася їх

послідовність, види. Стрижнем у таких комплексах виступали не лише граматичні навички, а й вимовні, лексичні, однак спіраль завжди лишалася незмінною – ВЗК. Зауважимо, що спіраль у створюваній системі вправ – це не хаотичне нагромадження, вона має свою внутрішню складну структуру, яка вимагає чіткої організації та системності.

Вправи в межах комплексу мали чітку внутрішню організацію, крім цього комплекси чергувалися теж впорядковано. Комплекс УМВ1 змінював комплекс УМВ2, який був логічним продовженням описаного комплексу, відрізнявся лише цілями та деякою організацією і становив з комплексом УМВ1 цілісність.

Проілюструємо на прикладі роботу з комплексом УМВ2. Метою цього комплексу було формування у слухачів навички вживання ВЗК, зокрема: робити запит на оцінку та висловлення емоційного ставлення щодо особи, предмета, факту, події, вчинку, думки через згоду або заперечення. Зауважимо, що слухачі вже мали сформовані навички вираження згоди та заперечення для встановлення приналежності предмета, особи. Отож пояснення нового матеріалу здійснювалося методом порівняння. До уваги слухачів пропонувалася порівняльна таблиця, у якій демонструвалися спільні та відмінні риси запиту на згоду чи заперечення приналежності та запиту на оцінку чи емоційне ставлення через згоду та заперечення (див. додаток 3.5, слайд 1). Варіанти відповідей, виражені повною згодою або категоричним запереченням, у таблиці подано у вигляді кліше та проілюстровані невербальними смайлами. Кліше вчені розуміють як стандартні зразки слововживання, типові схеми словосполучень, синтаксичних конструкцій, типові моделі мовленнєвої поведінки в конкретних ситуаціях [1, с. 94].

Наступним кроком була робота з таблицею, яка вміщувала кліше (див. додаток 3.5, слайд 2). Під час роботи з цією таблицею застосовували дедуктивний метод та метод аналізу. Особлива увага зверталася на синонімічні конструкції та супровід невербальних засобів комунікації під час вираження емоційного ставлення при згоді та запереченні.

Головним етапом цього комплексу був етап виконання УМВ, у яких слухачі робили оцінку й висловлювали емоційне ставлення щодо особи, предмета, факту, події, вчинку, думки через згоду або заперечення.

Вправа 1. «Що хотів сказати автор?»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них через згоду або заперечення ВЗК; закріплювати граматичні, лексичні, вимовні навички, що формувалися в попередньому комплексі, виробляти навички читання й письма.

Мовленнєва ситуація: час від часу ми читаємо повідомлення, рекламу, чуємо враження інших людей щодо предметів, осіб, фактів, подій, вчинків, думок.

Мовленнєві завдання: читаючи речення, відтворіть за смайлами оцінку й ставлення автора.

УМВ «Що хотів сказати автор?» дещо вирізнялася способом виконання. Слухачі отримували роздатковий матеріал у вигляді таблиці (див. додаток Ж.6), ідентична таблиця була спроектована на екран інтерактивної дошки. Слухачі читали речення та вписували за зразком останнє речення, якого бракувало, відповідно до зображеного смайла-індикатора в лівому стовпці, потім по черзі озвучували свій варіант. Подібні вправи в експериментальному навчанні були розроблені відповідно до нашого припущення, що від початку пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів формування вмінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності мало бути комунікативно спрямованим. В описаній вправі читання і письмо було комунікативним, оскільки містило комунікативне завдання. На противагу традиційному читанню й переписуванню речень типу «Це великий будинок», таке читання й письмо підвищувало мотивацію, викликало інтерес, активність слухачів, а отже, збільшувало ефективність навчання.

Зазначимо, що УМВ «Що хотів сказати автор?» належить до імітативних. Слухачі, імітуючи попереднє речення, додавали ВЗК відповідно до завдань вправи. Комплекс речень побудовано з поступовим нарощуванням елементів. Це, з одного боку, давало можливість сприйняти й відчути місце розташування ВЗК,

їх роль у реченні, спосіб побудови таких речень, зміну семантики залежно від ужитих ВЗК, а з іншого – сприяло розширенню поля читання слухачів та швидкості сприймання прочитаного. Під час озвучення речень, які вписували слухачі, зверталася увага як на інтонацію, так і на невербальний супровід.

Вправа 2. «Оцініть!»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них через згоду або заперечення; закріплювати граматичні, лексичні, вимовні навички, що формувалися в попередньому комплексі, виробляти навички говоріння.

Мовленнєва ситуація: ви перебуваєте далеко від дому, від батьків, братів, сестер, друзів. Безумовно, ви сумуєте. Добре, що є Інтернет і ви можете з ними ділитися новинами, емоціями, думками, ставленням. Ви надсилаєте фото один одному купленої речі, приготованої страви, намальованого малюнка, подарованого домашнього улюбленця тощо. Це прекрасно, бо саме з таких дрібничок складається наше життя. Очевидно, кожна така дрібничка потребує вашої оцінки, вашого ставлення та ваших емоцій. Уявіть, що від близької людини вам надійшло фото з коментарем і вона чекає вашої оцінки. Зараз ми розглянемо фотографії (див. додаток 3.7), а озвучувати коментар будуть ваші одногрупники.

Мовленнєві завдання: 1) висловіть запит на оцінку; 2) оцініть фотографію.

Робота над УМВ здійснювалася за аналогією до описаних вправ: створення ситуації, повідомлення мовленнєвого завдання, розподіл «ролей», демонстрація слайда 1, аналіз мовленнєвого зразка. Під час роботи зі слайдом 2 акцентували на тому, що мовленнєвий зразок, який звикли бачити в таких завданнях слухачі, змінився функційною опорою. Наступними етапами були: актуалізація раніше вироблених навичок, розподіл «ролей» та виконання вправи. Зазначимо, що під час виконання вправи файл зі слайдом 1 був відкритим на екрані, але перебував у згорнутому вигляді. Це давало можливість слабшим слухачам за потребою звернутися до звичного для них мовленнєвого зразка. Зазначимо, що в таблиці, яка демонструвалася на слайді 2, були прописані прикметники, які слухачі

використовували, будуючи запит на оцінку, висловлюючи емоційне ставлення. Такий прийом застосовувався не лише для закріплення вживання граматичної форми, а й для створення потрібної оцінної реакції у відповідь на запит. Наприклад, запитання «Собака злий, чи не так?» правомірно викличе у відповідь оцінку через заперечення. Тобто заданість у вправі ознаки предмета, тварини була спрямована на варіативність використання ВЗК.

УМВ «Оцініть!» належала до підставних, хоч і дещо складніших. Це зумовлено тим, що вправа характеризувалася частковою умовністю способу мовленнєвої діяльності за змістом. Підставляючи в мовленнєвий зразок відповідь, слухачі користувалися функційною опорою, але обирали потрібні ВЗК відповідно до власної оцінки.

Вправа 3. «Порада»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них через згоду або заперечення виражальними засобами комунікації, робити вибір потрібних ВЗК відповідно до наміру; закріплювати граматичні, лексичні, вимовні навички, що формувалися в попередньому комплексі, виробляти навички говоріння, читання й письма.

Мовленнєва ситуація: йдучи за покупками до магазину, ми дуже часто просимо друга, брата, сестру або маму піти з нами. Для чого? Звісно для чого – порадити, оцінити, допомогти вибрати. Думаю, до кожного з вас зверталися неодноразово з подібним проханням. Ось і до нас як незалежних експертів звернулись за порадою. Готові бути експертами? Отож, зараз ви почуєте запитання, а на екрані з'являтимуться речі, про які йдеться.

Мовленнєві завдання: допоможіть визначитися з вибором, ваша оцінка буде порадою для цих людей; відповідайте на власний розсуд.

Організаційно робота над цією вправою проходила аналогічно до попередніх, проте при роботі з УМВ2 провідну роль як додатковий засіб навчання виконували функційні опори. На дошці демонструвався мовленнєвий зразок, однак часткова зумовленість способу мовленнєвої діяльності за формою

та змістом УМВ знижувала його роль. Метою пред'явлення зразка була актуалізація опорних знань і засвоєння мовленнєвої конструкції «Ось погляньте» та вставної пом'якшувальної конструкції «Якщо чесно». Після оголошення мовленнєвого завдання одночасно на інтерактивну дошку були спроектовані мовленнєвий зразок, функційна опора та демонстраційна картинка. Наступним етапом був детальний розбір алгоритму роботи за вправою. Перше завдання вправи – надати експертну пораду Андрієві. Викладач вмикав аудіозапис із запитанням Андрія. Далі аналізувався мовленнєвий зразок, проговорювалися варіанти відповіді. Як бачимо (див. додаток 3.8), праворуч на слайді 1 розміщено функційну таблицю, якою слухачі користувалися, коли обирали відповідь, викладач звертав увагу на варіативність можливої відповіді. Наступним етапом роботи було виконання вправи: демонструвалася картинка, праворуч від якої знаходилася функційна опора (див. додаток 3.8, слайд 2), потім з аудіоносія звучало запитання (1. Ось погляньте, стильна парасоля, правда? 2. Ось погляньте, модна кепка, чи не так? 3. Ось погляньте, чудове плаття, так? 4. Ось погляньте, цікаві окуляри, так? 5. Ось погляньте, чудовий робот, чи не так? 6. Ось погляньте, класний букет, правда? 7. Ось погляньте, красива сорочка, правда? 8. Ось погляньте, чудове пальто, так? 9. Ось погляньте, валіза невелика, правда? 10. Ось погляньте, черевики модні, чи не так?). Прослухавши запитання, слухачі по черзі виступали «експертами». При виконанні вправи зверталася увага на інтонацію, уживання синонімічних конструкцій, невербальний супровід.

УМВ «Порада» за способом виконання відноситься до типу запитання-відповідь. Вона продовжувала формувати навички оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них через згоду або заперечення ВЗК; навички робити вибір потрібних ВЗК відповідно до наміру. Це забезпечувалося частковою обумовленістю УМВ за способом мовленнєвої діяльності, за формою та змістом – слухачі висловлювали пораду та на власний розсуд здійснювали вибір ВЗК. Ця вправа також закріплювала набуті раніше граматичні, лексичні та вимовні навички.

Вправа 4. «Читаємо з обличчя»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них через згоду або заперечення виражальними засобами комунікації, розуміння й уживання невербальних засобів комунікації; закріплювати граматичні, лексичні, вимовні навички, що формувалися в попередньому комплексі; виробляти навички говоріння.

Мовленнєва ситуація: часто у відповідь на наше запитання ми чуємо тишу. Чи це байдужість? Необов'язково! Треба тільки поглянути на обличчя співрозмовника і розумієш, що це далеко не банальне мовчання. Чи вміємо ми читати відповідь з обличчя? Здається, так! Пропоную переконатися в цьому! Уявіть, що ви говорили по відеозв'язку, поставили запитання співрозмовнику, аж раптом зник звук! Технічні проблеми в наш час не рідкість. Але ми можемо бачити зображення! Нічого не лишається, як розшифрувати вираз обличчя співрозмовника.

Мовленнєві завдання: 1) озвучте запит на оцінку та ставлення; 2) розглянувши відео, розшифруйте й запишіть відповідь співрозмовника.

Робота за цією УМВ відрізнялася від попередньої аудіопред'явленням. Після оголошення комунікативного завдання та розподілу «ролей», демонструвався відеофайл із зображенням відповіді на запитання. Слухачі мали роздатковий матеріал, в якому було зафіксовано запитання, відповідь-реакцію на запит оцінки чи емоційного ставлення, яку вони зчитали з міміки та жестів під час перегляду відео, завданням слухачів було розшифрувати інформацію і записати її у призначену для цього графу (див. додаток 3.9). Після цього переглядали повторно кожен файл, зачитували варіанти і на останньому (контрольному) етапі переглядали ці відеофайли з вербальним супроводом.

УМВ «Читаємо з обличчя» належить до трансформаційних. Вона продовжувала формувати навички вживання ВЗК та закріплювати вимовні, граматичні, лексичні, вдосконалювати навички аудіювання, читання, письма. Поза тим, в описаній вправі вироблялися навички розуміння й уживання

невербальних засобів комунікації поряд із вербальними. Під час трансформації невербального повідомлення у вербальне аналізувалися функції невербальних засобів комунікації: під час першого пред'явлення невербальні засоби виконували функцію заміщення вербальних, а під час другого, зі звуковим супроводом, – додаткову функцію.

На самостійне опрацювання слухачам пропонувалася розроблена функційна опора, яка вміщувала набір кліше відповідно до опрацьованих на занятті ВЗК та їх невербальне вираження у вигляді смайлів, звукові файли для самостійного вироблення вимовних навичок (див. додаток 3.10). Окрім опорної таблиці, слухачі отримали пам'ятку для виконання самостійної роботи (див. додаток 3.11) та завдання до вправи 5, яка була останньою УМВ описаного комплексу (див. додаток 3.12).

Пам'ятку дослідники трактують як один із засобів навчання на основі наочності, що являє собою словесний опис завдання або правила, припис того, навіщо, що і як слід робити, виконуючи певне завдання [1, с. 184]. На інтродуктивному етапі пам'ятки відігравали важливу роль, головню під час організації самостійної роботи слухачів. Зауважимо, що на початку роботи з цими засобами навчання зі слухачами детально розбиралася технологія їх використання.

Вправа 5. «Коментар»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: оцінювати особу, предмет, факт, подію, вчинок, думку, висловлювати емоційне ставлення до них, аргументувати відповідь; закріплювати граматичні, лексичні, вимовні навички, що формувалися в попередньому комплексі; виробляти навички письма.

Мовленнєва ситуація: на сьогодні Інтернет нам відкрив нові способи комунікації, створив можливості розкривати себе, висловлювати власні думки, оцінювати речі, події, людей, їхні погляди, вчинки, проявляти свої емоції та ставлення. Інтернет – це світ свободи і творчості. Ми вже звикли читати там новини, дивитися фільми, розглядати картинки. Ось і зараз один креативний

блогер виставив нову добірку фотографій і підписав їх. Він хоче знати вашу думку і чекає на коментарі.

Мовленнєве завдання: розгляньте малюнки, прочитайте запитання, чи згодні ви з думкою блогера, напишіть свій коментар під фотографіями.

Вправа «Коментар» була завершальною у комплексі УМВ2. Етапи роботи було роз'яснено слухачам під час повідомлення домашнього завдання. Ця вправа була підсумковою в комплексі і належала до репродуктивних УМВ. Слухачі самостійно відтворювали вивчені ВЗК, навички використання яких формувалися упродовж описаного комплексу УМВ.

Таким чином, основним методом на інтродуктивному етапі були УМВ. Розроблені вправи були об'єднані в комплекси – комплекс УМВ1 і комплекс УМВ2. Між собою ці комплекси були взаємопов'язані, тож формування мовленнєвих навичок української мови в межах комплексів було взаємозалежним і взаємозумовленим. Об'єднані у такий спосіб комплекси УМВ1 і УМВ2, утворювали замкнений цикл, який не був ізольований, а взаємодіяв з іншими циклами в системі вправ.

Отже, система вправ на інтродуктивному етапі вибудовувалася циклічно, являла собою почергову зміну комплексів УМВ1 та УМВ2. Циклічність повторювалася багаторазово, створюючи єдину систему, це й забезпечувало цілісне формування навичок слухачів.

У підсумку на першому етапі формувального експерименту було зафіксовано позитивні зміни у формуванні українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів. Слухачі продемонстрували здатність ставити прості запитання і відповідати на них, ініціювати й підтримувати розмову простими репліками на знайомі теми, використовуючи обмежений арсенал ВЗК. Окрім цього, на інтродуктивному етапі слухачі засвоїли технологію роботи з УМВ, пам'ятками, функційними опорами, аудіо- та відеофайлами.

2.4.2. Зміст пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів на базовому етапі. Наступним в експериментальному навчанні української мови іноземних слухачів був *базовий етап*, який відповідає рівню А2.

У Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної цей рівень окреслено як такий, що визначає риси базового володіння українською мовою як іноземною для перебування на території України з туристичною, ознайомчою чи іншою культурологічною метою без проведення будь-якого виду діяльності (крім навчання) і засвідчує можливість вибіркового спілкування в прогнозованих стандартних ситуаціях [9, с. 13]. Отже, на базовому етапі експериментального навчання ставили за мету сформувати у слухачів здатність задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування.

З-поміж пріоритетних методів та прийомів формування українськомовної комунікативної компетентності на цьому етапі було виокремлено: створення комплексів МВ, моделювання проблемних мовленнєвих ситуацій, наявність мовленнєвих настанов, використання оцінювальних таблиць, логіко-змістових схем текстів, логіко-синтаксичних схем висловлювань, функційних і тактико-стратегічних моделей.

Робота на цьому етапі відрізнялася від роботи на інтродуктивному етапі якісно новим рівнем її організації. На базовому етапі було продовжено використання УМВ як основного методу формування мовленнєвих навичок іноземців, утім провідним на цьому етапі був метод МВ, що забезпечувало формування у слухачів мовленнєвих умінь української мови. Домінування МВ на базовому етапі гарантувало якісно новий рівень організації експериментального навчання. У дослідженні ці вправи умовно було позначено як МВ першого типу (МВ1).

Як і на інтродуктивному, так і на базовому етапі експериментальне навчання іноземних слухачів будувалося на підґрунті системи вправ, які розташовувалися циклічно: комплекси УМВ1 – УМВ2 – МВ1. Тобто кожен етап експериментального навчання складався з багаторазового повторення циклів, проте на кожному з етапів цикл розширювався новою ланкою, яка й була провідною та на якій акцентувалися зусилля. Так, на інтродуктивному етапі провідною ланкою були комплекси УМВ1 та УМВ2, які становили завершений

цикл, на базовому етапі цикл поповнився комплексом МВ1, який визначався основним.

МВ, які належали до цього комплексу, характеризувалися реальністю ситуації, частковою або природною зумовленістю мовленнєвого завдання, частковою зумовленістю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, частковим використанням зорових опор як додаткового засобу навчання.

Настанова на етапі формування умінь МВ дещо відрізнялася від настанови на етапі формування навичок УМВ за технологією створення і використання. На відміну від інтродуктивного етапу, на базовому ми не прописували мовленнєву ситуацію, а формулювали комунікативне завдання, враховуючи особистісний, мотиваційний, змістовий та організаційний складники настанови. Це зумовлено тим, що МВ характеризувалися реальністю ситуації, а отже, частковою або природною зумовленістю мовленнєвого завдання. Поза тим, МВ передбачали наявність стратегії і тактики мовця чи того, хто пише, читає, сприймає. З огляду на це настанови на базовому етапі містили стратегічні завдання: довести, схарактеризувати, підкреслити, порадити, схвалити, підтримати, виправдати, засудити тощо. Стратегічні завдання формулювалися як на етапі висловлювання надфразового рівня, коли кожна фраза підпорядковувалася цьому стратегічному завданню, так і на етапі всього діалогу, монологу, який продукувався, чи тексту, який відтворювався.

Отже, основним засобом організації роботи на базовому етапі залишилися настанови, дещо змінивши форму подання та мету. Зазначимо, що традиційне імперативне формулювання завдань («Прочитайте», «Заповніть таблицю», «Напишіть») заперечувалося та свідомо уникалося в експериментальному дослідженні, позаяк, на наш погляд, таке формулювання є лише стимулом до виконання певної освітньої діяльності, воно немотивоване, позбавлене емоційного, особистісного змісту, тому не могло бути поштовхом до активної, творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності слухача. Натомість настанова впливала на особистісну сферу слухачів, мотивувала їх до мовленнєвої діяльності, спонукала до мовленнєвої активності у певній ситуації спілкування,

стимулювала і регулювала емоційні, мисленнєві, інтелектуальні, вольові та інші процеси, організовувала мовленнєву діяльність, створювала готовність до вибору певного способу мовленнєвої дії.

Опишемо більш детально комплекс МВ1 та технологію роботи з ним.

Після комплексів УМВ1 та УМВ2 на вироблення навичок, зокрема граматичної (уживання родового відмінку однини та множини), лексичної, вимовної та навичок уживання ВЗК (вираження переконання, сумніву, впевненості, радості, захоплення, антипатії, жалю, цікавості, здивування, припущення, виправдання), слухачам пропонувався комплекс МВ1, який поєднує такі види мовленнєвої діяльності, як «читання – говоріння – письмо».

Комплекс МВ1. «Мій кращий друг»

Мовленнєві завдання: напевно, всі ви маєте друзів. Думаю, в кожного є друг, якого ви називаєте найкращим. Два світи переплітаються між собою, ми захоплюємося другом, радіємо разом з ним, підтримуємо його в скруті. Інколи наші погляди не збігаються, ми сперечаємося, дискутуємо, критикуємо один одного. Але водночас не перестаємо любити. Пропоную текст «Мій кращий друг», у якому хлопець Андрій, приблизно вашого віку, розповідає про свого близького друга Максима, про їхню дружбу. Цікаво, чи погодитесь ви з його ставленням до дружби? Хочеться знати ваші погляди, ваші думки щодо цього. Читаймо, а потім поговоримо (див. текст у додатку К.1).

Вступна бесіда:

1. Чи погоджуєтесь ви з думкою Андрія, що дружба є надзвичайно важливою частиною нашого життя?
2. Чим є для Андрія дружба?
3. Чи поділяєте ви його думку?
4. Чим для вас є дружба?

Метою створеного комплексу було формування у слухачів уміння сприймати і розуміти друкований текст; давати оцінку фактам, особам, вчинкам, подіям, висловлювати своє емоційне ставлення, аргументувати його.

Оскільки весь комплекс МВ був поєднаний за змістом, робота починалася з настанови до всього комплексу вправ, яка здійснювалася через мовленнєве

завдання. Наступний крок – читання тексту. Потім проводили коротку вступну бесіду зі слухачами, яка мотивувала до роботи над текстом. Під час бесіди намагалися вислухати кожного. Завдяки цьому прийому подальша мовленнєва діяльність слухачів набувала особистісного вмотивованого характеру. В такий спосіб підтримували тезу про провідну роль особистісного педагогічного спілкування як під час формулювання настанови для вправ, так і загалом в організації пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів.

Вправа 1. «Оцінка ставлення Андрія до друга»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння сприймати, розуміти, відтворювати текст українською мовою; пояснювати свою думку, підкреслювати, акцентувати увагу на головному; виокремлювати зміст і смисл прочитаного, розвивати цілеспрямованість мовленнєвого вміння.

Мовленнєве завдання: як, на вашу думку, ставиться до свого друга Андрій? Спробуймо оцінити! Схарактеризуйте ставлення героя до свого друга.

Під час виконання вправи «Оцінка ставлення Андрія до друга» використовувалася оцінювальна таблиця, з якою слухачі працювали після повідомлення комунікативного завдання (див. додаток К.2, слайд 1). Технологія роботи з оцінювальною таблицею: слухачі аналізували факти та вчинки героя, оцінку та емоційне ставлення до них друга. На підтвердження своїх слів вони знаходили в тексті ВЗК, якими Андрій оцінював, демонстрував своє ставлення до описаних фактів, вчинків, подій, озвучували їх; викладач, копіюючи знайдені оцінювальні репліки з тексту, вставляв їх в оцінювальну таблицю, яка була спроектована на інтерактивній дошці (див. додаток К.2, слайд 2). Оцінювальні репліки, які були вписані в таблицю, створили логіко-змістову схему тексту.

Наступним етапом роботи був переказ прочитаного тексту. Викладач конкретизував мовленнєві завдання до цього етапу виконання МВ, як-от: переказуючи текст, підкресліть ставлення Андрія до описаних у тексті фактів, вчинків, подій. Для виконання вправи слухачам пропонувалася таблиця, яка зліва містила логіко-змістову схему тексту, а справа – логіко-синтаксичну схему

висловлювання. Логіко-синтаксична схема слугувала опорою для слухачів і допомагала схарактеризувати ставлення героя (див. додаток К.2, слайд 3).

Вправа 2. «Опис подій»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння виражати переконання, сумнів, впевненість; доводити свою думку, аргументувати її, порівнювати події, факти, зображені в тексті і продемонстровані на фото, робити висновки.

Мовленнєві завдання: на сторінці Максима в мережі «Фейсбук» спробуйте віднайти фото, на якому зображені події з тексту. Доведіть, що на фото зображені саме ті події, про які ми читали.

Оскільки мотиваційний та особистісний компоненти настанови були сформульовані спільно до всього комплексу, під час роботи з МВ «Опис подій» оголошувались дієвий і організаційний складники, розподілялися «ролі» й визначався спосіб виконання вправи. Наступним етапом було виконання МВ. Віднайшовши фотографії (див. додаток К.3, слайд 1), слухачі доводили, чому, на їхню думку, на фото зображені саме ті події, про які читали в тексті. Для вираження переконання, сумніву, впевненості слухачам пропонувалася функційна опора (див. додаток К.3, слайд 2), яка використовувалася під час актуалізації опорних знань. МВ з опису формувала у слухачів уміння доводити свою думку, аргументувати її, порівнювати події, зображені в тексті і продемонстровані на фото. Як допоміжний засіб навчання під час опису слухачам пропонувалася логіко-синтаксична схема висловлювання, яка знаходилася над фотографією під час опису (див. додаток К.3, слайд 3). Вона слугувала опорою під час формування у слухачів уміння переконувати, доводити свою думку, аргументувати її, зіставляти події, факти й робити висновки. Насамкінець виконавши вправи, слухачі за бажанням виставляли вподобайки й коментували фото.

Вправа 3. «Моє ставлення»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння продукувати висловлення, виражати схвалення та осуд, доводити свою думку, аргументувати її.

Мовленнєві завдання: кожен з нас робить вчинки, якими захоплюються, яким дивуються, а інколи й засуджують, не розуміють, критикують. Схваліть чи засудіть вчинки Андрія, про які ви сьогодні прочитали.

Це письмове завдання, під час його виконання слухачам пропонувався роздатковий матеріал – логічно-синтаксична схема висловлювання (див. додаток К.4, слайд 1) й оцінювальна таблиця, у лівій колонці якої зазначені вчинки Андрія, а в праву слухачі вписували власне ставлення до цих фактів та подій (див. додаток К.4, слайд 2). Перед виконанням МВ для актуалізації опорних знань на дошці демонструвалася функційна опора. Надалі вона залишилася відкритою, але у згорненому вигляді, щоб за необхідності слухачі мали можливість звернутися до неї (див. додаток К.4, слайд 3).

Описана вправа формувала у слухачів уміння виражати схвалення та осуд. Зауважимо, що МВ «Моє ставлення» мала вищий рівень комунікативної значущості у комплексі, аніж попередні. Ця вправа вирізнялася за характером: вона маркована особистими якостями слухачів, оскільки завданням було висловлення особистого ставлення; реальність мовленнєвої ситуації вимагала від слухачів вироблення стратегії і тактики в межах мовленнєвих дій. Отже, під час виконання цієї вправи слухачі здійснювали мовленнєві вчинки, продукуючи висловлювання ВЗК.

Описаний комплекс МВ завершувала вправа «Мій друг». Ця вправа передбачалася для самостійної роботи. Слухачам пропонувалося написати невелику розповідь про свого друга. Вправа мала таке мовленнєве завдання: схарактеризуйте друга; якими його вчинками ви захоплюєтесь, які засуджуєте; доведіть важливість / неважливість вашої дружби. Під час виконання слухачі могли користуватися функційною опорою та логіко-синтаксичною схемою висловлювання, які застосовувалися на занятті. За бажанням слухачі ілюстрували свої розповіді світлинами. Зазначена МВ формувала в слухачів уміння продукувати текст ВЗК, розвивала самостійність мовленнєвого вміння.

Підсумовуючи аналіз описаного комплексу, слід зазначити, що його основою були МВ1, які проводилися в певній послідовності: 1) вправи, в яких

розкривався зміст прочитаного; 2) вправи, в яких здійснювався опис фактів, вчинків героя; 3) вправи, в яких виражалось ставлення до фактів, вчинків, їх оцінка. Ця послідовність не була випадковою, оскільки в описуваному комплексі МВ були побудовані в такий спосіб, що в межах їх виконання задіювалися різні механізми мовленнєво-мисленнєвих процесів слухачів – від репродуктивних до продуктивних: під час переказу переважала репродукція, відбувалося відтворення чужих думок, вражень, ставлень; у вправах на опис задіювалися механізми логічної організації інформації, порівняння; в оцінці та у висловленні власного ставлення – механізми узагальнення та інтерпретації; у створенні власної розповіді – самостійність мислення та мовлення. Зауважимо, що роль функційних опор як засобу навчання в комплексах МВ1 дещо послаблювалася. Натомість використовувалися інші опори, які допомагали реалізувати методичні завдання на цьому етапі. Так, домінантними засобами навчання в описаному комплексі були оцінювальні таблиці та логіко-синтаксичні схеми висловлювання.

Усі комплекси циклу послідовні, системні, узгоджені, а самі цикли взаємопов'язані між собою як змістовно, так і функційно.

Продемонструємо для прикладу ще один комплекс МВ1, у якому реалізовувалися відмінні методичні завдання.

Після виконання комплексу УМВ1 на відпрацювання навичок, зокрема граматичної (уживання давального відмінка однини), лексичної, вимовної, та комплексу УМВ2, який формував у слухачів навички переконувати, пояснювати, заспокоювати, запевняти, висловлювати сумнів, підтримку, турботу, похвалу, слухачам пропонувався комплекс МВ1, який поєднував такі види мовленнєвої діяльності, як «аудіювання – говоріння – письмо».

Комплекс МВ1 «Допомога друга»

Мовленнєві завдання: у кожного з нас бувають проблеми, якими ми можемо поділитися тільки з найближчими людьми: батьком, матір'ю, братом, другом. Адже вони завжди підтримають, зрозуміють, допоможуть. Інколи ми самі виступаємо в ролі того, від кого чекають допомоги, поради, підтримки. У таких ситуаціях хороший друг завжди простягне руку допомоги. Ви вже знайомі

з Андрієм і Максимом, ми читали про їхню дружбу. Так трапилося, що Максим мав невеликі проблеми. Пропоную послухати телефонну розмову хлопців і спробувати зрозуміти, яка проблема була у Максима.

Слухачам пропонувався діалог «Допомога друга» (див. додаток К.5).

Вправа 1. «Психологічний аналіз»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння сприймати аудіотекст, виокремлювати в ньому ВЗК, співвідносити їх із функціями мовлення, добирати синонімічні конструкції; уміння пояснювати свою думку, аргументувати її; розвивати у слухачів уміння вести діалог, визначати мовленнєве завдання, планувати хід бесіди, надавати партнеру можливість реалізувати своє мовленнєве завдання, підтримувати зворотний зв'язок зі співрозмовником.

Мовленнєве завдання: ми прослухали телефонну бесіду хлопців, визначили проблему, про яку розповів Максим другові. А тепер пропоную деякий час побути психологами. До речі, в Україні говорять, що друг чи подруга – це твій особистий психолог. Певно, даремно так говорять. У будь-якому разі, кожна людина від природи трохи психолог, особливо, коли хоче допомогти. Пропоную розібратися, який же ключик Андрій дібрав до серця Максима, що він почав «розкриватися», адже, погодьтеся, важко говорити про невдачі, проблеми, речі, яких і сам соромишся. Для того щоб краще зрозуміти всі тонкощі, пропоную розглянути модель бесіди друзів і збагнути, як Андрію це вдалося.

Слухачам на інтерактивній дошці пропонувалося розглянути функційну модель прослуханого діалогу (див. додаток К.6). Цей вид роботи був їм знайомий, тому особливих пояснень не потребував. Далі формулювалися діяльнісний та організаційний складники настанови: сьогодні у нас психологічне дослідження, спробуймо проаналізувати кожну репліку хлопців і дослідити, як Андрію вдалося заспокоїти, підтримати друга.

Наступним етапом роботи над МВ було повторне прослуховування діалогу у два підходи. Перша частина – до озвучення Максимом проблеми, друга – після. Прослухавши частину діалогу, слухачі здійснювали «психологічний аналіз». Вони не лише переказували зміст розмови, а й здійснювали функційний аналіз

кожної ремарки героя, доцільності вжитих ВЗК, пропонували вдаліші варіанти та поради від «професіоналів». Окрім цього, детально обговорювалася інтонація висловлювань співрозмовників, акцентувалася увага на реакції героя, на сумний, похмурий тон співрозмовника, окреслювалися «психологами» й візуальні прояви людини, яка має пригнічений емоційний стан. Обговорення підкріплювалося демонстрацією світлин на інтерактивній дошці, що уможливлювало врахування національно-психологічних особливостей слухачів, позаяк, наприклад, слухачі з азійських країн характерним проявом занепокоєності, тривоги вважали не похмуре обличчя, сумний голос, а посмішку й тихий спокійний тон. По закінченні аналізу ремарок слухачі доходили висновку, як Андрієві вдалося досягти того, що Максим поділився своєю проблемою з другом. Зауважимо, що логічно-синтаксичної схеми для пояснення слухачі не потребували, оскільки на попередніх заняттях вони її добре засвоїли.

Отже, МВ «Психологічний аналіз» формувала вміння слухачів сприймати аудіотекст, виокремлювати в ньому ВЗК, співвідносити їх із функціями мовлення, добирати синонімічні конструкції; уміння пояснювати свою думку, аргументувати її. Окрім цього, МВ розвивала у слухачів такі спеціальні вміння ведення діалогу, як здатність чітко визначати мовленнєве завдання, планувати хід бесіди, надавати партнеру можливість реалізувати своє мовленнєве завдання.

Вправа 2. «Засідання круглого столу»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння планувати свою стратегічну лінію під час бесіди, впливати на партнера, провокувати співрозмовника на той чи той мовленнєвий учинок, будувати діалог відповідно до тактики мовлення, чітко формулювати своє мовленнєве завдання, програмувати хід бесіди, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації.

Мовленнєве завдання: вам чудово вдалося провести психологічний аналіз розмови хлопців і ми розуміємо, як пощастило Максиму мати такого мудрого, уважного друга! Але засідання триває і в нас є ще чимало цікавих проблем, які треба дослідити. Ми зрозуміли, що говорили один одному друзі, які функції виконували їхні слова. Наступний крок – розібратися, як ремарки-фрази

складаються в розмову, зрозуміти, як Андрієві вдалося так успішно побудувати діалог з другом, що він не лише відкрив душу, а й з веселим настроєм та надією завершив розмову. Під час попереднього обговорення ми дійшли згоди, що обережно й щиро треба розпитувати доти, доки ви не з'ясували проблему. Як же діяти далі? Які слова дібрати, аби допомогти? Шановні «професіонали-психологи», запрошую до «круглого столу» на обговорення.

Слухачам пропонувалася тактико-стратегічна модель прослуханого діалогу (див. додаток К.7, слайд 1). Для побудови тактико-стратегічної моделі було обрано другу частину діалогу. При створенні опори було детерміновано тактику лише одного співрозмовника. Під час роботи з цією моделлю на основі тексту аналізувалися стратегія і тактика Андрія. Як бачимо зі слайда 1, до таблиці ввійшли стратегічно важливі ремарки і реакція на них співрозмовника, що дало змогу відтворити внутрішні наміри героя і простежити, від чого залежить вибір тих чи тих ВЗК у межах діалогу. Аналізуючи мовленнєву стратегію Андрія, слухачі визначали комунікативне завдання мовленнєвого партнера, мету кожної сказаної ремарки, тобто проміжні завдання. Над кожною ремаркою прописувалися наміри мовця (див. додаток К.7, слайд 2). Цей прийом використовувався для формування у слухачів умінь організовувати ланцюжок своїх реплік у діалозі так, щоб оптимальним шляхом досягти реалізації мовленнєвого завдання, і водночас урахувати можливі реакції мовленнєвого партнера. Слухачі, аналізуючи діалог, виробляли уміння планувати свою стратегічну лінію під час бесіди, впливати на партнера, провокувати співрозмовника на той чи той мовленнєвий учинок. Завершувалася МВ висновками «експертів» про те, чи досягнув Андрій поставленого мовленнєвого завдання, свої відповіді слухачі аргументували.

Друга вправа комплексу МВ1 формувала у слухачів уміння будувати діалог відповідно до тактики мовлення, зокрема такі спеціальні вміння ведення діалогу, як: чітко формулювати своє мовленнєве завдання, програмувати хід бесіди, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації, провокувати співрозмовника на мовленнєвий учинок.

Вправа 3. «Моделювання ситуації»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння будувати діалог відповідно до тактики мовлення, визначати своє мовленнєве завдання, проміжні завдання відповідно до тактики мовлення, планувати хід бесіди, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації, провокувати його на мовленнєвий учинок.

Мовленнєве завдання: шановні «психологи-професіонали», ми з вами розібрали бесіду Андрія та Максима, проаналізували, що і як він говорив задля досягнення свого наміру. Загалом, розмова – це справа тонка. Думаю, кожен з вас неодноразово аналізував розмову, що відбулася, подумки змінюючи її, інколи критикуючи себе, що не сказав інакше, не дібрав переконливіших слів, вдаліших аргументів тощо. Хід розмови залежить не тільки від нас, а й від співрозмовника, його реакції, обставин, настрою, а її результат – від того, чи знайшли ми потрібні слова, щоб вплинути на співрозмовника. Уявімо, що Максим категорично заперечує можливість вирішити проблему. Що далі? Як вести себе Андрію? Спробуємо допомогти!

Після оголошення мовленнєвого завдання була проведена актуалізація опорних знань. Слухачі в комплексі УМВ2, який передував цьому комплексу і належав до одного циклу, сформували навички вживання ВЗК: переконувати, пояснювати, заспокоювати, запевняти, висловлювати сумнів, підтримку, турботу, похвалу. Вироблення цих навичок базувалося на відпрацюванні тактичних схем: аргумент – запитання – відповідь – контраргумент – сумнів – пояснення, підтримка; аргумент – заперечення – запевнення – сумнів – похвала, запевнення; аргумент – заперечення – приклад – сумнів – турбота, підтримка. Наступним етапом роботи над МВ була робота з моделями. На дошці проектувалися дві порожні таблиці – змістова і функційна моделі, де були прописані лише перші ремарки героїв, хід розмови було змінено, слухачам пропонувалося продумати стратегію і тактику діалогу обох героїв (див. додаток К.8, слайд 1). Робота над таблицями починалась із формулювання загального мовленнєвого завдання Андрія, проміжного завдання, відповідно до яких слухачі, поетапно обговорюючи тактичну лінію мовленнєвої поведінки героя, заповнювали таблиці. Спочатку

формулювалася тактична дія, відповідно до якої у функційну модель прописувалася функція, потім добиралися ВЗК, формулювалася і вписувалася потрібна ремарка в змістову модель. Заповнивши моделі (див. додаток К.8, слайд 2), слухачі розігрували діалог, звертали увагу на інтонацію, невербальний супровід.

Описана вправа комплексу МВ1 формувала в слухачів уміння будувати діалог відповідно до тактики мовлення, розвивала такі спеціальні вміння ведення діалогу, як: чітко визначати своє мовленнєве завдання, проміжні завдання відповідно до тактики мовлення, планувати хід бесіди, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації, провокувати його на мовленнєвий учинок.

Вправа 4. «Повідомлення мамі Максима»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння вести діалог, добирати засоби комунікації відповідно до наміру мовця, будувати діалог згідно з тактикою мовлення, чітко визначати мовленнєве завдання, проміжні завдання, відповідно до тактики мовлення планувати хід бесіди, прогнозувати репліку співрозмовника згідно із ситуацією.

Мовленнєве завдання: сьогодні ми провели чудове засідання групи психологів, розібралися в багатьох тонкощах ведення діалогу. Але найголовніше, що ви засвоїли тактику ведення діалогу й неодмінно будете переконувати, пояснювати, заспокоювати, запевняти, висловлювати підтримку, турботу, похвалу. Ви вже чудово знаєте хлопців, напевно вони стали й для вас друзями. Але мене бентежить, що одного з героїв діалогу сьогодні ми забули. Це мама Максима, вона потребує підтримки та турботи. Думаю, її треба заспокоїти. Спробуйте з нею поговорити! Прослухавши діалог ще раз, зверніть увагу, що казав про маму Максим. Напишіть від імені Андрія або від свого імені повідомлення в месенджер і спрогнозуйте відповіді жінки. Для полегшення роботи ви матимете змістову і функційну модель – це і є наш «месенджер».

Остання МВ комплексу пропонувалася слухачам для самостійної роботи. Під час повідомлення домашньої роботи слухачам формулювалося комунікативне завдання, аналізувалися «ролі» та спосіб виконання МВ. Кожен

слухач отримав змістову й функційну моделі, які пропонувалося заповнити, виконуючи вправу (див. додаток К.9).

Остання вправа комплексу МВ1 формувала в слухачів уміння вести діалог, добирати засоби комунікації відповідно до наміру мовця, будувати діалог згідно з тактикою мовлення, розвивала такі спеціальні вміння ведення діалогу, як: чітко визначати мовленнєве завдання, проміжні завдання, відповідно до тактики мовлення планувати хід бесіди, прогнозувати репліку співрозмовника згідно із ситуацією.

Описаний комплекс вправ був спрямований на формування у слухачів спеціальних мовленнєвих умінь – тактики діалогічного мовлення. Зауважимо, що тактико-стратегічні вміння слухачів в експериментальному навчанні формували з усіх видів мовленнєвої діяльності. Читання, сприймання аудіо-, відеотексту, письмо, монологічне мовлення мають свої тактико-стратегічні особливості. Коли перед слухачем виникає будь-яке мовленнєве завдання, він обмірковує, у який спосіб це завдання може бути вирішено, тобто обмірковує тактичну лінію своєї мовленнєвої поведінки.

Формування тактико-стратегічних умінь слухачів на базовому етапі здійснювалось як на спеціально створених комплексах МВ1 із формування тактико-стратегічних умінь, де розвиток окреслених умінь був основною методичною метою, так і на інших комплексах, де формування тактико-стратегічних умінь було супутнім методичним завданням. Отже, описаний комплекс належав до спеціально створених комплексів МВ1 із формування тактико-стратегічних діалогічних умінь слухачів. МВ були побудовані у такий спосіб, щоб у межах їх виконання слухачі здійснювали різні мовленнєво-мисленнєві операції: від репродуктивних – аналіз і відтворення тактико-стратегічної лінії мовця у вправі «Психологічний аналіз», до продуктивних – побудова функційної моделі діалогу та створення діалогу відповідно до мовленнєвого наміру у вправі «Повідомлення мамі Максима». Окрім спеціальних умінь, МВ, які входили до цього комплексу, вдосконалювали мовленнєве вміння слухачів здійснювати вибір ВЗК залежно від конкретної ситуації та умов

спілкування. Провідними засобами навчання в описаному комплексі були функційні й тактико-стратегічні моделі.

У результаті експериментальної роботи на базовому етапі слухачі оволоділи вміннями задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування. Поза тим, було зафіксовано сформованість умінь слухачів здійснювати тактико-стратегічну діяльність на надфразовому рівні.

2.4.3. Сутність експериментальної роботи на рубіжному етапі. На цьому етапі слухачі повинні були оволодіти українською мовою як іноземною на рівні B1. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної визначає його як необхідний рівень володіння українською мовою, досягнення якого є обов'язковим для всіх іноземних громадян та осіб без громадянства, щоб розпочати навчальну діяльність на території України. Рівень B1 засвідчує можливість розгорнутого спілкування у стандартних ситуаціях та в умовах комунікації з елементами непередбачуваності [9, с. 13]. Отже, на рубіжному етапі формували в іноземних слухачів здатність задовольняти основні комунікативні потреби при спілкуванні з носіями української мови в освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування.

Робота на цьому етапі, як і на попередніх етапах експериментального навчання, будувалася на основі системи вправ, які циклічно впорядковувалися та багаторазово повторювалися у межах етапу. На рубіжному етапі цикл складався з комплексів УМВ1–УМВ2–МВ1–МВ2, тобто порівняно з попереднім етапом він доповнився новою ланкою – комплексом МВ2. Ця ланка і була домінантною на третьому етапі й вибудовувала новий щабель експериментального навчання української мови іноземних слухачів.

Комплекс МВ2 складався із вправ, що характеризувалися реальністю мовленнєвої ситуації, природною зумовленістю мовленнєвого завдання, яка у процесі навчання змінювалася незумовленістю, частковою зумовленістю мовленнєвої діяльності за формою та змістом, відсутністю опор як додаткового засобу навчання.

Комплекси УМВ1, УМВ2 та МВ1 на рубіжному етапі будувались аналогічно до попередніх. Проте з кожним циклом навички й уміння якісно вдосконалювалися, а вправи ставали більш складними. На жаль, межі дисертаційного дослідження не дають змоги описати повний цикл комплексів і детально проаналізувати їх особливості на заключному етапі, тож для порівняння, продемонструємо це вибірково, на прикладі однієї вправи з кожного комплексу, формулюючи лише діяльнісний і організаційний компоненти настанов.

Основною метою комплексу УМВ1, який використовувався на рубіжному етапі, було формування навичок української мови, зокрема граматичних (уживання безособових складнопідрядних речень зі сполучником *щоб* на позначення мети) та вдосконалення лексичних і вимовних навичок.

Вправа «Порада»







Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички уживання безособових складнопідрядних речень зі сполучником *щоб* на позначення мети; вдосконалювати лексичні і вимовні навички; навички використання ВЗК: висловлення поради, рекомендації, переконання, аргументація думки, надання, уточнення інформації.

Мовленнєве завдання: 1) порадьте співрозмовнику, яке місце йому треба відвідати, роз'ясніть чому; 2) розпитайте, чому саме це місце варте уваги.

Вправа «Порада» належала до трансформаційних УМВ1. Зауважимо, що порівняно з аналогічними вправами, які використовувалися на попередніх етапах експериментального навчання, значно зріс обсяг трансформаційного матеріалу, збільшилася кількість і складність трансформаційних операцій, задіяних для її виконання, а тому ускладнився й мовленнєвий зразок. Отже, навички не лише зміцнилися, що вказує на їх автоматизацію, але й зросли кількісно, що засвідчує появу такої якості навички, як відносна складність. Водночас спостерігалось послаблення опосередкованості мовленнєвої діяльності за формою, зокрема дієслова скуштувати *чого*, побачити *що*, насолодитися *чим*, вимагають різних відмінків. Це стало можливим за рахунок розвитку автоматизації, стійкості, гнучкості сформованих навичок слухачів.

Мовленнєвий зразок:	<ul style="list-style-type: none"> – Ви ніколи не були у вареничній «Балувана Галя»? – Ні, не був. – Вам неодмінно треба туди сходити! – Чому саме туди? – Щоб скуштувати справжніх українських вареників! – Дякую за пораду! Скористаюся.
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Слайд 1

	Варенична «Балувана Галя»	скуштувати	справжній, український	вареники
	Пирогів, екскурсія	побачити	український	музей просто неба
	Карпати, відпочинок	відчути	колерит	українська природа
	базар «Столичний»	купити	якісний, дешевий	продукти
	Артцентр, виставка	насолодитися	справжній, сучасний	мистецтво
	Музей Івана Гончара, майстер-клас	навчитися	український, художній	розпис
	готель «Прем'єр палац», показ «Ukrainian Fashion Week»	зрозуміти	новий	тенденція моди
	концерт, Коррі Тейлор	послухати	якісний, сучасний	рок-музика
	ресторан «Лінас», Бессарабський ринок	спробувати	класичний арабський	кухня
	клініка «Добробут», вул. Ломоносова	зробити	повний, медичний	обстеження

Проаналізуємо наступну вправу, яка належала до комплексу УМВ2 рубіжного етапу. Завданням комплексу було формувати у слухачів навички вживання ВЗК для висловлення наказу, прохання, поради рекомендації, переконання, застереження, пропозиції, засудження, обурення, навички опису, інструкції, рецепту; закріплювати граматичні, лексичні та вимовні навички.

Вправа «Допомога»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві навички використання ВЗК: наказу, прохання, поради, рекомендації, переконання, застереження,

пропозиції; закріплювати граматичні, лексичні та вимовні навички; навички говоріння.

Мовленнєве завдання: допоможіть співрозмовнику задовольнити своє бажання.

На інтерактивній дошці демонструється мовленнєвий зразок, картинкі-наочність, функційна опора (див. додаток Л.1).

Вправа «Допомога» продемонструвала, що УМВ2 у межах експериментального навчання також ускладнювалися. Спостерігалася зміна функційної опори: окрім кліше, використовувалися моделі висловів, не вказувався ланцюг синонімічних конструкцій (*щоб, аби; треба, слід, необхідно, потрібно* тощо), позаяк у слухачів на цей час була сформована навичка їх уживання. Слід зупинитися й на мовленнєвому завданні. Настанова «Допоможіть» частково зумовлена, слухачі самі обирають, яку форму «допомоги» обрати: наказ, прохання, пораду рекомендацію, переконання, застереження чи пропозицію. Технологія виконання вправи також дещо змінилася. Мовленнєвий зразок (див. додаток Л.1, слайд 1) демонструвався лише як приклад, а не мовленнєвий взірць, потім він прибирався з екрану. Також демонструвалася функційна опора (див. додаток Л.1, слайд 3), яка під час виконання вправи перебувала у згорнутому вигляді, до неї зверталися слабші слухачі за необхідності.

Проаналізуємо, які зміни спостерігалися в комплексі МВ1, що використовувався на цьому етапі.

Вправа «Організовуємо поїздку»

Мета: формувати в іноземних слухачів мовленнєві вміння ділитися досвідом у монологічному мовленні: надавати поради, рекомендації, застереження, пропозиції.

Слайд 1

По-перше,	необхідно ...,	щоб	...
По-друге,			
По-третє,			
Потім...			
Далі...			

Мовленнєве завдання: поділіться досвідом з одногрупниками, як краще організувати на вихідні активний відпочинок у Карпатах, щоб усе пройшло чудово.

Зауважимо, що лексико-синтаксична конструкція використовувалася лише на етапі актуалізації як приклад, а не як зразок, стратегічне завдання характеризувалося лише природньою опосередкованістю, під час виконання слухачі ілюстрували відповіді прикладами. Це, на наш погляд, засвідчило якісний розвиток мовленнєвих умінь слухачів упродовж експериментального навчання.

Після комплексів УМВ1–УМВ2–МВ1, слухачам пропонувався комплекс МВ2. Оскільки цей комплекс був провідним на рубіжному етапі, зупинимося на ньому більш детально.

Комплекс МВ2 «Здоровий спосіб життя»

Вправа 1. «Читаємо блог»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння сприймати, аналізувати друковану інформацію, виокремлювати головне, продукувати, змінювати інформацію відповідно до функцій мовлення.

Мовленнєве завдання: ЗСЖ – здоровий спосіб життя. Сьогодні це словосполучення ми чуємо звідусіль. Всесвітня організація охорони здоров'я та інші медичні організації створюють рекомендації, відомі люди всього світу пропагують ЗСЖ, створюються блоги, крім того, знімаються передачі, крутяться ролики, пишуться статті! Все більше молодих людей долучаються до цієї течії – і це прекрасно! Здоровим бути, на щастя, сьогодні модно. Цікаво, а як ви до цього ставитеся? Я сьогодні відкрила «Фейсбук» і, як на замовлення, у стрічці побачила рекламу блогу. Подивимося разом? Перше, що ми бачимо – це п'ять основних правил ЗСЖ. До речі, я бачила й більше ... Цікаво, як ви оціните думку авторки? Може, у блог треба щось додати, а на щось і не зважати? Після ознайомлення з блогом поговоримо про це.

Етапи роботи над вправою аналогічні до попередніх МВ, наочність – блог, який виводиться на екран інтерактивної дошки (див. додаток Л.2).

Виконуючи цю вправу, слухачі обговорювали кожне правило, з'ясовували чи все врахувала авторка. Слухачі надавали власні пропозиції, наприклад,

окремим пунктом виділити правило «загартовування організму». Зрештою, дійшли згоди, що це включено до правила № 5 і там йому і місце, хоч дехто й пропонував цей пункт перенести до правила № 2. До п'яти правил сформулювали і «додали» правило № 6.



Правило № 6. Дуже важливе правило – це ваш розпорядок дня. Адже щоб жити щасливо, треба все встигати! І не забувайте про хороший і здоровий сон. Поганий сон може знизити ваш психічний і фізичний стан, стати причиною захворювань та стресів.

Перед формулюванням правила № 6 звертали увагу на стиль написання правил, функцію, яку вони виконують. Зауважимо, що вміння вибудовувати, прогнозувати свою стратегічну лінію поведінки відповідно до комунікативного завдання формували на спеціальних комплексах MB1, а MB2 слугували для відпрацювання та закріплення цих умінь. Відповідно до мети вправа «Читаємо блог» формувала у слухачів уміння сприймати, аналізувати друковану інформацію, виокремлювати головне, доповнювати (продукувати), змінювати інформацію відповідно до функцій мовлення. Описана вправа розвивала мовленнєву активність слухачів, яка забезпечувалась урахуванням особистісного ставлення та інтересу до проблеми, що розглядалася. MB характеризувалася незумовленістю мовленнєвого завдання та мовленнєвої діяльності за змістом, природною зумовленістю за формою, опора у вигляді правил блогу хоч і демонструвалася, але була не зразком, а матеріалом, яким оперували слухачі, змінюючи його та доповнюючи.

Вправа 2. «Демотиватор чи мотиватор?»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння сприймати друковану та невербальну інформацію, пояснювати зміст висловлювання, виражати своє ставлення, аргументувати його; аналізувати, зіставляти зорові зображення й надписи до них, виокремлювати зміст і смисл прочитаного.

Мовленнєве завдання: усі ми знаємо, що таке демотиватори або демотиваційні постери. Думаю, кожен з вас час від часу піднімає собі настрій, розглядаючи їх. Тільки-но вони з'явилися, стали своєрідними інтернет-мемами. І досі вони популярні, зокрема на іміджбордах. А чи знаєте ви, що демотиватори

придумали як пародію на мотиваційні постери, або мотиватори – популярний у США вид агітації у школах, університетах і на робочих місцях. Мотиватори дуже часто були нудні і тому, як пародію створили смішні демотиватори. До речі, зовні вони абсолютно ні чим не відрізняються, тільки змістом! Спробуємо розібратися, де мотиватор, а де – демотиватор. Пояснимо не лише зміст тези під зображенням, а й смисл, який вона несе!

Робота над МВ проводилася за тою самою схемою: моделювання мовленнєвої ситуації, оголошення мовленнєвого завдання, демонстрація на інтерактивній дошці наочності (див. додаток Л.3), виконання вправи.

МВ «Демотиватор чи мотиватор» формувала вміння сприймати друковану та невербальну інформацію, пояснювати зміст висловлювання, виражати своє ставлення, аргументувати його. Окрім цього, описана вправа виробляла у слухачів уміння аналізувати, зіставляти зорове й вербальне зображення, виокремлювати зміст і смисл прочитаного, формувала у такий спосіб цілеспрямованість мовленнєвого вміння.

Вправа 3. «Поділіться рецептом!»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння здійснювати добір мовленнєвої мети висловлювання, вибудовувати тактико-стратегічний план висловлювання відповідно до наміру, прогнозувати реакцію тих, хто слухатиме повідомлення.

Мовленнєве завдання: на попередніх заняттях ми говорили про кулінарію. Чудова тема, правда? Удома ви готували повідомлення про одну зі страв вашої країни. Повідомлення мало довільну форму, умова була єдина – страва повинна бути корисною! Думаю, сьогодні ці розповіді будуть дуже доречними. Розповідаючи про страву, будь ласка, зверніть увагу на те, чи підходить вона для здорового харчування. Слухачі виступатимуть у роді експертів!

Вправа «Поділіться рецептом!» належала до підготовлених. Вона формувала у слухачів уміння будувати монологічне висловлювання відповідно до комунікативного наміру. Незумовленість комунікативного завдання (довільна форма повідомлення) розвивала в слухачів уміння внутрішнього добору

мовленнєвої мети висловлювання, вміння вибудувати тактико-стратегічний план висловлювання відповідно до наміру, прогнозувати реакцію тих, хто слухатиме повідомлення. Змінивши умови подання розповіді, ми змінили мовленнєву ситуацію. Таким чином слухачі отримали завдання перебудувати тактико-стратегічну лінію своєї мовленнєвої поведінки. Це формувало у слухачів динамічність мовленнєвого вміння.

Вправа 4. «Моє правило»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння будувати монологічне висловлювання, наводити приклади, переконувати, наголошувати, радити.

Мовленнєве завдання: кожен з нас бодай раз у житті замислювався про здоровий спосіб життя і «приміряв» на себе шість правил. Думаю, у кожного є улюблене правило, якого за будь-яких обставин ви дотримуетесь. Я знаю, хто з вас точно любить спорт, – це Батухан, а хто до нього в команду? Чи є в нас прихильники здорового харчування? Для кого важливий режим дня? Хто з вас прагне постійно розвиватися й без цього не уявляє життя? А кому понад усе важливо отримувати від життя позитивні емоції? Хто вважає догляд за собою правилом номер один? Відтак, у нас утворилися міні-команди чи швидше згрупувалися однодумці. Думаю, оголошувати завдання й не треба. Це речі, якими ви живете. Що ж ви скажете з приводу обраного правила? Чому воно є частиною вашого життя? Може, чиїсь життєві приклади чи настанови батьків сформували це у вас, а може, маєте кумира чи наставника? Обговоріть це з партнером-однодумцем упродовж 3 хвилин, розподіліть, хто з вас що розкаже, і будемо слухати! Аби до вас прийшло натхнення, я на час обговорення ввімкну нашу улюблену музику.

Відповідно до мети, описана МВ формувала у слухачів уміння будувати монологічне висловлювання, наводити приклади, переконувати, наголошувати, радити. За формою організації ця вправа була груповою. Етапи роботи над вправою: організація робочої групи; розподіл завдань; інструктаж учасників; контроль за роботою; пред'явлення та оцінка результатів роботи; завершення роботи. Слухачі були розподілені на малі групи (2-3 учасники) за бажанням,

відповідно до вподобань вони обирали групу, а отже, і тему обговорення. Такий розподіл сприяв підвищенню активності та самостійності слухачів. Поза тим, групова форма організації розвивала вміння міжособистісної взаємодії, вміння обдумувати, планувати, узгоджувати спільні мовленнєві дії з учасниками групи.

Вправа 5. «Місто нашої мрії»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння переконувати, доводити, пропонувати, заперечувати, вимагати, наголошувати; планувати хід бесіди відповідно до мовленнєвого завдання, бути готовими до часткової спонтанної перебудови своєї програми мовленнєвих дій у процесі спілкування, перехоплювати ініціативу спілкування, надавати партнеру можливість реалізувати своє мовленнєве завдання, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації, провокувати той чи інший мовленнєвий учинок.

Мовленнєве завдання: ви добре впоралися з попереднім завданням, поділившись правилами власного життя, а зараз пропоную трохи помріяти. Ми всі час від часу любимо мріяти, правда? А для реалізації ваших мрій нам потрібні дві команди. Перша команда матиме завдання намалювати місто здорового способу життя, це і буде місто нашої мрії. Ось на цьому аркуші ви схематично зобразите будівлі, заклади, громадські об'єкти, які, на ваш погляд, необхідні для дотримання здорового способу життя. А друга команда повинна придумати план дій, як організувати здоровий спосіб життя в межах міста нашої мрії. І потім зіставимо наші «прагнення» і «можливості».

Вправа «Місто нашої мрії» також була груповою за формою роботи, відмінність лише в кількості учасників. Ця вправа потребувала створення великих робочих груп, тому до описаних етапів додався етап вибору лідера групи та роз'яснення його ролі під час виконання МВ. Результатом роботи груп було створення схематичного зображення «міста здорового способу життя» і наміченого плану дій про організацію такого способу життя. Наприклад, для дотримання правила № 1 «Здорове харчування» слухачі, які входили до команди 2, визначили певні дії: вживати корисні продукти, свіжі овочі та фрукти, пити чисту воду. Озвучивши це, слухачі зверталися до команди 1, аби її

представники показали на малюнку, де вони можуть це придбати. Слухачі першої команди мали не лише показати, а й запросити до своїх «об'єктів», прорекламувати, де і як свій «пункт плану» вони можуть зреалізувати. Наприклад, команда 1 не зобразила базару на своєму малюнку, але в них був невеличкий город. У такому разі їх завданням було переконати учасників команди 2, що саме там вони можуть отримати, що хочуть, і аргументувати чому. Учасники другої команди заперечували, підтримували, уточнювали інформацію про об'єкти, таким чином між ними виникала реальна дискусія. За способом виконання вправа була ігровою, тому вимагала особливої організації проведення. Зокрема, викладач контролював як підготовчу роботу в групах, так і процес демонстрації результатів, слідкував, щоб усі слухачі долучалися до обговорення. За результатами оцінювалася діяльність усієї групи разом. Ігрова форма проведення описаної вправи актуалізувала взаємини учасників спілкування.

Вправа 6. «Здоров'я чи загроза?»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння сприймати відеоінформацію, аналізувати, оцінювати її, висловлювати власну думку, аргументувати її.

Мовленнєве завдання: говорячи про здоровий спосіб життя, не можна оминати проблем, які виникають під час надмірного захоплення цією ідеєю. Кожен з вас, напевно, знає людей, для яких мода на здоровий спосіб життя перетворилася на справжню залежність. Пропоную подивитися ролик каналу 1+1 «Здоровий спосіб життя як психічна хвороба: хто в зоні ризику» (<https://tsn.ua/video/video-novini/zdoroviy-sposib-zhittya-yak-psihichna-hvoroba-hto-v-zoni-riziku.html>), а після перегляду поговоримо, які ж існують причини перетворення ідеї здорового способу життя на психічну хворобу.

Перед переглядом проводили підготовчу роботу: з'ясовувалися значення нових слів, конструкцій, фразем. Аудіювання проводилось у два етапи. Після першого слухачі окреслювали причини виникнення психічної хвороби. А після другого висловлювали особисте ставлення до цієї проблеми, ідеї щодо того, як мінімізувати загрози виникнення залежності.

Вправа 7. «Калейдоскоп життя»

Мета: формувати в іноземних слухачів уміння продукувати роздуми відповідно до особистісних уявлень, аргументувати їх, наводити приклади, доповнювати, спростовувати, уточнювати інформацію.

Мовленнєве завдання: ми з вами говорили про загрози, які можливі при нерозумній організації свого життя. Що має керувати нашим життям? Де той орієнтир, який знімає ці загрози? Як ви думаєте? Так, звісно, це наші цінності, заради яких ми живемо. Спробуймо створити калейдоскоп цінностей нашого життя.

Відповідно до поставленої мети вправа «Калейдоскоп життя» формувала у слухачів уміння продукувати роздуми згідно з особистісними уявленнями. Міркування підкріплювалися ілюстраціями, на які викладач під час обговорення вдруковував слова-цінності. Якщо картинки не було в картотечі викладача, її разом знаходили й добирали з мережі Інтернет. Звісно, кожен думку слухачі аргументували, наводили приклади, доповнювали, щось спростовували, уточнювали. Таким чином, був створений «калейдоскоп», який складався із цінностей (див. додаток Л.3).

Останньою в комплексі MB2 була вправа, яка пропонувалася слухачам для самостійної роботи. Слухачі мали підготуватися до батлу, який проводився на наступному занятті. За бажанням, як і у вправі «Мої правила», слухачі розподілилися на групи (група прихильників і група тих, хто застерігав про загрози прискіпливого дотримання обраного правила здорового способу життя). Кожен слухач обирав одне правило й одну роль. Комунікативним завданням було сформулювати чіткі лаконічні тези переваг чи загроз залежно від обраної ролі, продумати тактико-стратегічну лінію участі в батлі залежно від обраного наміру (критикувати, засуджувати, переконувати, підкреслювати тощо). Для підготовки до батлу слухачам були рекомендовані інтернет-посилання, які допомагали підготуватися, наприклад, стаття «Топ-9 помилок любителів здорового способу життя», розміщена на інтернет-ресурсі «Факти» (<https://fakty.ictv.ua/ua/lifestyle/zdorove/20170407-top-9-pomylok-lyubyteliv-zdorovogo-sposobu-zhyttya/>) та стаття «Правила здорового способу життя» на ресурсі obozrevatel. ua (<https://www.obozrevatel.com/my/health/35942-pravila-zdorovogo-sposobu-zhittyta.htm>)

Остання МВ комплексу формувала у слухачів мовленнєві вміння переконувати, доводити, критикувати, заперечувати, наголошувати, засуджувати; вміння продукувати згорнутий, короткий зміст висловлювання, планувати хід бесіди, бути готовими до часткової спонтанної перебудови своєї програми у процесі спілкування; вміння захоплювати і перехоплювати ініціативу спілкування, реагувати на репліку співрозмовника адекватно ситуації, провокувати той чи той мовленнєвий вчинок співрозмовника.

Підсумовуючи описаний комплекс МВ2, зазначимо, що МВ, які входили до цього комплексу, передбачали наявність стратегії і тактики незалежно від виду мовленнєвої діяльності. Виконуючи вправи, слухачі оперували висловлюваннями, текстами надфразового рівня. Описаний комплекс МВ2 розвивав мовленнєву активність і самостійність слухачів. Розвиток мовленнєвої активності забезпечувався урахуванням особистих якостей слухачів, добром цікавих тем, ситуацій, спонуканням слухачів до висловлення власного ставлення, а розвиток самостійності – методичною стратегією використання опор, значущість яких упродовж навчання знижувалася, а на останньому етапі зводилася до мінімуму. Розвиток продуктивності висловлювання слухачів формувався завдяки створенню нових ситуацій, варіативності завдань, кількості учасників спілкування тощо.

За рахунок групових форм організації МВ актуалізувалися взаємини учасників спілкування. Учені наголошують на важливості впровадження групової форми організації освітньої діяльності на заняттях. Г. Китайгородська у своїх працях довела, що така форма роботи розвиває здатність слухачів до спілкування, забезпечує найкращі умови для розвитку вміння говорити, забезпечує обмін знаннями між учасниками, сприяє зростанню мотивації до навчання, зміцнює міжособистісні відносини, вчить краще розуміти один одного, тобто сприяє процесу колективотворення, підвищує статус популярності і ділової репутації слухача у колективі [16].

На рубіжному етапі широко впроваджувалися інтерактивні види освітньої діяльності (моделювання мовленнєвих ситуацій, мозковий штурм, віртуальні

подорожі, обговорення критичного явища тощо), що підтримувало інтерес слухачів, а отже, підвищувало рівень активності, створювало позитивний емоційний клімат та атмосферу, ефективну для освітньої діяльності. Крім того, такі форми роботи давали можливість моделювати ситуації, наближувати їх до реальних. Наприклад, продукування слухачами тексту «Моє рідне місто», яке зазвичай традиційно перетворюється на написання, заучування й відтворення завченого напам'ять, ми проводили у вигляді віртуальної подорожі. Слухачам заздалегідь давалися мовленнєві завдання: 1) показати видатні місця рідного міста, запросити одногрупників відвідати їх, переконавши, що це дуже цікаво; 2) похвалити або покритикувати мерію міста за досягнення чи невдачі; 3) показати й розказати про місця, які зберігають дитячі або юнацькі / дівочі спогади, поділитися секретами, чому вони близькі. Виконуючи цю МВ, слухачі користувалися гугл-картою, режим «Перегляд вулиць і об'єктів» якої давав можливість мандрувати вулицями, розглядаючи все ніби в реальному часі.

Наголосимо на важливості спеціально організованого педагогічного спілкування під час роботи з комплексами МВ2. Очевидно, що воно було важливим на всіх етапах експериментального навчання, однак послаблення ролі опор та мовленнєвого зразка вимагало від викладача ще більшої активності, емоційності, продуктивності. Мовлення викладача на цьому етапі було, з одного боку, взірцем для слухачів, а з іншого – засобом навчання. Педагогічне спілкування організовувалося в такий спосіб, щоб забезпечити керований вибір стратегії слухачем, актуалізувати взаємини учасників спілкування, виховувати самостійність і продуктивність мовленнєвого вміння.

2.5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на прикінцевому етапі дослідження

З метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов навчання і розробленої експериментальної методики на прикінцевому етапі дослідження було проведено підсумковий зріз рівнів сформованості українськомовної

комунікативної компетентності іноземних слухачів як ЕГ, так і КГ. Слухачам було запропоновано завдання аналогічні тим, що проводилися на етапі констатувального зрізу. Аналіз результатів здійснювався за тією самою системою критеріїв та показників, що й на констатувальному етапі.

Порівняльні дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів за лексико-граматичним критерієм подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за лексико-граматичним критерієм (прикінцевий зріз)

Рівні	Показники, у %					
	П ¹		П ²		П ³	
Групи	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	11,7	5	13,3	5	10	5
Достатній	60	33,3	61,7	35	58,3	31,7
Задовільний	23,3	43,4	21,7	41,7	25	45
Низький	5	18,3	3,3	18,3	6,7	18,3

П¹ – знання структури української мови, розуміння системних зв'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів;

П² – уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів;

П³ – уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови.

Як видно з таблиці, у слухачів ЕГ, які навчалися за експериментальною методикою, спостерігався значно вищий рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності за лексико-граматичним критерієм на противагу учасникам КГ, що навчалися за традиційною методикою. За першим показником високого рівня досягли 11,7 % ЕГ і 5 % КГ. Достатній рівень сформованості продемонстрували 60 % ЕГ і 33,3 % КГ. Значно нижчий показник задовільного рівня виявлено у респондентів ЕГ – 23,3 % , натомість у КГ зафіксовано 43,4 % . На низькому рівні перебували 5 % ЕГ й 18,3 % КГ.

Значно різняться результати сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів і за другим показником, зокрема: високий рівень засвідчили 13,3 % ЕГ, натомість у КГ виявлено лише

5 %. Достатній рівень продемонстрували 61,7 % ЕГ та 35 % КГ. На задовільному рівні було вдвічі більше респондентів КГ, ніж ЕГ (21,7 % і 41,7 % відповідно). Низький рівень було зафіксовано у 3,3 % ЕГ та у 18,3 % КГ.

Порівняльний кількісний аналіз рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за третім показником засвідчив такі зміни: на високому рівні сформованості перебували 10 % ЕК та 5 % КГ. Достатній рівень зафіксовано у 58,3 % ЕГ та 31,7 % КГ. Задовільний рівень продемонстрували 25 % ЕГ й 45 % КГ. На низькому рівні перебували 6,7 % респондентів ЕГ і 18,3 % КГ.

Для перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ була проведена математична обробка описаних експериментальних даних за t-критерієм Стьюдента. Нульова гіпотеза H_0 полягала у тому, що ЕГ та КГ несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за лексико-граматичним критерієм, а гіпотеза H_1 засвідчувала те, що групи суттєво відрізнялися.

У процесі діагностування рівням формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ВЗК описаних показників були привласнені умовні бали: низькому рівню – 0 балів; задовільному – 1 бал; достатньому – 2 бали; високому – 3 бали.

Було обчислено середнє арифметичне значення за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum xn}{N}, \text{ де } N - \text{кількість студентів у вибірці (} N_e=60, N_k=60),$$

n – кількість осіб, що отримали бал x .

Отже, $x=3$ – високий рівень сформованості, $x=2$ – достатній, $x=1$ – задовільний, $x=0$ – низький.

Дисперсія (середній квадрат відхилення) вираховувалася за формулою:

$$\delta^2 = \frac{\sum(x-\bar{x})^2 n}{N}.$$

Середньоквадратичне відхилення обчислювалося за формулою:

$$\delta = \sqrt{\delta^2}.$$

Коефіцієнт варіації діагностувався за формулою:

$$V = \frac{\delta}{\bar{x}} \cdot 100\%.$$

Істотність відмінностей варіації була обчислена за формулою:

$$t = \frac{|V_k - V_e|}{\sqrt{\frac{V_k^2}{2N_k} + \frac{V_e^2}{2N_e}}}.$$

Математична обробка даних рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ за лексико-граматичним критерієм здійснювалася за допомогою описаних формул. Першим кроком були обчислення даних ЕГ:

$$\bar{X}_e = \frac{3 \cdot 7 + 2 \cdot 36 + 1 \cdot 14 + 0 \cdot 3}{60} = 1,78$$

$$\delta_e^2 = \frac{7 \cdot (3 - 1,78)^2 + 36 \cdot (2 - 1,78)^2 + 14 \cdot (1 - 1,78)^2 + 3 \cdot (0 - 1,78)^2}{60} = 0,50$$

$$\delta_e = \sqrt{0,50} = 0,71$$

$$V_e = \frac{0,71}{1,78} \cdot 100\% = 39,89\%.$$

Аналогічні обчислення даних було здійснено для КГ:

$$\bar{X}_k = \frac{3 \cdot 3 + 2 \cdot 20 + 1 \cdot 26 + 0 \cdot 11}{60} = 1,15$$

$$\delta_k^2 = \frac{3 \cdot (3 - 1,15)^2 + 20 \cdot (2 - 1,15)^2 + 26 \cdot (1 - 1,15)^2 + 11 \cdot (0 - 1,15)^2}{60} = 0,66$$

$$\delta_k = \sqrt{0,66} = 0,81$$

$$V_k = \frac{0,81}{1,15} \cdot 100\% = 70,43\%.$$

$$t = \frac{|70,42 - 39,89|}{\sqrt{\frac{70,42^2}{2 \cdot 60} + \frac{39,89^2}{2 \cdot 60}}} = 4,13$$

Наступним кроком після обчислення t-критерію, була перевірка валідності одержаних результатів. З цією метою було визначено степінь свободи даних:

$$m = N_e + N_k - 1 = 60 + 60 - 1 = 159.$$

Отриманий показник згенеровано у таблиці значущості t-розподілу Стюдента (див. додаток М), що дало можливість визначити критичне значення критерію: якщо рівень значущості $p = 0,05$, то $t_{кр} = 1,96$; якщо $p = 0,01$, то $t_{кр} = 2,576$, і перевірити валідність отриманих результатів. Як бачимо з рис. 2.3, показник $t_{емп} = 4,13$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$) знаходиться у зоні значущості.

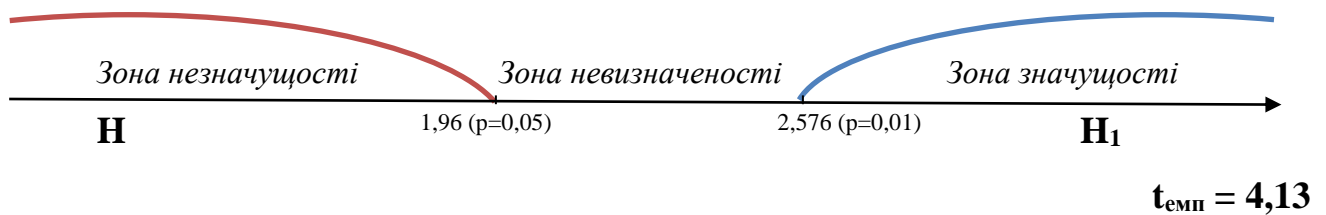


Рис. 2.3 Вісь значущості

Отже, відмінність між результатами рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за лексико-граматичним критерієм є статистично значуща. Оскільки $t_{emp} > t_{кр}$, то гіпотеза H_0 відхиляється і підтверджується гіпотеза H_1 .

Значну різницю між ЕГ та КГ спостерігаємо, порівнюючи дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів і за перцептивно-функційним критерієм (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за перцептивно-функційним критерієм (прикінцевий зріз)

Рівні	Показники, у %					
	П ¹		П ²		П ³	
Групи	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	13,3	–	10	–	11,7	5
Достатній	58,3	23,3	58,3	23,3	63,3	28,4
Задовільний	21,7	41,7	23,3	41,7	20	46,7
Низький	6,7	35	8,3	35	5	20

П¹ – уміння слухати/сприймати аудіоінформацію, співвідносити вжиті ВЗК з мовленнєвою ситуацією; розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій;
 П² – уміння сприймати аудіовізуальну інформацію, розуміти ВЗК відповідно до комунікативних функцій, співвідносити вжиті ВЗК з мовленнєвою ситуацією;
 П³ – уміння сприймати друкований текст, розуміти прочитаний текст; інтерпретувати ВЗК, вжиті у тексті, відповідно до комунікативних функцій.

Порівняння даних рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за перцептивно-функційним критерієм засвідчило ефективність впровадженої експериментальної методики. Як бачимо з таблиці 2.9, результати сформованості українськомовної комунікативної компетентності у слухачів ЕГ суттєво відрізняються від КГ. Так, за першим

показником високий рівень було зафіксовано у 13,3 % ЕГ, а в КГ високий рівень у респондентів був відсутній. Достатній рівень продемонстрували 58,3 % ЕГ на противагу 23,3 % КГ. У 21,7 % ЕГ зафіксовано задовільний рівень, натомість у КГ цей показник дорівнював 41,7 %. Суттєво відрізнялися результати даних респондентів, які мали низький рівень: 6,7 % ЕГ й 35 % КГ.

Результати порівняльних даних за другим показником засвідчили значно вищу якість в ЕГ, що навчалася за експериментальною методикою, порівняно з КГ, що навчалася за традиційною. На високому рівні сформованості перебували 10 % ЕГ, а в КГ жодного респондента з високим рівнем не зафіксовано. Достатній рівень продемонстрували 58,3 % ЕГ й 23,3 % КГ. Задовільний рівень сформованості виявлено у 23,3 % ЕГ та 41,7 % КГ. На низькому рівні перебували 8,3 % ЕГ на противагу 35 % КГ.

Порівняльний кількісний зріз за третім показником виявив також різючі відмінності в досягненнях слухачів ЕГ, зокрема: високий рівень засвідчили 11,7 % ЕГ на противагу 5 % КГ. З достатнім рівнем було зафіксовано 63,3 % ЕГ й 28,4 % КГ. На задовільному рівні перебувало 20 % ЕГ й 46,7 % КГ відповідно. Низький рівень був у 5 % респондентів ЕГ та 20 % КГ.

Для перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ й КГ за перцептивно-функційним критерієм було здійснено математичну обробку результатів аналогічно обчисленням за попереднім критерієм (див. додаток Н.1). Результати обчислень засвідчили, що у слухачів ЕГ та КГ спостерігалися значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за перцептивно-функційним критерієм ($t = 4,69$, при $t_{кр} = 2,58$; $p < 0,01$). Оскільки $t_{емп} > t_{кр}$, то гіпотеза H_0 спростовується і підтверджується H_1 .

Порівняльні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за змістово-функційним критерієм відображено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності
іноземних слухачів за змістово-функційним критерієм (прикінцевий зріз)**

Рівні	Показники, у %							
	П ¹		П ²		П ³		П ⁴	
Групи	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	13,3	5	15	5	11,7	5	13,3	5
Достатній	58,3	23,3	56,7	25	60	21,7	58,3	23,3
Задовільний	20	41,7	21,7	41,7	23,3	41,7	21,7	41,7
Низький	8,3	30	6,7	28,3	5	31,7	6,7	30

П¹ – уміння надавати інформацію про себе, виражати власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; представлятися та відрекомендувати когось; уточнювати інформацію;

П² – уміння виражати згоду чи відмову, аргументувати відповідь;

П³ – уміння використовувати ВЗК у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, події, вчинку, аргументувати відповідь;

П⁴ – уміння використовувати ВЗК у писемному монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, висловлювати власні прагнення, вподобання, захоплення.

Як засвідчують дані таблиці 2.10, слухачі ЕГ досягли набагато кращих результатів порівняно зі слухачами КГ. Так, за першим показником на високому рівні перебувало 13,3 % ЕГ на противагу 5 % КГ. Достатній рівень було зафіксовано більше, ніж удвічі в ЕГ, порівняно з КГ (58,3 % та 23,3 %). Задовільний рівень засвідчило 20 % ЕГ та 41,7 % КГ. Дані низького рівня суттєво відрізнялися: 8,3 % ЕГ й 30 % КГ відповідно.

За другим показником кількісні результати теж засвідчили суттєву відмінність. Так, на високому рівні перебувало 15 % ЕГ і 5 % КГ, достатній рівень було виявлено у 56,7 % ЕГ й 25 % КГ відповідно. На задовільному рівні перебувало 21,7 % ЕГ та 41,7 % КГ. Разючу відмінність між групами зафіксовано при порівнянні даних, які засвідчували низький рівень сформованості: 6,7 % ЕГ на противагу 28,3 % КГ.

Результати порівняльних даних за третім показником виявили також суттєву різницю, а саме: високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕГ та 5 % КГ, достатній

рівень – у 60 % ЕГ й 21,7 % КГ відповідно. Задовільний рівень засвідчило 23,3 % слухачів ЕГ та 41,7 % КГ. На низькому рівні перебувало 5 % ЕГ й 31,7 % КГ.

Порівняння результатів за четвертим показником засвідчили: високий рівень був у 13,3 % ЕГ та 5 % КГ. 58,3 % респондентів ЕГ й 23,3 % КГ продемонстрували достатній рівень. На задовільному рівні перебувало 21,7 % ЕГ та 41,7 % КГ. Низький рівень зафіксовано у 6,7 % слухачів ЕГ й 30 % КГ.

Задля підтвердження статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за змістово-функційним критерієм було проведено математичну обробку результатів за t-критерієм Стюдента (див. додаток Н.2). У результаті математично підтверджено, що в слухачів ЕГ та КГ зафіксовано значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за змістово-функційним критерієм. Оскільки $t_{\text{емп}} = 4,86$, і $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$, то гіпотеза H_0 спростовується і підтверджується гіпотеза H_1 .

Порівняльні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм (прикінцевий зріз)

Рівні	Показники, у %							
	П ¹		П ²		П ³		П ⁴	
Групи	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	11,7	6,7	10	–	11,7	–	10	–
Достатній	50	20	60	18,3	55	16,7	55	18,3
Задовільний	30	43,4	23,3	46,7	26,7	46,7	26,7	43,4
Низький	8,3	30	6,7	35	10	36,7	8,3	38,3

П¹ – уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечувати зворотний зв'язок; здійснювати інтеракцію в діалогічному та монологічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи ВЗК, продукувати запит про роз'яснення, уточнення чи отримання інформації; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, реалізуючи

інтенції вибачення, вітання, поздоровлення, побажання, подяки, захоплення, запрошення, пропозиції, обрання варіантів дії.

П² – уміння робити запит на отримання інформації, продукувати запит про роз'яснення; уточнювати інформацію; виражати згоду чи відмову, аргументувати її; повідомляти інформацію в усному монологічному тексті, висловлювати емоційне ставлення: вподобання, захоплення, розчарування, виражати рішення, пораду, пропозицію.

П³ – уміння робити вибір, повідомляти інформацію, висловлювати емоційне ставлення, схвалення / несхвалення, аргументувати свій вибір; продукувати бажання, запрошення, переконання; впливати на вибір співрозмовника.

П⁴ – уміння виражати згоду чи відмову; схвалювати чи засуджувати, висловлювати й аргументувати свою думку, давати рекомендації, висловлювати застереження, побажання, впливати на аудиторію.

Як видно з таблиці 2.11, суттєво відрізняються дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за першим показником. Високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕГ на противагу 1,7 % КГ. Відсоток слухачів, які досягли достатнього рівня, сягав в ЕГ 50 %, а у КГ – 20 %. На задовільному рівні перебувало 30 % ЕГ й 43,4 % КГ відповідно. Низький рівень виявлено у 8,3 % слухачів ЕГ та 30 % КГ.

Порівняння кількісних результатів рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за другим показником засвідчило, що до високого рівня піднялися 10 % ЕГ, а в КГ не було виявлено жодного слухача з високим рівнем. Достатній рівень засвідчило 60 % ЕГ й 18,3 % КГ. Задовільний рівень зафіксовано у 23,3 % ЕГ та 46,7 % КГ відповідно. На низькому рівні перебувало 6,7 % ЕГ й 35 % КГ.

Порівняльні дані за третім показником дали підстави стверджувати, що існує суттєва різниця між рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм ЕГ та КГ. Так, високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕГ, а в КГ – у межах нульової позначки. На достатньому рівні зафіксовано 55 % ЕГ й 16,7 % КГ. Дані задовільного рівня маркувалися на позначці ЕГ – 26,7 %, а КГ – 46,7 %. Разюча відмінність прослідковувалася й на низькому рівні – 10 % в ЕГ та 36,7 % у КГ.

За четвертим показником порівняльні дані засвідчили, що як і за попереднім показником, відмінність рівнів сформованості українськомовної

комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм у групах суттєва. Високий рівень в ЕГ продемонстрували 10 %, а в КГ жодного респондента з високим рівнем не було. Достатній рівень зафіксовано в 55 % ЕГ й у 18,3 % КГ. Задовільний рівень був у 26,7 % тестованих ЕГ та 43,4 % КГ відповідно. Низький рівень становив 8,3 % у слухачів ЕГ й 38,3 % КГ.

З метою перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за інтеракційно-функційним критерієм, як і за попередніми критеріями, було здійснено математичну обробку результатів за t-критерієм Стьюдента (див. додаток Н.3). Результат математичних обчислень засвідчив, що у слухачів ЕГ та КГ спостерігалися значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за інтеракційно-функційним критерієм. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$ ($t_{\text{емп}} = 4,57$, при $t_{\text{кр}} = 2,576$; $p < 0,01$), то гіпотеза H_0 спростовується, натомість підтверджується гіпотеза H_1 .

Узагальнені кількісні результати рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на формувальному етапі за критеріями подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за критеріями (прикінцевий зріз)

Критерій	Група	Рівні, у %			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Лексико-граматичний	ЕГ	11,7	60	23,3	5
	КГ	5	33,3	43,4	18,3
Перцептивно-функційний	ЕГ	11,7	60	21,7	6,7
	КГ	1,7	25	43,4	30
Змістово-функційний	ЕГ	13,3	58,3	21,7	6,7
	КГ	5	23,3	41,7	30
Інтеракційно-функційний	ЕГ	10	55	26,7	8,3
	КГ	1,7	18,4	45	35

Як бачимо з таблиці 2.12, в ЕГ порівняно з КГ виявлено позитивну динаміку щодо сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання за всіма критеріями.

Так, за лексико-граматичним критерієм одержані результати були такими: високий рівень засвідчено в 11,7 % ЕГ й 5 % КГ; достатній рівень – у 60 % слухачів ЕГ й 33,3 % КГ відповідно. Показники задовільного рівня зафіксовано в слухачів ЕГ на позначці 23,3 %, у респондентів КГ – 43,4 %. Суттєво відрізнялися дані прикінцевого зрізу, що фіксували низький рівень. На цьому рівні перебувало 5 % ЕГ та 18,3 % КГ.

Значно вищі досягнення слухачів зафіксовано й за перцептивно-функційним критерієм, зокрема: високий рівень продемонстрували 11,7 % ЕГ на противагу 1,7 % КГ. Відмінність зрізу достатнього рівня також суттєва, його засвідчили 60 % ЕГ та 25 % КГ. Задовільний рівень було виявлено у 21,7 % респондентів ЕГ й 43,4 % КГ відповідно. Порівняльні дані зафіксували значну різницю між ЕГ та КГ за кількістю слухачів з низьким рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності. В ЕГ цей рівень засвідчило 6,7 % респондентів, а в КГ – 30 %.

Разючу відмінність між результатами рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів ЕГ та КГ виявлено й за змістово-функційним критерієм. Так, показники високого рівня маркувалися на позначці 13,3 % ЕГ й 5 % КГ відповідно. На достатньому рівні також прослідковувалася суттєва різниця, його засвідчило 58,3 % учасників ЕГ та 23,3 % КГ. На задовільному рівні було зафіксовано 21,7 % ЕГ й 41,7 % КГ. Низький рівень був у 6,7 % ЕГ та 30 % КГ відповідно.

Суттєві досягнення слухачів ЕГ щодо сформованості українськомовної комунікативної компетентності зафіксовано й за інтеракційно-функційним критерієм. Так, високий рівень було виявлено в 10 % ЕГ на противагу 1,7 % КГ. Достатній рівень засвідчило 55 % ЕГ й 18,4 % КГ відповідно. На задовільному рівні перебувало 26,7 % респондентів ЕГ та 45 % КГ. Суттєві відмінності результатів спостерігалися й на низькому рівні. Його засвідчили 8,3 % слухачів ЕГ й 35 % КГ.

Узагальнені дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на етапі прикінцевого зрізу подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняльні дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів (прикінцевий зріз)

Група	Рівні, у %			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	11,7	58,3	23,3	6,7
КГ	3,3	25	43,4	28,3

Як видно з таблиці, за результатами прикінцевого зрізу іноземні слухачі ЕГ досягли значних позитивних якісних змін щодо рівня сформованості українськомовної комунікативної компетентності. Так, високий рівень було зафіксовано в 11,7 % респондентів ЕГ на протигагу 3,3 % КГ; достатній рівень засвідчили 58,3 % слухачів ЕГ та 25 % КГ; задовільний рівень було виявлено у 23,3 % ЕГ й 43,4 % КГ; на низькому рівні було 6,7 % слухачів ЕГ та 28,3 % КГ.

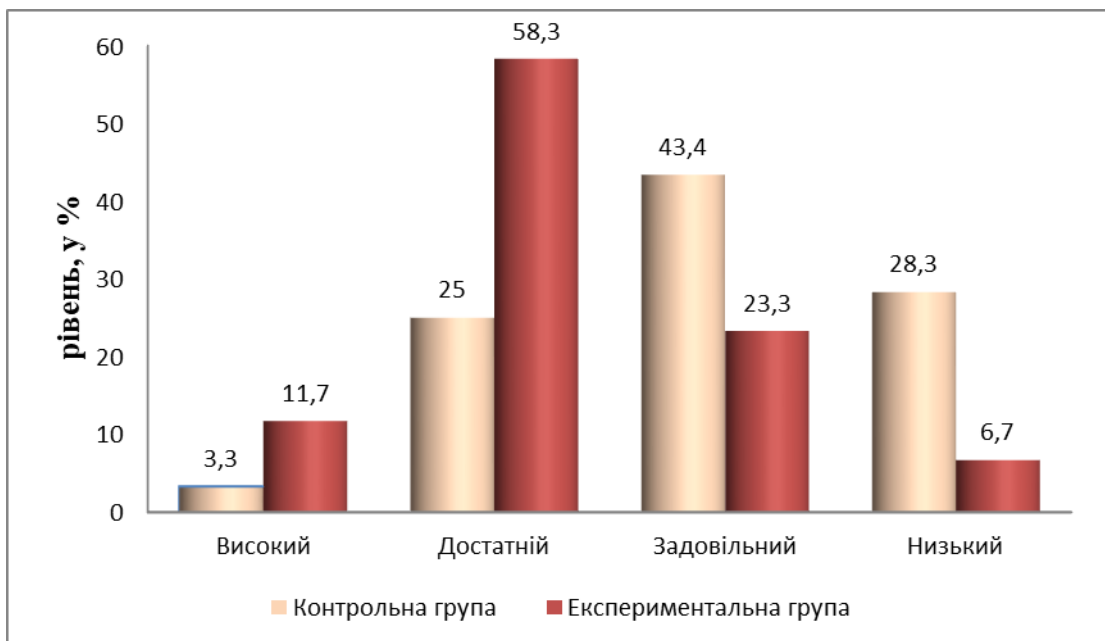


Рис. 2.7 Рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ і КГ (прикінцевий зріз)

Отже, можемо констатувати, що після впровадження експериментальної методики спостерігається позитивна динаміка рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ

порівняно з результатами КГ, яка навчалася за традиційною методикою. Як бачимо з рис. 2.7, високий рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності зріс більше ніж у чотири рази. Суттєві зміни прослідковувалися і на достатньому рівні – ріст показника склав понад 50 %. Було зафіксовано відчутне зниження у респондентів задовільного рівня, втім динаміка зниження була не такою значною. Це було зумовлено різким зниженням низького рівня в ЕГ, що навчалася за експериментальною методикою. Цей показник маркувався на позначці у 6,63 %, що в чотири рази менше, аніж у КГ, що працювала за традиційною методикою. На наш погляд, суттєва позитивна динаміка високого й низького рівнів була закономірною, оскільки експериментальна методика зумовлювала слухачів, які, за умови традиційного навчання досягали достатнього рівня, активно використовувати сформовані навички та вміння у ситуаціях, близьких до реальних, і цим самим підвищувати рівень сформованості українськомовної комунікативної компетентності [34]. Більшість слухачів, які перебували на низькому рівні в КГ, характеризувалися відсутністю комунікативної мотивації, а відтак низьким рівнем активності і творчості. Експериментальна методика була скерована на формування в слухачів мотиваційного складника навчання, що уможливило зменшення низького рівня сформованості українськомовної комунікативної компетентності в слухачів.

Узагальнені результати статистичної обробки даних об'єднано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Порівняльні дані рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за t-критерієм Стьюдента

Критерії сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ($t_{емп}$)			
Лексико-граматичний	Перцептивно-функційний	Змістово-функційний	Інтеракційно-функційний
4,13	4,69	4,86	4,57
$t_{кр} = 2,576; p < 0,01$			

Для статистичної перевірки змін сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів по закінченні формуального

етапу педагогічного експерименту використовується t-критерій Стьюдента. Нульова гіпотеза H_0 полягала у тому, що ЕГ та КГ несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів, а гіпотеза H_1 засвідчувала те, що різниця між групами була статистично значущою.

Як бачимо з таблиці 2.14, між оцінками сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів за лексико-граматичним критерієм виявлено суттєві зміни в ЕГ ($t = 4,13$, при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$). Відзначимо, що t-показник за цим критерієм найнижчий і це закономірно, оскільки за традиційною методикою, результати якої віддзеркалює КГ, в процесі пропедевтичного навчання граматиці та лексиці приділяється чи не найбільша увага.

Дані t-показника засвідчили суттєву відмінність в ЕГ та КГ й за перцептивно-функційним критерієм $t = 4,69$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$).

Ще більш суттєвою видавалася динаміка рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів ЕГ на протигагу КГ за змістово-функційним критерієм, t-показник різниці маркувався за цим критерієм на позначці $t = 4,86$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$).

Статистичні дані щодо відмінностей між групами за інтеракційно-функційним критерієм підтвердили динаміку позитивних зрушень в ЕГ, що тестувала експериментальну методику. Так, відмінність між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів за цим показником зафіксовано на позначці $t = 4,57$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$).

Очевидно, що $t_{емп} > 2,576$ за всіма критеріями й знаходиться у зоні значущості. Оскільки $t_{емп} > t_{кр}$, то нульова гіпотеза H_0 , що ЕГ та КГ несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на прикінцевому зрізі, спростовується, а гіпотеза H_1 засвідчувала те, що різниця між групами була статистично значущою, а відтак і впроваджена експериментальна методика ефективна, приймається.

Отже, статистичний аналіз підтвердив валідність результатів педагогічного експерименту, засвідчивши достовірність і ефективність розробленої методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО з упровадженням визначених педагогічних умов.

Висновки з другого розділу

У розділі визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні, досліджено стан сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів по завершенні пропедевтичного навчання української мови; визначено педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; позиціоновано розроблену й апробовану модель та експериментальну методику пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти; подано результати констатувального та формувального етапів експерименту.

Критеріями сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови визначено: лексико-граматичний, перцептивно-функційний, змістово-функційний, інтеракційно-функційний. Умовно було визначено такі рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності слухачів: високий, достатній, задовільний і низький.

Для оцінки рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови було застосовано розроблені автором діагностувальні методики: тестові завдання (на знання лексичного та граматичного матеріалу, умінь правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови); завдання із виявлення самооцінки іноземних слухачів («Самооцінка вмінь установлювати та підтримувати комунікацію у процесі спілкування», «Самооцінка вмінь висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку», «Самооцінка вмінь впливати на співрозмовника»); творчі діагностувальні завдання (перегляд та аналіз відеоролика

«Що робить щасливою відому телеведучу Опру Вінфрі», прослуховування аудіофайлів «Розмова подруг», «Зустріч друзів»); творчі завдання з використання візуальних зображень («Допомога хворим дітям», «Засмічення довкілля», «Жорстоке поводження з домашніми тваринами»); моделювання мовленнєвих ситуацій («Замовляємо піцу», «Викликаємо таксі», «Вибір букета», «Знайомимосся», «Вибачаємося за спізнення», «Запрошуємо до кінотеатру» тощо); ситуативні вправи («Оберіть подорож», «Неймовірні ресторани світу»); обговорення критичного явища («Людина, впевнена у собі, має більше шансів стати успішною і щасливою», «Найкращий відпочинок для організму – це здоровий сон» тощо), творчі завдання на вміння впливати на співрозмовника («Любов до шоколаду», «Користь спорту», «Комп'ютерні ігри»). Процедура тестування передбачала чітку послідовність дій, дотримання часових обмежень, інших процедурних питань. На констатувальному етапі експерименту було задіяно 110 іноземних слухачів і 7 викладачів підготовчих відділень закладів вищої освіти.

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на підготовчих відділеннях: високий рівень зафіксовано в 3,7 % слухачів, достатній рівень був у 25,4 % респондентів, задовільний виявлено в 42,7 % опитаних, низький рівень засвідчили 28,2 % іноземців.

Педагогічними умовами експериментального навчання української мови іноземних слухачів було обрано: функційно-прагматичну спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування українською мовою у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови. Комплексне впровадження в експериментальній освітній

процес визначених педагогічних умов забезпечувалося на всіх етапах експериментальної роботи.

За результатами констатувального експерименту було розроблено й апробовано модель і експериментальну методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, яка передбачала проведення цілеспрямованої поетапної роботи (інтродуктивний, базовий і рубіжний етапи), з комплексним упровадженням визначених педагогічних умов на кожному з етапів експериментального освітнього процесу.

Метою *інтродуктивного етапу*, на якому слухачі оволодівали українською мовою на рівні А1, було сформувати в них основні граматичні, лексичні та вимовні навички, вміння спілкуватись у прогнозованих стандартних ситуаціях; ознайомити їх із системою української мови. Використовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні форми навчання. З-поміж методів і прийомів навчання застосовувались: розроблена система вправ, яка ґрунтувалася на циклічно впорядкованих комплексах умовно-мовленнєвих вправ, інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (ситуативні та рольові ігри, імітаційні вправи), моделювання мовленнєвих ситуацій, демонстрація пам'яток, граматичні таблиці, мовленнєві зразки, функційні опори тощо.

Метою *базового етапу* було сформувати у слухачів здатність задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. На цьому етапі іноземні слухачі засвоювали мову на рівні А2. Застосовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові та колективні форми навчання. При цьому використовувалися такі методи і прийоми навчання: система вправ із циклічно вибудованих комплексів умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ; інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (ситуативні та рольові ігри, дискусії), ресурси мережі Інтернет, віртуальні подорожі, перегляд і аналіз відеофрагментів, моделювання мовленнєвих ситуацій, використання оцінювальних таблиць, логіко-синтаксичних схем, функційних і тактико-

стратегічних моделей, граматичних таблиць, мовленнєвих зразків, функційних опор тощо.

Метою *рубіжного етапу* було сформувати у слухачів здатність задовольняти основні комунікативні потреби у процесі спілкування з носіями української мови в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування; оволодіти українською мовою як іноземною на рівні B1. Форми навчання: індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні. Методи і прийоми навчання: система вправ із циклічно вибудованих комплексів умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ; інноваційні педагогічні технології, інтерактивні види освітньої діяльності (мозковий штурм, віртуальні подорожі, обговорення критичного явища, ситуативні вправи, колективні та групові ігри), Інтернет-ресурси, перегляд й аналіз відео фрагментів, моделювання мовленнєвих ситуацій, оцінювальні таблиці, логіко-синтаксичні схеми, функційні й тактико-стратегічні моделі, граматичні таблиці, мовленнєві зразки, функційні опори.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [27; 28; 29; 30; 31; 32; 33;34; 35].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.
3. Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. Санкт-Петербург : СПбГПУ, 2003. 160 с.
4. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми Філологічні студії. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 226–232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2010_5_34 (дата звернення: 15.03.2019).
5. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания. Москва : Русский язык, 1977. 288 с.
6. Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка. *Российский научный журнал*. 2009. № 4 (11). С. 55–60.
7. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. Київ : Освіта України, 2007. 396 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної / уклад: Ніколаєва Н. С. та ін. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/> (дата звернення: 13.03.2018).
10. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. *Alma mater*. 2004. № 9. С. 21–25.

11. Ильичева С. В. Когнитивные функции мультимедиа в компьютерных системах учебного назначения. *Телематика 2009* : труды Всерос. науч.-метод. конф., г. Санкт-Петербург, 22-25 июня 2009 г. Санкт-Петербург : Изд.СПб ГУИТМО, 2009. Т. 2. С. 343–344.
12. Имамутдинова Ф. Р. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Уфа, 7 апр. 2011 г. Уфа : УЮИ МВД России, 2011. С 43-47.
13. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата звернення: 13.03.2018).
14. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской підготовки. Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. 272 с.
15. Кириченко Н.М., Павленко О.М., Скуратівська Л.Г., Чухліб Т.М. Українська мова: роб. зош. контр. завд. до посіб. «Вивчаємо українську вперше» (Ч.1). Київ, 2011. 41 с.
16. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва : Высшая школа, 2009. 277 с.
17. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва : ИЦ «Академия», 2005. 176 с.
18. Коржачкина О. М. Симуляционные задания для интерактивной доски при работе с иноязычными литературными произведениями: принципы разработки и методика использования. *Вопросы интернет образования*. Москва, 2009. № 73 URL: http://vio.uchim.info/Vio_73/cd_site/articles/art_1_2.htm (дата звернення: 13.03.2018).
19. Коржачкина О. М. Специфика применения интерактивной доски на уроках иностранного языка при выполнении творческих заданий. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 27–32.

20. Крапивенко А. В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений: учебное пособие. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 271 с.
21. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 512 с.
22. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб.-метод. пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. 66 с.
23. Леднёв В. С. Содержание образования. Москва : Высшая школа, 1989. 360 с.
24. Леонтьев А. А. Национальная психология и этнопсихология. *Советская этнография*. 1983. № 2. С. 80–82.
25. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Нальчик, 1996. 367 с.
26. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Изд-во МГУ, 1996. 386 с.
27. Павленко О. М. Використання системи Moodle на заняттях з української мови як іноземної в технічному ВНЗ. *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів*: м-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16–17 квітня 2015 р.). Київ : НАУ, 2015. С. 63–65.
28. Павленко О. М. Впровадження ІКТ в пропедевтичне навчання іноземних слухачів української мови виражальними засобами комунікації в технічних ВНЗ. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи*: м-ли Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 30-31 жовтня 2017 р.). Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 321–324.
29. Павленко О. М. Доцільність упровадження інтерактивного комплексу SMART BOARD у пропедевтичному навчанні іноземних слухачів української мови в ЗВО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 65. С. 60–65.
30. Павленко О. Н. Использование ИКТ на начальном этапе языковой подготовки иностранных слушателей в техническом вузе. *Идеи. Поиски. Решения*: сб. стат. и тезис. XI Междунар. науч.-практ. конф. препод., аспирант., магистр.,

- студ. (г. Минск, 22 ноября 2017 г.). В 7 ч. Минск : БГУ, 2018. Ч. 3. С. 124–127.
URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/189960> (дата звернення 15.03.2019).
31. Павленко О. М. Модель пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2019. Вип. LXXXVI. С. 318–323.
32. Павленко О. М. Оптимізація педагогічного спілкування у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 2 (13). С. 33–37.
33. Павленко О. М. Педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у ЗВО. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук*: зб. тез наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 22-23 березня 2019 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». Ч 2. С. 76–80.
34. Павленко О. М. Результати експериментального навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 62. Т. 2. С. 142–146.
35. Павленко О. М. Урахування національно-психологічних особливостей слухачів у процесі експериментального пропедевтичного навчання української мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI ст.*: зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 98–101.
36. Пассов Е. И. И не надо догонять Америку. *Литературная газета*. 2008. № 5.
URL: <http://www.lgz.ru/article/N5--6157--2008-02-06--/I-ne-nado-dogonyaty-Ameriku3095/> (дата звернення: 15.03.2019).
37. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.

38. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 625 с. (568 с.). URL: http://www.rki.msu.ru/source/Biblioteka%20slush/RKI%20deti/osnovy_kommunikativnoi_teorii.pdf (дата звернення: 15.03.2019).
39. Програма з української мови як іноземної. Базовий рівень (А 2) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 66 с.
40. Програма з української мови як іноземної. Початковий рівень (А1) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 51 с.
41. Програма з української мови як іноземної. І середній рівень (В 1) / Н. С. Ніколаєва та ін. Київ : Четверта хвиля, 2015. 54 с.
42. Сергеев В. С. Инженерная психология и эргономика: учебное пособие. Москва : НИИ школьных технологий, 2008. 176 с.
43. Современные технологии постдипломного образования. *Андрагогика постдипломного образования* / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. Санкт-Петербург : СПбАППО, 2007. 196 с.
44. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1978. 224 с.
45. Терещенко А. Г. Психолого-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов в советских вузах (на примере монгольских студентов) : автореф. дис... канд. психол. наук. Иркутск, 1988. 14 с.
46. Українська мова: роб. зош. контр. завд. до посіб. «Вивчаємо українську вперше» (Ч.2) / М. М. Бондарчук та ін. Київ, 2012. 58 с.
47. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2011. № 4. С. 134–138.
48. Шехтман А. В., Кузнецов С. П. Интерактивные доски: теория и практика. *Мир ПК*. 2007. № 9. С. 124–128.

49. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 58 с.
50. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Для зарубежных филологов-русистов : (включенное обучение). Москва : Русский язык, 1990. 231 с.
51. Яковлев Е. В., Яковлева Н.О Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: монография. Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
52. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge, New York : Cambridge University Press, 2001. 210 p.
53. Schnotz W. An integrated model of text and picture comprehension. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York : Cambridge University Press, 2005. P. 49–69.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні подано теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання української мови. Результати теоретичних розвідок та експериментального дослідження дали змогу дійти таких висновків.

1. У процесі дослідження визначено, що пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів є початковим етапом безперервної вищої освіти іноземних громадян у закладах вищої освіти, впродовж якого вони опановують українську мову на рівнях А1, А2 та В1. Пропедевтичне навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти трактуємо як початковий етап безперервної вищої освіти іноземців, що полягає у формуванні українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів, яка здатна забезпечити їхні комунікативні потреби в різних сферах спілкування: освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній, а також у становленні гармонійної особистості, здатної до міжкультурного діалогу українською мовою. Українськомовну комунікативну компетентність розуміємо як здатність творчо, цілеспрямовано, нормативно використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації українською мовою відповідно до комунікативного наміру в усіх видах мовленнєвої діяльності в освітньо-професійній, соціально-культурній та повсякденній сферах спілкування. Компонентами українськомовної комунікативної компетентності було виокремлено лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну компетентності.

Уточнено поняття «іноземний слухач підготовчого відділення» як особа, яка є громадянином (підданим) іншої держави, або особа без громадянства, яка на законних підставах перебуває на території України та навчається на підготовчому відділенні закладу вищої освіти, або отримує там додаткові чи окремі освітні послуги.

2. Визначено критерії з відповідними показниками сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів: лексико-граматичний, перцептивно-функційний, змістово-функційний, інтеракційно-функційний. На підґрунті окреслених критеріїв і показників подано якісні характеристики рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів: високий, достатній, задовільний і низький.

3. Обґрунтовано та детерміновано педагогічні умови пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, з-поміж них: функційно-прагматична спрямованість мовленнєвих інтенцій (мовленнєвих дій, стратегій і тактик) у пропедевтичному навчанні української мови іноземних слухачів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів; забезпечення оптимального педагогічного спілкування українською мовою у взаємодіях: «викладач – іноземний слухач», «іноземний слухач – іноземний слухач»; урахування національно-психологічних особливостей іноземних слухачів у процесі пропедевтичного навчання їх української мови.

4. Розроблено, теоретично обґрунтовано й апробовано модель та експериментальну методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти, яка передбачала взаємопов'язані етапи – інтродуктивний (A1), базовий (A2), рубіжний (B1), що збігалися з етапами освітнього процесу на підготовчому відділенні впродовж навчального року. Педагогічні умови реалізувалися комплексно на всіх етапах педагогічного експерименту.

Метою інтродуктивного етапу було сформувати у слухачів основні граматичні, лексичні та вимовні навички, вміння спілкуватись у прогнозованих стандартних ситуаціях; ознайомити слухачів із системою української мови. Базовий етап передбачав формування у слухачів здатності задовольняти базові комунікативні потреби в прогнозованих стандартних ситуаціях в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. Метою рубіжного етапу було сформувати у слухачів здатність задовольняти основні

комунікативні потреби при спілкуванні з носіями української мови в освітньо-професійній, соціально-культурній і повсякденній сферах спілкування. Було застосовано індивідуальні, мікрогрупові, групові і колективні форми навчання, систему умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ; інтерактивні види освітньої діяльності (мозковий штурм, віртуальні подорожі, обговорення критичного явища), ресурси мережі Інтернет; моделювання мовленнєвих ситуацій; перегляд і аналіз відеофрагментів; ситуативні вправи, рольові ігри; оцінювальні таблиці, логіко-синтаксичні схеми, функційні і тактико-стратегічні моделі, граматичні таблиці, мовленнєві зразки, функційні опори тощо.

Виявлено позитивні зміни щодо рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності у слухачів ЕГ. Так, в ЕГ високий рівень збільшився з 3,7 % до 11,7 %, достатній – із 25,4 % до 58,3 %, задовільний зменшився з 42,7 % до 23,3 %, низький рівень – з 28,2 % до 6,7 % респондентів. У КГ високого рівня досягли – 3,3 % (було – 3,7 %), достатнього – 25 % (було – 25,4 %), задовільного – 43,4 % (було – 42,7 %), низького – 28,3 % респондентів (було – 28,2 %). Достовірність результатів перевірено статистичними методами математичної обробки за t-критерієм Стьюдента.

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми організації пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні теоретичних засад, моделі і методики формування українськомовної комунікативної компетентності слухачів в умовах синергії реального та віртуального освітнього середовища закладу вищої освіти.

**Діагностувальний матеріал
пошуково-розвідувального етапу дослідження**

Додаток А.1

**Картка самооцінки рівня сформованості українськомовної комунікативної
компетентності іноземних слухачів**

№	Комунікативне завдання	Варіанти відповідей	Відповідь
Блок 1. Самооцінка вмінь установлювати та підтримувати комунікацію у процесі спілкування			
1.	Коли ваш співрозмовник говорить швидко і ви не розумієте	а) попрошу говорити повільніше; б) здогадаюсь; в) мені важко підтримувати діалог, припиню розмову.	
2.	Вам треба вступити в комунікації, почати розмову, звернутися до особи.	а) жодних проблем не виникає; б) почати розмову утрудняюсь; в) звернутися до особи утрудняюсь; г) не знаю, як це зробити.	
3.	Вам необхідно подякувати, відповісти на подяку.	а) жодних проблем не виникає; б) подякувати не проблема, відповісти на подяку утрудняюсь; в) не знаю, як це зробити.	
4.	Вам потрібно вибачитися, відповісти на вибачення.	а) жодних проблем не виникає; б) вибачитися не проблема, відповісти на вибачення утрудняюсь; в) не знаю, як це зробити.	
5.	Вам треба відрекомендувати себе або іншу особу.	а) жодних проблем не виникає; б) відрекомендувати себе не проблема, відрекомендувати іншу особу утрудняюсь; в) не знаю, як це зробити.	
6.	Вам потрібно привітати іменика з Днем народження, висловити побажання.	а) жодних проблем не виникає; б) привітати не проблема, висловити побажання утрудняюсь; в) не знаю, як це зробити.	
7.	Вам треба запросити, обговорити місце та час зустрічі.	а) жодних проблем не виникає; б) запросити не проблема, обговорити нюанси зустрічі утрудняюсь; в) не знаю, як це зробити.	

8.	Вам необхідно змінити хід розмови, ініціювати нову тему розмови.	а) жодних проблем не виникає; б) не знаю, як це зробити; в) не розумію запитання.	
9.	Вам потрібно підтримати розмову.	а) жодних проблем не виникає; б) не знаю, як це зробити; в) не розумію запитання.	
10.	Вам треба довідатися інформацію, уточнити інформацію під час розмови.	а) жодних проблем не виникає; б) не знаю, як правильно звернутися, щоб довідатися інформацію; в) не знаю, як уточнити інформацію, яку не зовсім зрозумів(ла).	
11.	Вам необхідно повідомити інформацію про факт чи подію, надати детальну інформацію.	а) жодних проблем не виникає; б) повідомити інформацію про факт чи подію можу, утрудняюся надати детальну інформацію; в) не знаю, як це зробити.	
12.	Вам потрібно виразити заперечення, аргументувати, чому ви заперечуєте.	а) жодних проблем не виникає; б) аргументувати заперечення утрудняюся; в) не знаю, як це зробити.	
13.	Вам необхідно закінчити, припинити розмову.	а) жодних проблем не виникає; б) не знаю, як правильно закінчити, припинити розмову.	
Блок 2. Самооцінка вмінь висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку			
14.	Вам необхідно висловити згоду, аргументувати її.	а) жодних проблем не виникає; б) висловити згоду можу, аргументувати утрудняюсь; в) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; г) не знаю, як правильно це зробити.	
15.	Вам треба висловити незгоду, аргументувати її.	а) жодних проблем не виникає; б) висловлю незгоду одним-двома словами, аргументувати не можу; в) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; г) не знаю, як правильно це зробити.	
16.	Вам потрібно висловити	а) жодних проблем не виникає;	

	уподобання, симпатію, прийняття чогось.	б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
17.	Вам треба висловити радість.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
18.	Вам необхідно висловити антипатію, неприйняття чогось, осуд.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
19.	Вам треба висловити подив, здивування.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
20.	Вам потрібно висловити непорозуміння.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
21.	Вам необхідно висловити розчарування.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
22.	Вам треба висловити байдужість.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
23.	Вам потрібно висловити співчуття, жаль.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
24.	Вам необхідно висловити схвалення чи несхвалення.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	

25.	Вам треба висловити тривогу, неспокій, занепокоєння, побоювання.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів; в) не знаю, як правильно це зробити.	
Блок 3. Самооцінка вмінь впливати на співрозмовника			
26.	Вам необхідно висловити прохання виконувати чи не виконувати дію, аргументувати його.	а) жодних проблем не виникає; б) висловити прохання можу, аргументувати затрудняюсь; в) не знаю, як правильно це зробити.	
27.	Вам треба запитати дозволу діяти, аргументувати його.	а) жодних проблем не виникає; б) запитати дозвіл можу, аргументувати утрудняюсь; в) не знаю, як правильно це зробити.	
28.	Вам потрібно отримати інформацію, уточнити деталі, розпитати.	а) жодних проблем не виникає; б) запит на отримання інформації не проблема, уточнити деталі, розпитати утрудняюсь; в) не знаю, як правильно це зробити.	
29.	Вам треба висловити прохання про допомогу, аргументувати його.	а) жодних проблем не виникає; б) висловити прохання про допомогу можу, аргументувати затрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
30.	Вам необхідно виразити наміри, аргументувати їх.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити наміри, аргументувати затрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
31.	Вам треба висловити бажання, аргументувати його.	а) жодних проблем не виникає; б) висловити бажання можу, аргументувати затрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
32.	Вам потрібно повідомити своє рішення, аргументувати його.	а) жодних проблем не виникає; б) можу повідомити своє рішення, аргументувати утрудняюся; в) не знаю, як правильно це	

		зробити.	
33.	Вам необхідно висловити вимогу, наказ, аргументувати їх.	а) жодних проблем не виникає; б) можу висловити вимогу, наказ, аргументувати їх утрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
34.	Вам треба висловити застереження, заборону, аргументувати їх.	а) жодних проблем не виникає; б) можу висловити застереження, заборону, аргументувати їх утрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
35.	Вам потрібно виразити пропозицію, аргументувати її.	а) жодних проблем не виникає; б) можу виразити пропозицію, аргументувати її утрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
36.	Вам необхідно висловити пораду, рекомендацію, аргументувати їх.	а) жодних проблем не виникає; б) можу висловити пораду, рекомендацію аргументувати їх утрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	
37.	Вам треба запросити співрозмовника щось зробити, аргументувати пропозицію.	а) жодних проблем не виникає; б) можу запросити співрозмовника щось зробити, аргументувати пропозицію утрудняюся; в) не знаю, як правильно це зробити.	

Додаток А.2

Результати самооцінки сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів

Блок 1. Самооцінка вмінь установлювати та підтримувати комунікацію у процесі спілкування		
1.	Коли ваш співрозмовник говорить швидко і ви не розумієте	
а)	попрошу говорити повільніше	46 %
б)	здогадаюся	25 %
в)	мені важко підтримувати діалог, припиню розмову	24 %

2.	Вам треба вступити в комунікації, почати розмову, звернутися до особи.	
	а) жодних проблем не виникає	57 %
	б) почати розмову утрудняюся	20 %
	в) звернутися до особи утрудняюся	16 %
	г) не знаю, як це зробити	7 %
3.	Вам необхідно подякувати, відповісти на подяку.	
	а) жодних проблем не виникає	72 %
	б) подякувати не проблема, відповісти на подяку утрудняюся	24 %
	в) не знаю, як це зробити	4 %
4.	Вам потрібно вибачитися, відповісти на вибачення	
	а) жодних проблем не виникає	67 %
	б) вибачитися не проблема, відповісти на вибачення утрудняюся	31 %
	в) не знаю, як це зробити	2 %
5.	Вам треба відрекомендувати себе або іншу особу.	
	а) жодних проблем не виникає	58 %
	б) відрекомендувати себе не проблема, відрекомендувати іншу особу утрудняюся	34 %
	в) не знаю, як це зробити	6 %
6.	Вам потрібно привітати іменника з Днем народження, висловити побажання.	
	а) жодних проблем не виникає	49 %
	б) привітати не проблема, виголосити побажання утрудняюся	37 %
	в) не знаю, як це зробити	14 %
7.	Вам треба запросити, обговорити місце та час зустрічі.	
	а) жодних проблем не виникає	48 %
	б) запросити не проблема, обговорити нюанси зустрічі утрудняюся	34 %
	в) не знаю, як це зробити	18%
8.	Вам необхідно змінити хід розмови, ініціювати нову тему розмови	
	а) жодних проблем не виникає	63%
	б) не знаю, як це зробити	35%
	в) не розумію запитання	2%
9.	Вам потрібно підтримати розмову	
	а) жодних проблем не виникає	64 %
	б) не знаю, як це зробити	34 %
	в) не розумію запитання	2 %
10.	Вам треба довідатися інформацію, уточнити інформацію під час розмови.	
	а) жодних проблем не виникає	52%
	б) не знають як правильно звернутися, щоб довідатися інформацію	12%
	в) не знають як уточнити інформацію, яку не зовсім зрозуміли	46%
11.	Вам необхідно повідомити інформацію про факт чи подію, надати детальну інформацію.	
	а) жодних проблем не виникає	50%
	б) повідомити інформацію про факт чи подію можу, утрудняюся	44%

надати детальну інформацію	
в) не знаю, як це зробити	6%
12. Вам потрібно виразити заперечення, аргументувати, чому ви заперечуєте.	
а) жодних проблем не виникає	73%
б) аргументувати заперечення утрудняюся	24%
в) не знаю, як це зробити	3%
13. Вам необхідно закінчити, припинити розмову.	
а) жодних проблем не виникає	86%,
б) не знаю, як правильно закінчити, припинити розмову	14 %
Блок 2. Самооцінка вмінь висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку	
14. Вам необхідно висловити згоду, аргументувати її.	
а) жодних проблем не виникає	44 %
б) висловити згоду можу, аргументувати утрудняюся	36%
в) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	20 %
г) не знаю, як правильно це зробити	1 %
15. Вам треба висловити незгоду, аргументувати її.	
а) жодних проблем не виникає	43 %
б) висловлю незгоду одним-двома словами, аргументувати не можу	38 %
в) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	19 %
г) не знаю, як правильно це зробити	0%
16. Вам потрібно висловити уподобання, симпатію, прийняття чогось.	
а) жодних проблем не виникає	54 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	45 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
17. Вам треба висловити радість.	
а) жодних проблем не виникає	67 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	32 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
18. Вам необхідно висловити антипатію, неприйняття чогось, осуд.	
а) жодних проблем не виникає	52 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	46 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2 %
19. Вам треба висловити подив, здивування.	
а) жодних проблем не виникає	51 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	46 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2 %
20. Вам потрібно висловити непорозуміння.	
а) жодних проблем не виникає	50 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	49 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
21. Вам необхідно висловити розчарування.	
а) жодних проблем не виникає	47 %

б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	51 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2%
22. Вам треба висловити байдужість.	
а) жодних проблем не виникає	44 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	55%
в) не знаю, як правильно це зробити	1%
23. Вам потрібно висловити співчуття, жаль.	
а) жодних проблем не виникає	43 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	49 %
в) не знаю, як правильно це зробити	8 %
24. Вам необхідно висловити схвалення чи несхвалення.	
а) жодних проблем не виникає	57 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	42 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1%
25. Вам треба висловити тривогу, неспокій, занепокоєння, побоювання	
а) жодних проблем не виникає	42 %
б) можу виразити тільки за допомогою міміки, жестів	47 %
в) не знаю, як правильно це зробити	11 %
Блок 3. Самооцінка вмінь впливати на співрозмовника	
26. Вам необхідно висловити прохання виконувати чи не виконувати дію, аргументувати його.	
а) жодних проблем не виникає	52 %
б) висловити прохання можу, аргументувати затрудняюсь	45 %
в) не знаю, як правильно це зробити	3 %
27. Вам треба запитати дозволу діяти, аргументувати його.	
а) жодних проблем не виникає	56 %
б) запитати дозвіл можу, аргументувати утрудняюсь	40 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
28. Вам потрібно отримати інформацію, уточнити деталі, розпитати.	
а) жодних проблем не виникає	59 %
б) запит на отримання інформації не проблема, уточнити деталі, розпитати утрудняюсь	37 %
в) не знаю, як правильно це зробити	4 %
29 Вам треба висловити прохання про допомогу, аргументувати його.	
а) жодних проблем не виникає	57 %
б) висловити прохання про допомогу можу, аргументувати утрудняюся	42 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1%
30. Вам необхідно виразити наміри, аргументувати їх.	
а) жодних проблем не виникає	52 %
б) можу виразити наміри, аргументувати утрудняюся	46 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2%
31. Вам треба висловити бажання, аргументувати його.	
а) жодних проблем не виникає	52 %

б) висловити бажання можу, аргументувати утрудняюся	47 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2 %
32. Вам потрібно повідомити своє рішення, аргументувати його.	
а) жодних проблем не виникає	54%
б) можу повідомити своє рішення, аргументувати утрудняюся	45%
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
33. Вам необхідно висловити вимогу, наказ, аргументувати їх.	
а) жодних проблем не виникає	56 %
б) можу висловити вимогу, наказ, аргументувати їх утрудняюся	43 %
в) не знаю, як правильно це зробити	1 %
34. Вам треба висловити застереження, заборону, аргументувати їх.	
а) жодних проблем не виникає	50 %
б) можу висловити застереження, заборону, аргументувати їх утрудняюся	47 %
в) не знаю, як правильно це зробити	3 %
35. Вам потрібно виразити пропозицію, аргументувати її.	
а) жодних проблем не виникає	43 %
б) можу виразити пропозицію, аргументувати її утрудняюся	54 %
в) не знаю, як правильно це зробити	3 %
36. Вам необхідно висловити пораду, рекомендацію, аргументувати їх.	
а) жодних проблем не виникає	47 %
б) можу висловити пораду, рекомендацію аргументувати їх утрудняюся	50 %
в) не знаю, як правильно це зробити	3 %
37. Вам треба запросити співрозмовника щось зробити, аргументувати пропозицію.	
а) жодних проблем не виникає	42 %
б) можу запросити співрозмовника щось зробити, аргументувати пропозицію утрудняюся	56 %
в) не знаю, як правильно це зробити	2 %

Діагностувальний матеріал для перевірки сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів під час пропедевтичного навчання української мови у ЗВО

Додаток Б.1

Завдання 5.1

Д.: – Алло привіт, Юлю!

Ю.: – Привіт, подруго!

Д.: – Вибач, я тиждень не телефонувала. Не ображайся!

Ю.: – Тиждень тому ти мені наговорила, що я безвідповідальна, самозакохана й егоїстична, бо не ходжу на заняття, думаю тільки про фітнес, харчування та свою красу! Що скоро сесія, я її не складу, мене відрахують і це буде удар для моїх батьків, про яких я зовсім не думаю! Ще щось хочеш додати?

Д.: – Юлю, я була несправедлива, визнаю. Я не хотіла тебе образити! Я знаю, що бодибілдинг для тебе – це частина життя. Але ти навчаєшся в інституті фізкультури й освіта дуже важлива для твого майбутнього.

Ю.: – Так, я цього й не заперечую! Я хочу навчатися. А заняття я пропускала тільки через те, що готувалася до конкурсу з бодибілдингу. Ти не уявляєш, як це важко!

Д.: – Я розумію, але ти могла не йти на той конкурс!

Ю.: – Ні, тільки не це! Діано, як не йти?

Д.: – Він стільки займає твого часу та сил!

Ю.: – Ти ж знаєш, що то моя мрія! Я так хочу перемогти у конкурсі!

Д.: – Так, знаю, Юлю, ти марила тим конкурсом ще з десятого класу школи!

Ю.: – Так! Нагадала про школу. Ми з тобою всі роки у школі сиділи за однією партою, ти мене розуміла та підтримувала. Діанко, а пам'ятаєш, як ми вперше пішли до фітнес-клубу вдвох?

Д.: – Звісно, пам'ятаю, Юлю! То були найщасливіші роки. На жаль, через навчання я буваю там зараз нечасто.

Ю.: – А давай, як у старі добрі часи займатися разом! Ти не проти?

Д.: – Я хотіла відновити заняття, але боюся, що це буде складно.

Ю.: – Я допоможу тобі, подруго, не хвилюйся! Ти дуже здібна.

Д.: – Гарзд! А я допоможу тобі з навчанням. До речі, завтра два практичних заняття. Ти збираєшся йти?

Ю.: – Я зовсім ні про що не думала, окрім конкурсу, останнім часом. Які практичні завтра?

Д.: – З адаптивного спорту й основ раціонального харчування.

Ю.: – Які-які? З адаптивного спорту й основ раціонального харчування?

Д.: – Так!

Ю.: – А які це пари?

Д.: – : Перша та друга.

Ю.: – Обов'язково буду. Якщо можна, кинь мені завдання у вайбер.

Д.: – Звісно, кину! Що не розумітимеш – запитуй.

Ю.: – Дякую за підтримку! А після занять підемо разом у спортзал?

Д.: – Так, після занять у спортзал, як колись. Ще раз вибач, що засмутила тебе!

Ю.: – Припини! Нічого страшного! Ти ж моя найкраща подруга!

Д.: – Дякую! А ти – моя найкраща! Ну все. Бувай! Побачимося!

Ю.: – Бувай! До зустрічі!

Додаток Б.2

Завдання 6.1



<https://1plus1.ua/snidanok-vyhidnij/video/so-robot-saslivou-vidomu-televeducu-opru-vinfri>

Додаток Б.3

Завдання 7.1. Зустріч друзів

Мене звати Сергій. Три роки тому я закінчив університет «КПІ», я ІТ-фахівець. Зараз я працюю у відомій іноземній компанії в Ліверпулі.

Коли я навчався в університеті, у мене було три найближчих друга: Андрій, Олексій і Денис. Ми навчалися з ними в одній групі, разом готувалися до екзаменів, грали у футбол, відпочивали.

Ми дуже любили музику. Андрій грав на гітарі, а ми співали.

Коли я приїхав до Києва, я одразу зателефонував Андрієві. Андрій був дуже радий і запросив мене в гості. Він сказав, що Олексій і Денис теж прийдуть до нього.

Я трохи запізнився й прийшов до Андрія не о шостій годині, як обіцяв, а о сьомій. Двері відчинив Андрій:

- Привіт, друже! Скільки не бачилися! Ми вже зачекалися!
- Привіт! Пробач за спізнення, на дорогах жахливі затори.
- Так, нічого! Проходь, будь ласка.
- Дякую, Андрію!

Я пройшов до кімнати. Хлопці сиділи за столом, щось розглядали в ноутбучі.

- Привіт, хлопці! Як справи?
- Дякуємо, добре.

Ми потиснули руки й сіли до столу. Ми вечеряли мовчки, бо у кожного поряд лежав гаджет, планшет чи айфон.

Коли вечеря скінчилася, я запитав:

– Хлопці, а як там наші одногрупники? З кимось зустрічалися?

– Ні, не зустрічалися, – відказав Денис, – Як на мене, то даремна трата часу. У фейсбуці щодня «бачимося».

– Друзі, а давайте поговоримо, згадаємо, як ми навчалися в університеті! – запропонував я.

Але друзі не чули мене. Вони продовжували дивитися на екрани.

– Андрію, може, на гітарі заграєш, як у студентські часи?

– Та ну що ти, Сергію? Я вже й ноти забув!

– Денисе, як там у тебе справи з Марічкою? Як там вона? – звернувся я до Дениса.

– Хто її знає, – відказав байдуже Денис, – ніби заміж збирається, це мене не обходить, не до неї зараз. А ти чув, що наш Андрій відкрив свою ІТ-компанію зі створення відеоігор?

– Насправді? Круто! Вітаю, друже!

– Дякую! Хочеш протестувати новинку? – запропонував Андрій, – он Дениса з Олексієм від гаджета не відірвеш! Так, Олексію?

– Не заважайте! – роздратовано відмахнувся Олексій, – бо ще програю!

– Ось бачиш, яка гра цікава! – показуючи на Олексія, з гордістю проказав Андрій!

– Пробачте, друзі, час вже йти, я лиш на хвилинку зайшов. – сказав я.

– Приходь до мене завтра. Будемо тестувати іншу гру. Така класна! – запропонував Андрій.

– Боюся, Андрію, завтра не зможу. Маю багато справ. Приходь ти до мене наступного тижня на вечірку. Гадаю, не забув, що в мене день народження?

– Точно! Неодмінно прийду!

– Хлопці, я вас теж запрошуюю у п'ятницю на вечірку! Буде чудова музика, танці, дівчата! Сподіваюсь, ви будете без гаджетів!

– Дякуємо, друже! Обов'язково будемо! До зустрічі! Бувай!

– Па-па! Чекаю!

Ми обійнялися на прощання і хлопці хутчій пішли тестувати гру далі.

Додаток Б.4

Завдання 10. Фотографії, які зображують дії, вчинки, поведінку людей**1. Засмічення довкілля.****2. Допомога хворим дітям**



3. Жорстоке поводження з домашніми тваринами, викидання їх на вулицю.



Додаток Б.5

Завдання 12 Меню в піцерії «Челентано»



Контактні телефони

044 222-1-222

099 222-1-222

0800-300-355



ПІЦЦА «ЦЕЗАРЕ»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», сир «Пармезан», бекон, запечене куряче філе, соус "Цезаре", мікс-салат

28 см, вага: 460 г – **125 грн**
40 см, вага: 800 г – **209 грн**



ПІЦЦА «ГОФРЕДО»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», помідор, балик, салямі, маринована цибуля, базилік сушений

28 см, вага: 440 г – **115 грн**
40 см, вага: 800 г – **195 грн**



ПІЦЦА «ПАЛЕРМО»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», балик, печериці, бекон, салямі, маслини, орегано

28 см, вага: 460 г – **125 грн**
40 см, вага: 860 г – **209 грн**



ПІЦЦА «БАВАРСЬКА»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», мисливські ковбаски, балик, печериці, помідори, петрушка

28 см, вага: 460 г – **115 грн**
40 см, вага: 910 г – **209 грн**



ПІЦЦА «КАПРІЧОЗА»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», сальмі італійська, артишок, прошуто

28 см, вага: 460 г – **130 грн**
40 см, вага: 880 г – **235 грн**



ПІЦЦА «ПОЛО АМЕРИКАНА»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», запечене куряче філе, бекон, маслини, перець пепероні

28 см, вага: 460 г – **125 грн**
40 см, вага: 800 г – **209 грн**



ПІЦЦА «МАРГАРИТА»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», базилік свіжий

28 см, вага: 320 г – **95 грн**
40 см, вага: 650 г – **209 грн**



ПІЦЦА «ГАВАЙСЬКА»

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», запечене куряче філе, ананас, базилік сушений

28 см, вага: 370 г – **99 грн**
40 см, вага: 730 г – **170 грн**



ПІЦЦА «4 СИРИ»



ПІЦЦА «ДІАБОЛА»

Вершковий соус, сир «Моцарела», сир «Дор Блю», сир «Пармезан», сир «Радомер»

28 см, вага: 370 г – **135 грн**

40 см, вага: 780 г – **235 грн**

Фірмовий томатний соус, сир «Моцарела», салямі, перець чилі, перець болгарський, маслини

28 см, вага: 390 г – **105 грн**

40 см, вага: 780 г – **189 грн**

Букети в магазині «Квіти»

		
<p>Букет «Орхідеї» ціна: 250 грн.</p>	<p>Букет «Троянди» ціна: 320 грн.</p>	<p>Букет «Класика» ціна: 410 грн.</p>
		
<p>Букет «Ромашки» ціна: 200 грн.</p>	<p>Букет «Хризантеми» ціна: 240 грн.</p>	<p>Букет «Ванда» ціна: 290 грн.</p>
		
<p>Букет «Лісова галявина» ціна: 310 грн.</p>	<p>Букет «Комплімент» ціна: 290 грн.</p>	<p>Букет «Весняні мрії» ціна: 190 грн.</p>

		
<p>Букет «Сонні півонії» ціна: 185 грн.</p>	<p>Букет «Романтика» ціна: 275 грн.</p>	<p>Букет «Місячне сяйво» ціна: 350 грн.</p>
		
<p>Букет «Тюльпани» ціна: 370 грн.</p>	<p>Букет «Ніжність» ціна: 410 грн.</p>	<p>Букет «Дивовижний» ціна: 465 грн.</p>
		
<p>Букет «Чорничка» ціна: 340 грн.</p>	<p>Букет «Зимовий ранок» ціна: 395 грн.</p>	<p>Букет «Красуня» ціна: 400 грн.</p>

Завдання 13**Перспект-пропозиція туру вихідного дня «Там, де гори й полонини»**

Вартість туру - від 1699 грн.

Дати виїзду з Києва: 23.11.2018

Вихідні в Карпатах – Там, де гори й полонини

Тривалість подорожі: 4 дні /3 ночі / 3 активні дні

Мандруємо так: Київ – Житомир – Рівне – Львів – Ясіня – Яблуницький перевал – Буковель – Ворохта – Яремче – Львів – Рівне – Житомир – Київ

Місця в автобусі розподіляються згідно з датою оплати туру!

До вартості туру ВХОДИТЬ:

- + проїзд комфортабельним автобусом по програмі,
- + супровід керівника групи,
- + екскурсії по програмі,
- + проживання за програмою (2 ночі),
- + харчування згідно з програмою туру,
- + страхування на час подорожі.

До вартості НЕ ВХОДИТЬ і додатково оплачується:

- – вхідні квитки,
- – абонементи на підйомники,
- – факультативні екскурсії,
- – додаткове харчування,
- – особисті витрати.

Програма туру в Карпати:**1 день туру:**

19:00 Зустріч туристів у місті Києві на ст. м. «Житомирська»

19:30 Виїзд комфортабельним автобусом з Києва за маршрутом подорожі. Приєднатися до туру можливо в містах, згідно з рухом автобуса (обговорюється при бронюванні на тур). Дорогою відпочиваємо або дивимось гарний фільм та

готуємося до зустрічі з Карпатами. Кожні 3,5–4 год. передбачені санітарні зупинки у відповідних для цього місцях.

2 день туру:

Раннє прибуття (орієнтовно 07:00–09:00) у **сміт Ясіня** Рахівського району Закарпатської області.

Поселення згідно з Вашим побажанням у найкращих та зручних приватних котеджах зеленого туризму або готелях. Сніданок та вільний час (1–1,5 год.).

Виїзд на екскурсію «Перлини Прикарпаття» за маршрутом: Ясіня – Яблуницький перевал – Буковель – Ворохта – Яремче в супроводі гіда (140 грн/особа).

3 день туру:

Сніданок.

Факультативний виїзд на **екскурсію в урочище Драгобрат**.

Завдяки своєму розташуванню і ландшафту в урочищі Драгобрат панує унікальний мікроклімат, отже, гірськолижний сезон тут триває довше і сніг зазвичай є до травня.

Пропонуємо також прогулятися в горах, відвідати високогірні озера. На Драгобрат піднімаємося на підйомнику.

16:30 Збір групи та повернення в **17:00** в Ясіня.

Вечеря, вільний час, за бажанням сауна, баня, чани.

4 день туру:

Сніданок. Виселення із садиб/готелів. Виїзд до Львова.

Оглядова екскурсія містом Лева. Кращі туристичні перлини Львова, найсмачніший шоколад та запашна кава чекають на Вас.

Вільний час для фото та обіду.

16:00 Збір туристів біля автобуса та виїзд до Києва.

23:00 – 23:30 Приїзд до Києва. Прощаємось та не надовго. **До наступних подорожей з компанією «Турбаза»!**

Ціна вхідних квитків, що не входять у вартість туру за 1 особу:

- екскурсія «Перлини Прикарпаття» – 140 грн;
- поїздка на Драгобрат (без обіду – 290 грн (дорослий) / 190 грн (діти));
- підйомники – 80–105 грн.

Проживання:

Зручні та комфортні садиви зеленого туризму або готелі за Вашим уподобанням.

Харчування:

Домашня кухня – 3 сніданки / 2 вечері.

Завдання 14



1. Ресторан «Ітха» під водою

Цей підводний ресторан розташований на Мальдівських островах в Індійському океані, на глибині майже 5 метрів. Він повністю зі скла, і тому ви можете обідати, милуючись морськими мешканцями, які пропливають повз. Іноді пропливають навіть акули. Подають тут, звичайно, вишукані страви з риби та морепродуктів.



2. Ресторан у небі

Це, скоріше, не заклад, а концепція, яка може стати реальністю в будь-якому

куточку світу. Перша конструкція побудована в Бельгії. Сьогодні вечеря в небі європейської країни, США, Австралії, Китаю, Бразилії чи Індії – це не новина. Разом з відвідувачами такого ресторану в повітря піднімаються знамениті кухарі, обслуговуючий персонал і, за бажанням, музиканти.



3. Ресторан у скелі

Він знаходиться в місті Ічан у Китаї. Хто любить пригоди, цей ресторан для них! Щоб потрапити в ресторан, треба пройти по вузькому мосту над прірвою. Обідати доведеться в умовах не менше екстремальних: частина закладу розташована в печері, а деякі його майданчики зі столиками нависають над скелястим виступом. Гостям тут переважно подають китайські страви.

Інтенції, які повинен уміти реалізовувати інокомунікант при розв'язанні комунікативних завдань

Установлювати й підтримувати комунікацію:	
вступати в комунікацію	Вибачте... Пробачте... Перепрошую... Скажіть, будь ласка... Пробачте, ви не знаєте... Добродію (Добродійко)... Пане ... (Пані...)
звертатися до особи, осіб	Пане професоре! Пані Тетяно! Друже! Дідусю! Шановні члени екзаменаційної комісії!
вітатися	Доброго ранку! Добрий день! Добридень! Добрий вечір! Привіт! Як справи? Як життя? Що нового?
прощатися	До побачення! До завтра! До зустрічі! До понеділка! Прощайте! Бувай! Усього найкращого! На добраніч!
знайомитися, відрекомендуватися чи відрекомендувати іншу особу	безпосереднє знайомство: Будьмо знайомі! Мене звати... Дозвольте відрекомендуватися... знайомство за допомогою посередників: Знайомтеся! Це Сергій, мій друг! Познайомтеся з моїми друзями! Дозвольте вас познайомити! Це моя мама! Дозвольте познайомити вас із директором фірми! Дозвольте відрекомендувати вам мого брата!
дякувати й відповідати на подяку	Дякую! Дуже дякую! Щиро дякую! Дякую за допомогу, за пораду, за запрошення! Прошу! Будь ласка! Нема за що!
вибачатися й відповідати на вибачення	Вибачте! Пробачте! Перепрошую! Вибачте за запізнення! Прошу! Будь ласка! Не страшно! Не варто вибачатися!
вітати	Зі святом Вас! З днем народження! З Новим роком! Вітаємо вас зі святом! Прийміть мої вітання!
бажати	Бажаю Вам успіхів у навчанні (роботі)! Успіхів! Щастя! Нехай щастить! Будьте щасливі! Будьте здорові! Смачного! На добраніч! (Бажаю вам) Щасливої дороги!
запрошувати	Запрошую Вас на обід / до театру; хочу вас запросити повечеряти / у кіно / у гості / на концерт та ін. Приходьте до нас у гості! Заходьте! Проходьте, будь ласка, сідайте! Хочете кави? Ходімо на прогулянку! (Прогуляємося?).

ініціювати, змінювати тему чи хід розмови	Вибачте, можна запитати? Можна мені сказати? Дозвольте мені... ; А ви знаєте, що... ; Я би хотів додати...; Я читав, що...; Я чув, що...; Хвилиночку...; До речі
підтримувати розмову	Справді? Хіба? Та невже? Так!? Розумію. Не розумію цього! Ви маєте рацію! Так воно й є! Зрозуміло! Цікаво... Продовжуйте! Так-так! А ти що? А він/вона що? А що потім? І що тепер? Ти так гадаєш? Чи не так? Правда?
уточнювати інформацію під час розмови, просити повторити, перепитувати	Що ви говорите / ти говориш? Що Ви сказали / ти сказав? Вибачте, я не зрозумів. Повторіть ще раз, будь ласка. Ви не могли би повторити? Будьте ласкаві, не так швидко. Вибачте, як / що? Що-що? Як це буде англійською? Як сказати українською?
дізнаватися інформацію	загальне запитання: У вашому місті є театр? Чи прийдете ви на вечірку? Ви працюєте? Вас зустріти? Вам подобається рок? На вулиці холодно? спеціальне запитання з питальними словами хто, що, кого, чого, від кого, кому, ким, чим, з ким, з чим, про кого, про що, куди, звідки, де, чому, навіщо, який, як, скільки, коли, як довго, що робить, що зробить та ін. (Пробачте, де тут зупинка автобуса? Куди ви йдете? Про кого ви говорите? Кому ви пишете листа? Як ви себе почуваєте? Чий це телефон? Що ви вчора робили?)
повідомляти інформацію про факт чи подію: якість, належність предметів; про дію, час, місце, причину і мету дії чи події; про можливість, необхідність, імовірність, неможливість дії.	про факт чи подію, особу, річ; про наявність чи відсутність особи чи предмета; про кількість, Сьогодні в музеї відкривається нова виставка. Студенти зараз на заняттях в університеті. Цей співак дуже талановитий. В університеті навчається багато іноземних студентів. Заняття починається о першій годині. Сьогодні тепло і сонячно.
вираження заперечення	загальне : Він не студент. Вона не ходила на екскурсію. Тата немає вдома. часткове: Вони поїдуть на екскурсію післязавтра, а не завтра. посилене: Я нічого не розумію! Я нікуди не поїду!
закінчувати, припиняти	Все ясно. Все зрозуміло. Ось і все, що я хотів сказати.

розмову	Ну що ж, на цьому можна завершити. На цьому все! Дякую за увагу.
Висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку особі, предмету, факту, події, вчинку:	
згоду чи незгоду	Так. Звичайно. Це правда. Погоджуюсь. Добре. Правильно. Маєте рацію. Згоден. Домовилися. Я – за! Ні. Ні-ні. Ні, це не так! Ні, я не згоден. Я з вами не згоден. Не можу погодитися. Я проти. Не хочеться. Не підтримую. А я – ні.
уподобання, симпатію, прийняття чогось, радість	Мені подобається... Я захоплююсь... Я люблю ... Я обожаю... Це неймовірно! Чудово! Прекрасно! Який я радий!
антипатію, неприйняття чогось, осуд	Мені не подобається... Це жахливо (огидно)... Я не люблю ... Ненавиджу ... Мені це неприємно. Дуже неприємно.
надію, турботу	Все буде добре! Все буде гаразд! Не засмучуйтесь! Сподіваюсь, у вас все буде добре! Не переймайтесь! Нема чого засмучуватися! Все добре! Тримайтесь! Ви можете розраховувати на мою підтримку!
подив, здивування, непорозуміння, розчарування	Ого, я здивований! Ви мене дивуєте! Не розумію... Не можу зрозуміти... Я не чекав такого від вас... Не може бути! Насправді? Невже? Нічого собі! Отакої! Не щастить мені...
байдужість	Мені це байдуже. І що мені до цього? Мені однаково. Як хочете. Все рівно, як хочете. Байдуже. Мене це не обходить.
співчуття, жаль	Шкода! Дуже шкода! Я вам співчуваю! Як я вас розумію!
незадоволення, роздратування	Ви мене дивуєте! Не засмучуйте мене! Прикро... Не знаю, що й робити. Це мене дратує. Це ображає мене. Не випробуйте мене!
впевненість, невпевненість, сумнів, припущення	І не сумніваюсь! Ви впевнені? Не впевнений... Можливо. Чомусь я не впевнений... Сумніваюсь. Якщо я не помиляюсь..., Здається..., Маю сумніви щодо цього. Напевне, ... Чесно кажучи, ... А що, якщо..
схвалення чи несхвалення	Добре! Дуже добре! Гаразд! Чудово! Хороша ідея! Гарна думка! Молодець! Розумниця! Як добре! Погано! Нічого особливого! Дуже погано! Я б цього не робив!
тривогу, неспокій, занепокоєння, побоювання	Я хвилююся. Я боюся. Я боюся, що... Мені страшно.

Впливати на співрозмовника:	
висловлювати прохання	здійснювати чи не здійснювати дію: Дайте мені, будь ласка... Покажіть мені, будь ласка... Принесіть мені, будь ласка... Відчиніть, будь ласка, вікно. Передайте, будь ласка. На зупинці, будь ласка! дозволити діяти мовцеві: Можна вийти? Можна ввійти? Можна сісти? Тут вільно? Я можу вже йти? отримати інформацію: Скажіть, будь ласка, як пройти... Ви не підкажете, де знаходиться... Підкажіть, будь ласка, де тут... про допомогу Допоможіть мені, будь ласка... На допомогу!
висловлювати наміри, бажання, рішення	Я хочу... Я хочу, щоб ви... А не могли б ви... Мені треба...
висловлювати вимогу, наказ	Припиніть! Не робіть цього! Не кричіть! Зупиніть! Віддайте!
застерігати, забороняти	Тут заборонено курити! Не куріть! Обережно!
висловлювати пропозицію, пораду, рекомендацію	Я раджу вам прочитати цю книгу, вона вам сподобається. Я би вам не радив туди їхати. Рекомендую вам... Вам треба йти до лікаря! Цей фільм варто подивитися! Треба тепліше вдягатися! Слід багато пити! Пийте чай з лимоном!
запрошувати щось зробити	Запрошую вас подивитися фільм! Ви танцюєте? Хочете десь випити кави? Приходьте до нас у гості! Пригощайтесь, будь ласка! Спробуйте! Покуштуйте! Проходьте! Сідайте! Будьте як вдома!

Тест для діагностики комунікативних та організаторських здібностей
(за В. Синявським і Б. Федоришиним, модифіковано автором)

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на всі запропоновані запитання. Майте на увазі, що вони носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть типові ситуації і не замислюйтесь над деталями. Відповіді на запитання давайте у формі «так» або «ні», звертаючи увагу на перші слова запитань. Якщо «так», то навпроти номера запитання ставте знак «+», якщо «ні», то знак «-».

Текст методики

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто вам вдається переконати більшість друзів у правильності вашої думки?
3. Чи довго вас турбує образа, заподіяна кимось із друзів?
4. Чи завжди вам важко зорієнтуватись у складній ситуації?
5. Чи прагнете ви нових знайомств?
6. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що вам приємніше проводити час за книгами або за яким-небудь заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникають перешкоди в здійсненні будь-яких намірів, чи легко ви відступаєте від них?
9. Чи легко встановлюєте контакт з людьми, які значно старші / молодші від вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати й організовувати зі своїми друзями різні заходи?
11. Чи важко вам залучитися до нової компанії?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко ви встановлюєте контакт із незнайомими людьми?
14. Чи домагаєтесь ви того, щоб друзі діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів через невиконання своїх обіцянок і обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто ви при вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас люди довкола вас і чи хочеться побути на самоті?
20. Чи правда, що зазвичай ви погано орієнтуєтесь у незнайомій для себе обстановці?
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви утруднення, незручність чи сором, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи втомлюєтеся ви від частого спілкування з друзями?
25. Чи любите брати участь у колективних заходах?
26. Чи часто виявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших друзів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам неважко внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи прагнете обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
31. Чи берете участь у громадській роботі?
32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте друзями?
33. Чи почуваєте себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче беретеся за організацію різних заходів для своїх друзів?
35. Чи правда, що ви відчуваєте себе досить спокійно і впевнено, коли доводиться виступати перед великою аудиторією?
36. Чи часто спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви ніяковієте, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
39. Чи часто опиняєтеся в центрі уваги друзів?
40. Чи правда, що ви дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Обробка результатів

Підрахуйте кількість збігів, тобто варіантів, коли ваша відповідь збігається зі значенням ключа.

Ключі

Комунікативні здібності: 1 (+); 3 (-); 5 (+); 7 (-); 9 (+); 11 (-); 13 (+); 15 (-); 17 (+); 19 (-); 21 (+); 23 (-); 25 (+); 27(-); 29 (+); 31 (-); 33 (+); 35 (-); 37 (+); 39 (-).

Організаторські здібності: 2 (+); 4(-); 6 (+); 8 (-); 10 (+); 12 (-); 14 (+); 16 (-); 18 (+); 20 (-); 22 (+); 24 (-); 26 (+); 28 (-); 30 (+); 32 (-); 34 (-); 36 (-); 38 (+); 40 (-).

Потім обчислюється оцінний коефіцієнт комунікативних і організаторських здібностей. Оцінний коефіцієнт (К) виражається відношенням кількості відповідей, що збіглися з ключами, за кожним розділом до числа ідеальних збігів відповідей з ключами (20):

$$K = n / 20,$$

де К – оцінний коефіцієнт; n – кількість збігів з ключем.

Інтерпретація результатів:

Комунікативні здібності		Оцінка	Організаторські здібності	
К	Рівень виявлення комунікативних		К	Рівень виявлення організаторських

	здібностей			здібностей
0,76 – 1,00	дуже високий		0,91 – 1,00	дуже високий
0,66 – 0,75	високий		0,71 – 0,80	високий
0,56 – 0,65	середній		0,66 – 0,70	середній
0,46 – 0,55	нижчий за середній		0,56 – 0,65	нижчий за середній
0,1 – 0,45	низький		0,20 – 0,55	низький

Особи, які отримали оцінку «1» ($0 = 1$), характеризуються вкрай низьким рівнем прояву здібностей до комунікативної й організаторської діяльності.

В осіб, які отримали оцінку «2» ($0 = 2$), розвиток комунікативних і організаторських здібностей перебуває на рівні, нижче від середнього. Слухачі цієї групи не прагнуть до спілкування, відчувають себе незручно в новому товаристві і тому переважно проводять час на одинці із собою, обмежуючи коло своїх знайомств. Також вони відчувають труднощі у встановленні контактів із людьми й у виступах перед аудиторією. Погано орієнтуються в незнайомій ситуації, коли доводиться відстоювати свою думку. Важко переживають образи. Виявлення ініціативи в громадській діяльності вкрай низьке. У багатьох справах вони намагаються уникнути прийняття самостійних рішень.

Особи, які отримали оцінку «3» ($0 = 3$), відносяться до групи середнього рівня прояву комунікативних і організаторських здібностей. Володіючи в цілому середніми показниками, слухачі цієї групи прагнуть до контакту з людьми, не обмежують кола своїх знайомих, відстоюють свою думку, планують роботу. В той же час потенціал цих здібностей не відзначається високою самостійністю. Ця група осіб має потребу в формуванні й розвитку комунікативних і організаторських здібностей.

Особи, які отримали оцінку «4» ($0 = 4$), відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських здібностей. Вони не розгублюються в нових умовах, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, можуть самостійно прийняти рішення в складній ситуації. Усе це вони роблять згідно внутрішніх прагнень.

Особи, що отримали оцінку «5» ($0 = 5$), володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських здібностей. Вони відчувають необхідність у комунікативній і організаторській діяльності і активно прагнуть до неї. Для них характерні швидка орієнтація в складних ситуаціях та невимушеність поведінки в новому колективі. Вони ініціативні у важливій справі. У складній ситуації приймають самостійні рішення, відстоюють свою думку й домагаються визнання товаришів. Слухачі цього типу спроможні внести позитивні зміни в незнайоме товариство і люблять організовувати різні ігри, заходи. Вони наполегливі в діяльності і самі шукають справу, яка б задовольнила їх потребу в комунікативній і організаторській діяльності.

Карта-характеристика національно-психологічних особливостей етнічних груп іноземних слухачів

Африканські країни. Слухачів з Африки ми умовно поділили на «англомовних» та «франкомовних». Цей поділ, на наш погляд, є виправданим, оскільки вони відрізняються один від одного іноді більше, ніж від представників інших етносів, хоча мають і багато спільних рис. У процесі спілкування африканці зазвичай поведуться по-різному. Це залежить від культури, яку привнесли європейці, що панували в країні в колоніальний час. Англомовні африканці, як правило, ведуть себе дещо стримано й тактовно, з помітним почуттям гідності. Франкомовні африканці зазвичай розкуті, товариські, легко йдуть на контакт.

Для африканських англомовних студентів характерні: схильність до більш повільного засвоєння нових понять, інтенсивність внутрішнього життя, мрійливість, роздуми про сенс життя. Вони здебільшого надають перевагу сприйняттю первинної інформації на слух, до того ж не поспішають записувати, спочатку слухають, якийсь час обдумують, а лише потім починають конспектувати, робити записи чи помітки. Тому викладачеві у процесі пропедевтичного навчання треба враховувати це, вчити слухачів швидко концентрувати й переключати увагу з однієї форми роботи на іншу, особливо, якщо йдеться про багатонаціональну групу.

Франкомовним африканцям притаманні такі психологічні особливості, як відкритість, контактність, схильність до тривожності, недостатній рівень самоконтролю. Стосовно цих груп студентів рекомендуємо дотримуватися відкритості та м'якості у спілкуванні, не застосовувати демократичний стиль, особливу увагу приділяти розвитку навичок самоорганізації та самодисципліни. Як свідчить практика, вони здібні до навчання, кмітливі, тому досить легко, хоча й неквапливо, засвоюють навчальний матеріал. У роботі зі слухачами з Африки викладачеві потрібно виявляти терплячість, не підганяти з виконанням завдань, але водночас допомагати навчитись ефективно користуватися часом.

Водночас слухачі цього контингенту не дуже терплячі і потребують з боку викладача підбадьорення, схвалення чи просто уваги. Їм притаманні такі риси, як нетерпимість, надмірна схильність до засмучення й стурбованості. З одного боку, вони легко йдуть на комунікацію і знайомства, відкриті, навіть безтурботні, а подекуди й легковажні, готові до співпраці, контактні, а з іншого боку, замкнуті, невпевнені, підозрілі. Можливо, це тому, що франкомовні слухачі з Африки дещо заглиблені в себе, цікавляться сенсом життя, консервативні й релігійні, попри комунікабельність, замкнені у своїй спільноті, де панує власна система цінностей. Тому завдання викладача допомогти слухачам повноцінно асимілюватися в багатонаціональну групу.

Для африканців загалом характерне конкретне мислення. В емоційній сфері у них дещо завищений поріг чутливості, а у вольовій – труднощі концентрації уваги впродовж тривалого часу і швидка стомлюваність від психічних навантажень. Тому на заняттях з української як іноземної не

допускається однотипність роботи з таким контингентом, варто продумувати форми роботи, які б уможливили переключення уваги, під час подачі, осмислення, відпрацювання навчального матеріалу варто задіяти всі канали сприйняття.

Як свідчить практика, серед африканців трапляються різні типи темпераментів, проте переважає холеричний. Це виявляється в інтенсивності зовнішніх проявів емоцій, що виражаються використанням таких виражальних засобів комунікації: багатослівність, швидке, голосне мовлення, активне використання міміки і жестів, зміна поведінки, поз, скорочення просторової дистанції тощо [2].

Жестова мова в африканських слухачів дуже подібна до мови європейців. Хоча в багатьох африканських країнах є свої особливості уживання виражальних засобів комунікації. Наприклад, незгода в деяких країнах – це жест обертання голови, згода, як і у нас – кивок головою. Якщо людина не хоче йти, то у відповідь на ваше прохання залишається стояти на одній нозі.

У деяких країнах Африки сміх – це показник подиву і навіть збентеження, а зовсім не прояв веселощів.

Отже, африканські слухачі досить здібні, працьовиті, але потребують підтримки, допомоги викладача протягом усього етапу пропедевтичної підготовки. Окрім того, варто звертати увагу не лише на психологічний, а й на фізіологічно-емоційний стан адаптації представників цього контингенту.

Арабські слухачі. Для арабів характерні комунікабельність, неприйняття критики, висока рефлексивність та емоційна нестабільність, внутрішня конфліктність. Коли виникають ситуації, в яких, на їхню думку, їхні права порушуються, вони об'єднуються в групи для відстоювання справедливості. Окрім цього арабські слухачі часто не здатні зважено оцінювати ситуацію, визнавати помилки, брати на себе відповідальність, тому перекладають провину на когось. Пов'язано це з тим, що в арабському суспільстві діти перебувають під постійною опікою батьків, у них не виховують ініціативність і самостійність.

Як засвідчує практика, арабські слухачі здібні до навчання, мають досить розвинене абстрактне мислення, легко сприймають інформацію, швидко навчаються. Працьовитість є однією з характерних рис переважної частини населення арабських держав. Тому хоч арабські слухачі й не поспішають з вирішенням проблем, що виникають, зазвичай відкладаючи їх на потім, намагаються якомога менше часу витратити на навчання, але чітко поставлені завдання вони завжди виконують вчасно. Зазначене враховувалося при організації пропедевтичного навчання на заняттях з української мови [2].

В арабських слухачів досить виражена залежність від колективу, статусу в цьому колективі, думки одногрупників та ін. Тому вони очікують схвалення, підбадьорення викладача, для них важлива висока оцінка їхньої діяльності перед одногрупниками. А от критику, навіть заслужену, слухачі цього контингенту сприймають вкрай хворобливо, а подекуди й агресивно. Це тому, що в арабських країнах дуже сильні групові зв'язки. Тільки в соціумі людина набуває визнання, почуття впевненості в собі, надійності та безпеки. Тобто моделі комунікативної

поведінки у цих слухачів заздалегідь визначені наявністю групових зв'язків. Часто слухачі у своїх вчинках керуються прогнозованою реакцією на них з боку однокласників та викладача. Прагнення будь-яким чином «зберегти обличчя» виражається в чутливості до думки сторонніх і не дозволяє публічно визнавати власні помилки. Тому з урахуванням національно-психологічних особливостей арабських слухачів викладачеві варто відзначати заслуги, досягнення привселюдно, а от на недоліки, помилки вказувати наодинці, аргументуючи й аналізуючи їх детально. Виправляючи неточності, помилки під час заняття, варто вживати нейтрально-корегуючі вирази, як-от: «Як ви думаєте, може, було б краще сказати так ...?» або «Непогано, але, як на мене, було б правильніше ..» та ін.

У процесі міжособистісного спілкування та взаємодії арабські слухачі говірливі, допитливі, привітні, легко йдуть на контакт, прагнуть всіляко сприяти продовженню взаємин, сподобатися співрозмовнику. Вони відкриті, не приховують своїх справжніх почуттів до співрозмовника. Арабські слухачі мають чудове почуття гумору, веселі, часто жартують, але водночас не визнають сарказму, особливо якщо це зачіпає особисте чи національне почуття гідності.

Що стосується виражальних засобів комунікації, то вони мають глибоке традиційне, а подекуди й релігійне коріння. Наприклад, згідно з арабським традиціям, ліва рука вважається «нечистою», тому її використання як невербального засобу комунікації може нанести образу партнеру по спілкуванню. Таке саме ставлення в арабів і до ніг, тому непристойним вважається сидіти, поклавши «ногу на ногу».

Важливе значення араби надають контакту поглядів. Це є неодмінною умовою для дотримання етикетної ситуації, тому викладачеві під час розмови важливо дивитися в очі араба-співрозмовника, це сприятиме налагодженню контакту, виникненню взаємної довіри та приязні.

До речі, араби дуже експресивні тому виражальних засобів спілкування вживають досить багато. Дуже багатослівні, мовлення переважно швидке, голосне, супроводжується яскравою мімікою та великою кількістю жестів. У деяких країнах жестова мова має незначні розбіжності. Опишемо деякі з найуживаніших виражальних засобів: згоду араби виражають кивком голови вперед, а заперечення – назад, інколи цей рух досить різкий, супроводжується підняттям брів і цоканням язика. Піднятий угору палець – образа, піднята рука з двома розчепіреними пальцями – перемога. Якщо араб хоче виказати незадоволення, слідує такий жест: одяг на рівні грудей сіпається великими і вказівними пальцями обох рук, інші пальці злегка зігнуті і відведені в бік. А коли араб обурений, то в нього зігнуті в ліктях руки з розкритими і спрямованими від себе долонями різко піднімаються вгору по обидві сторони обличчя, брови підняті. Обертальний рух кистю або кистями обох рук при напіврозкритих долонях виражає здивованість або незадоволення. Виконання складної, неприємного завдання позначається «очищенням» долонь одна об одну, при цьому руки зігнуті в ліктях. Якщо араб просить співрозмовника виявити увагу, замовкнути чи почекати, він це висловлює так: долоня вивертається догори,

пальці складаються пучкою, кінчиками спрямовані в бік співрозмовника, рука рухається зверху вниз. Використовується й інший жест, що закликає до уваги: зігнута в лікті рука підводиться збоку трохи вище голови, напіврозкрита долоня звернена до скроні. Жест, що виражає визнання, підтримку – руку кладуть собі на голову. Це означає: друг може залізти нам на голову, розраховуючи на допомогу в будь-якій ситуації.

Дуже цікаві вподобання кольорів арабів: зелений – віра, червоний – символ величі, синій – оберіг від дурного ока. Неприпустимі поєднання білого та блакитного. Це треба враховувати при виборі фонів, інтерфейсів, наочності у процесі пропедевтичного навчання.

Дистанція під час спілкування у арабів традиційно дуже коротка. Специфічно арабські слухачі ставляться й до часу, не варто дивуватися тому, що бесіда слухача з викладачем не буде обмежена закінченням занять.

Під час занять викладачеві важливо враховувати національно-психологічні особливості загалом і виражальні засоби комунікації арабських слухачів зокрема, вміло використовувати їх для активізації навчального процесу. Досягти успіху у стосунках з цим контингентом цілком можливо за умов виявлення щирого інтересу до їхньої релігії, традицій, родинних стосунків, використовуючи компліменти й похвалу, поважаючи їхні національні й релігійні почуття. Розмовляти з арабськими слухачами краще розгорнуто й голосніше звичайного, це сприймається краще. Адже під впливом арабської мови, якій властиві лексичні і синтаксичні повтори, гіперболи, метафори, особлива ритміко-інтонаційна побудова мовлення, араби звикли до багатослівності.

В'єтнамські слухачі. Традиційно в'єтнамців оцінюють як людей замкнутих, нетовариських, неконтактних, критичних і впертих. Це твердження, на перший погляд, може здатися спірним, особливо якщо порівняти в'єтнамський контингент, наприклад, з китайським. Але все відносно, і порівняно з арабськими, в'єтнамські слухачі характеризуються «товариськістю» значно менше. Комунікабельність в'єтнамців теж умовна. Вона виявляється часом тільки декорацією, і в нестандартних ситуаціях в'єтнамські слухачі виявляють свою скритність і замкнутість. Представники цієї країни «мають відкриту душу, але закрите серце». Як свідчить практика, в'єтнамські слухачі потребують колективу, їм важлива думка інших, вся їхня робота спрямована на підтримання власної репутації. Часто можна спостерігати, коли в аудиторії в'єтнамці ніби усамітнюються: отримавши завдання від викладача, вони тяжіють до виконання роботи на самоті. Ця якість виявляється у процесі виконання самостійних, контрольних робіт, коли кожен в'єтнамець відповідає за себе. В'єтнамські слухачі завжди контролюють свої емоції й поведінку, точно виконують всі вимоги, швидко пристосовуються до існуючих соціальних норм. Вони завжди зосереджені, цілеспрямовані, доводять розпочату справу до кінця.

У в'єтнамських слухачів добре розвинене абстрактне мислення, вони швидко сприймають і засвоюють нову інформацію. Крім того, вони мають загострене почуття гідності, бажання бути кращим серед кращих. Вони спокійні, врівноважені, привітні, мають високий рівень самодисципліни. Відповідаючи на

запитання про найціннішу якість в'єтнамського характеру, в'єтнамські слухачі відзначають працьовитість як основну національну рису свого народу. Саме працьовитість, така необхідна у процесі навчання взагалі і в процесі вивчення української мови як іноземної зокрема, допомагає в'єтнамським слухачам не лише долати проблеми комунікативного характеру, а й успішно опанувати необхідними професійні знання нерідною мовою.

Як свідчить практика, в'єтнамські слухач, які приїзять в Україну на навчання, мають досить високий рівень знань та інтелектуальний потенціал. І це не випадково, оскільки більшість слухачів – це молоді люди, які отримали цільове направлення від держави для навчання в українських ЗВО. Це означає, що це кращі представники в'єтнамської молоді, переможці різних в'єтнамських олімпіад і конкурсів.

Однак майже всі в'єтнамські слухачі певною мірою відчувають труднощі в засвоєнні граматики української мови, а найбільше – фонетики. Це пояснюється відмінністю рідної та української мов. Багато звуків, зокрема, приголосні [ж], [ц], [шч], відсутні у в'єтнамській мові, труднощі викликають і поєднання кількох приголосних, що нехарактерно для цієї мови. Складною для в'єтнамців є і вимова багатоскладових слів, яких нема у в'єтнамській мові. Надзвичайно складним для слухачів-в'єтнамців є наголос, який впливає не тільки на правильність вимови слів, а й також на правильність інтонації, що є виражальним засобом емоційного стану чи оцінки. Отож, для досягнення правильної інтонації викладач повинен вчити слухачів контролювати мелодику, інтенсивність, тривалість, темп мови, тембр, паузи.

Однією з причин можливих труднощів в освоєнні української мови в'єтнамськими слухачами є відмінність мовних картин світу. Кожна мова містить національно зумовлені способи вираження думок у певних ситуаціях, саме тому на перший погляд подібні ситуації по-різному інтерпретуються в різних мовах. Наприклад, на подяку українці відповідають «прошу», «будь ласка», «нема за що», в'єтнамці ж, зазвичай, відповідають: «нічого», дослівно перекладаючи з в'єтнамської мови відповідь на подяку. Розбіжності мовних картин світу і мовного етикету в'єтнамської та української мов можуть призвести до порушення правил комунікації. Ще одним прикладом є відмінність у вітанні. Українське «як справи?» звучить у перекладі з в'єтнамського «куди ти?» або «що ти робиш?». Викладач повинен це враховувати у своїй роботі, не допустити виникнення інтерференції.

Виразальні засоби комунікації в'єтнамців мають власну азіатську специфіку. Темп мовлення спокійний, голос тихий, жести майже відсутні. Якщо в'єтнамцеві не подобається думка співрозмовника, він у відповідь або тихо, спокійно, майже нечутно заперечує, або просто посміхається. Посмішка у в'єтнамській культурі означає нерозуміння, неприйняття думки співрозмовника, засмучення і навіть скорботу.

В'єтнамці не звикли говорити прямо, вони не люблять відмовляти, навряд від представника цієї культури ви почуєте тверде «ні». В'єтнамці уникають прямого погляду очей: як і у більшості азіатських культур, дивитися в очі

співрозмовнику вважається безкультурним і може означати виклик, недобре ставлення. Щоб покликати в'єтнамця жестом, варто повернути долоню донизу і ледь помітним рухом руки показати рух до себе. Перевернута догори долоня показує зверхність, а занадто різкі рухи – небезпеку. У в'єтнамців досить специфічний жест незгоди – вони однією або обома руками на рівні голови роблять коло, ніби вкручуючи лампочку.

Досить серйозно в'єтнамці ставляться до тактильних виражальних засобів комунікації. На це впливає забобонність представників цієї національної спільноти. Вони вірять, що дух перебуває в голові, тому дотик до голови в'єтнамці сприймають як загрозу. Плече – це місце духа-покровителя, якого не варто даремно турбувати. Якщо ж торкаються одного плеча, то варто доторкнутися і до іншого. Взагалі представники цієї культури дуже оберегають свій особистісний простір. Особиста дистанція має бути не менше відстані витягнутої руки. Відповідально ставляться в'єтнамці й до часового простору. Вони пунктуальні, поважають власний час та час інших.

Щоб в'єтнамські слухачі почувалися комфортно у процесі пропедевтичного навчання виражальними засобами комунікації на заняттях з української мови, викладачеві треба враховувати національно-психологічні особливості цього контингенту загалом, виражальних засобів комунікації зокрема.

Китайські слухачі. Специфічність історичного, соціально-політичного, економічного та культурного розвитку Китаю вплинула на формування таких етнічних рис китайців, як працелюбність, терплячість, витривалість, завзятість, наполегливість, витримка, холонокровність, спокійність. Слідуючи конфуціанській ідеології, китайці на етнічному рівні навчилися задовольнятися мінімумом в умовах реальності. Невибагливість, помірність, пристосовуваність стали рисою їх національного характеру. У китайських слухачів яскраво виявляються такі національно-психологічні якості, як жорстка дисципліна, висока залежність від групи, специфічна єдність на основі чіткого розподілу ролей, високий ступінь довіри до думки групи, а також особливий характер співчуття та переживання. Попри це китайці досить замкнені, відчужені, недовірливі на особистісному рівні.

Як засвідчує практика, китайські слухачі мають високі розумові здібності та високий рівень шкільної освіти, зокрема в математично-природничих дисциплінах. Проте новими для китайських слухачів стають форми навчання, що застосовуються на заняттях з української мови як іноземної. Українські викладачі будують заняття у формі бесіди, намагаючись із кожним слухачем вибудувати повноцінний діалог та залучити до дискусії. Як слушно зазначають дослідники І. Пак та Донмей Вань, «власне в цей час і виникають труднощі, оскільки китайці не звикли до дискурсу, вони не готові висловлювати свою думку» [3, с. 91–96]. Це варто враховувати викладачеві у процесі пропедевтичного навчання, оскільки своєрідність будови мовного апарату китайських слухачів і без того ускладнює формування вимовних навичок, а різниця в комунікативній поведінці китайців та українців потребує практичного засвоєння як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Окрім цього,

китайським, як і в'єтнамським слухачам, складно дається вимова, інтонаційне оформлення, граматичні поняття.

Доцільно в роботі з китайськими слухачами створювати опори, пам'ятки, схеми, таблиці. Представникам китайської культури властиве алгоритмічне засвоєння матеріалу «по спіралі», за рахунок чого вони поступово розширюють і поглиблюють знання. Окрім того, у китайських слухачів досить розвинена зорова пам'ять. Тому найбільш ефективним є візуальне сприйняття інформації.

Слід зазначити, що, на відміну від української, у китайській середній школі дуже багато уваги приділяється механічному заучуванню напам'ять великого обсягу матеріалу [1]. Контроль знань, умінь і навичок відбувається зазвичай письмово, поширена практика тестування. Тому китайські слухачі краще складають письмові іспити, добре володіють навичками письмового тестування та відчувають труднощі при усних опитуваннях на заняттях, особливо усних іспитах. Ускладнює ситуацію необхідність розмовляти чужою мовою.

Етнопсихологічною особливістю китайських слухачів є їхня наполегливість у навчальній діяльності, внутрішнім джерелом якої є внутрішня впевненість у необхідності діяти, виявляти ініціативу, творчий підхід. Але ініціатива і творчість має бути теж «за вказівкою», адже китайські слухачі звикли до жорстких, а подекуди й авторитарних методів управління навчальним процесом. Вони очікують вказівок, виявляти ініціативу без яких вважається поганим тоном. Отримавши чітке розпорядження, китайські слухачі скрупульозно і старанно його виконують. Тому викладачеві варто продумати індивідуальні завдання для китайських слухачів, які б з одного боку, стимулювали проявити ініціативу, творчість, а з іншого боку, мотивували усну презентацію виконаної роботи.

Окрім того, як показує практика, на чітке запитання – чи зрозуміли новий матеріал – китайські слухачі ніколи не говорять «ні», навіть якщо вони справді щось не зрозуміли. Тому в роботі з китайськими слухачами завжди варто ставити непрямі запитання.

При цьому для китайського студента важливо отримати від викладача не стільки схвалення, скільки акцентування уваги на зроблених помилках. Китайські студенти звикли, що викладач повинен розуміти труднощі, які виникають у їхньому навчанні, допомогти подолати їх, дбати про слухача як про особистість [5].

Виразальні засоби комунікації китайців мають досить суттєву національну специфіку, різниться також їх не комунікативна поведінка, що характеризується відсутністю емоційності й активної жестикуляції [6, с. 171–177]. Китайський комунікативний код передбачає стриманість емоцій, ледь помітну невербальну реакцію, яку важко вловити українцям. Варто зазначити, що використання виразальних засобів комунікації залежить від психологічного стану китайського слухача. Чітка вокальна артикуляція, тихий голос характерні китайцям, коли вони зосереджені, впевнені в собі, переконані у правильності висловлюваного. Тіло при цьому дещо напружене, але це не від тривоги чи вагань, і тому не заважає висловленню думки. У стресових ситуаціях китайцям характерне

нечіткє, навіть подекуди невиразне мовлення. А от захоплення чи незадоволення китайські слухачі виявляють значно бурхливіше, ніж європейці. Зважаючи на природню спокійність китайців, це зазвичай дивує українців.

У ставленні до інших людей китайські слухачі доброзичливі, люб'язні, при зустрічі засвідчують глибоку повагу. Під час розмови з малознайомими людьми вони майже не рухають тілом та обличчям, сидять прямо, вигинають спину, трохи рухаються тільки губи, а голос наблизений до шепоту. Дуже гучна розмова вважається неприпустимою. При цьому китайські слухачі не дивляться на співрозмовника, адже у китайців нечемним вважається прямий погляд в очі співрозмовника.

Висловлюючи задоволення, вони просто підносять долоню до губ. Китайський жест висловлення подяки – це підняті на рівень голови руки, складені в рукостискання. Традиційно склалося, що тілесний контакт між китайцями обмежений. Тому дотик до ліктя або плеча співрозмовника – знак щирої прихильності. Щоб привітатися, китайці лівою долонею накривають праву руку, стискають її в кулак, і трішки стрясають цей «замок» у повітрі. Традиційним для китайців є й привітання-уклін.

Отже, врахування національно-специфічних особливостей психології слухачів, специфіки виражальних засобів у процесі пропедевтичного навчання дозволяє будувати з китайськими слухачами максимально сприятливі взаємини і тим самим домагатися кращих результатів у навчальній роботі.

Слухачі з Латинської Америки. Для цієї етнічної групи характерні такі риси: практичність, реалістичність, неквапливість, звідси і повільне засвоєння знань, розсудливість, деяка відчуженість та замкненість. Латиноамериканські слухачі оптимісти, їм властивий позитивний погляд на світ, і навіть у дуже складних обставинах вони рідко падають духом. Особистісна самооцінка, здебільшого, адекватна, іноді дещо завищена. Зрештою мають хороші здібності, особливо комунікативні, але через легковажність, лінощі й нетерплячість латиноамериканські слухачі не завжди мають високий рівень знань. Як засвідчує практика, в них не сформовані навички самостійної роботи, тому цей контингент потребує постійної уваги й допомоги з боку викладача в організації самостійної роботи, піднятті мотивації, формуванні вольових навичок, виробленні вмінь планувати та ефективно використовувати час.

Для латиноамериканців здебільшого характерне конкретне мислення. В емоційній сфері слухачі цього етносу проявляють чуйність, готовність допомогти, а у вольовій – труднощі адаптації до тривалих психічних і розумових навантажень, хоч із соціальною адаптацією латиноамериканці справляються значно краще інших слухачів.

У процесі спілкування латиноамериканці поведуться невимушено, розкуто, незалежно та гідно. Здебільшого вони товариські й тактовні, хоча в окремих випадках можуть бути замкнутими. Для латиноамериканців характерна готовність надати допомогу людям, які потрапили в скрутне становище. У межах ЗВО зазвичай діють згуртовані земляцтва з неформальною структурою й ефективною системою взаємодопомоги.

У латиноамериканських слухачів добре розвинене почуття гумору. У спілкуванні вони часто жартують, зміст жартів зазвичай пов'язаний з повсякденним життям. Наші спостереження свідчать, що латиноамериканські слухачі на заняттях залюбки беруть участь в обговоренні, висловлюють свою думку на теми, близькі та цікаві їм. Отже, у роботі з цим контингентом викладачеві потрібно звертати увагу на мотиваційний компонент, обирати комунікативні завдання відповідно до інтересів, уподобань слухачів, адже при підтримці ситуативного інтересу слухачів виникає стійке зацікавлення навчальним процесом загалом та вивченням мови зокрема, а ситуативна мотивація, яка так необхідна латиноамериканським слухачам, здатна перерости в мотиваційну готовність до спілкування [4, с. 520].

Щодо національних особливостей уживання виражальних засобів комунікації, латиноамериканці характеризується такими рисами, як спокійний, помірний темп мовлення, стриманість або майже повна відсутність жестикуляції, скромна міміка. Слухачі цього контингенту у процесі мовленнєвої підготовки стикаються з такими труднощами: вимовляння звуків, інтонаційна ритмічність фраз, граматики української мови. Жестова мова латиноамериканців має свою специфіку. Наприклад, у країнах Латинської Америки жест «окей» вважають образою – для них він уособлює «нікчемність», «нуль», а подекуди він сигналізує роздратування або навіть лють; покручування пальцем коло скроні в Латинській Америці означає «я думаю». Варто зауважити, що латиноамериканці у спілкуванні потребують значно меншого персонального простору порівняно з європейцями, близько 30-40 см. Щодо хронеміки специфіка ще різніша – латиноамериканці не зважають на час, для них спізнення на годину є нормою, вони не поспішають із виконанням завдань, не вміють ефективно планувати й використовувати час. Усі ці національно-психологічні особливості викладач повинен ураховувати у процесі пропедевтичного навчання виражальними засобами комунікації на заняттях з української мови.

Турецькі слухачі. Турки дуже ввічливі, уважні, спокійні. При зустрічі вони завжди привітні, етикету надають великого значення. Однак це лише на перший погляд. Національно-психологічною особливістю цього контингенту є емоційність, нестабільність, яка супроводжується різкою зміною настрою. Найхарактернішою відмінністю цього етносу є протиріччя, турецькі слухачі ніби зіткані із суперечностей. У навчанні вони потребують чітких вимог, за яких з точністю виконують поставлені задачі. Їм характерні повага до викладачів, з одного боку, й безвідповідальність, лінощі, бажання при мінімальній можливості уникнути виконання завдань, з іншого. Можливо, причина такої поведінки криється в системі турецької освіти, де немає усталених правил, вимог, усе йде на розгляд освітнього закладу, керівника, викладача. Ще однією проблемою є те, що при вивченні іноземної мови в турецьких школах досі провідним є граматики-перекладний метод, тому турецькі слухачі просто психологічно не готові висловлювати власну думку, відстоювати свій погляд, вирішувати комунікативні задачі. Іншою особливістю освіти Туреччини є контроль знань, який проводиться виключно за допомогою письмових тестів. Як наслідок, турецькі слухачі мають проблеми з

такими видами роботи, як аудіювання, читання, говоріння. Оскільки слухачі не звикли говорити перед аудиторією, у них виникають проблеми зі здатністю логічно мислити, обґрунтовувати свою думку, аргументувати та ін. Тому викладачеві в процесі пропедевтичного навчання треба допомогти турецьким слухачам сформувати цю навичку. Турецьким слухачам важко дається граматичний матеріал. У навчанні вимови слід урахувувати, що особливістю фонетичного складу турецької мови є відсутність поєднання кількох приголосних на початку слова, на стику морфем, які характерні українській мові.

Турки дуже чутливо ставляться до критики, особливо щодо навчання. Здається, що більшість слухачів не розуміють, що помилки природні в процесі навчання. Вони соромляться помилок, дуже хвилюються і з небажанням беруть участь у комунікативних завданнях, де можуть припуститися помилки, їм дуже важлива думка однокласників та викладача. Турецькі слухачі потребують підбадьорення, схвалення під час виконання мовленнєвих завдань. Варто зазначити, що ці слухачі дуже комунікабельні. За умови правильно організованого пропедевтичного навчання, вони залюбки долучаються до обговорення тем, які їм близькі (культура, історія, ідентичність свого народу, звичаї, традиції).

У спілкуванні турки відкриті, ввічливі, уважні, привітні. Однак нетерпимі до представників немусульманських релігій, вважають їх нижчими за походженням, тому інколи поводяться досить зверхньо. Загалом вони досить багатослівні, здебільшого не переймаються етикетними нормами, можуть перебивати співрозмовника, їхнє мовлення голосне, хоч на заняттях, коли відповідають, часто переходять на притишене й сповільнене мовлення.

Турецькі слухачі мають низку специфічних виражальних засобів комунікації, зокрема, жести та міміку. До прикладу, унікальним у турків є жест схвалення: вони піднімають руку вгору і повільно складають пальці в кулак, ніби щось стискають. Вітаючись із найближчими, турки палко обіймаються і двічі цілуються. Особливо шанованим і близьким родичам цілують руку, потім прикладають її до свого лоба. Жест, що означає незгоду: різке підняття голови, яке супроводжується цоканням язика. Якщо, на думку турка, опонент його обманює і турок хоче дати зрозуміти, що відчуває це, він пальцем трохи відсуває вниз нижню повіку. Аби висловити захоплення чи схвалення, турок показує співрозмовнику пучок пальців. Щодо власного простору, представникам цього етносу характерно в процесі розмови звужувати його до мінімуму. Чим ближчі стосунки, тим швидше під час бесіди скорочується дистанція між співрозмовниками. У дотриманні часових меж, як показує практика, турецькі слухачі часто спізнюються, не достатньо ефективно використовують час.

Отже, при роботі з турками у процесі пропедевтичного навчання викладач повинен привчати слухачів до усних відповідей на заняттях та іспитах з української мови. Заняття мають носити міжкультурний характер, до тем обговорення варто залучати теми, які цікавлять слухачів. Турецькі слухачі потребують допомоги в організації самостійної роботи, ефективному плануванні та використанні часу, подоланні емоційних перепадів та адаптації до психологічних навантажень.

Тематика практичних занять, у межах яких здійснювалось експериментальне дослідження

Інтродуктивний етап:

РОЗДІЛ 1. Знайомство. Презентація.

Тема 1.1. Як відрекомендувати себе та особу.

Тема 1.2. Родина.

Тема 1.3. Дім.

Тема 1.4. Аудиторія.

РОЗДІЛ 2. Спілкування: етикет, прохання, бажання, емоції.

Тема 2.1. Він, вона чи воно?

Тема 2.2. Істота чи неістота.

Тема 2.3. Як сказати та запитати про приналежність.

Практикум з української мови як іноземної.

РОЗДІЛ 3. Моє навчання.

Тема 3.1. Факультет.

Тема 3.2. На уроці.

РОЗДІЛ 4. Про себе та оточення (люди та предмети).

Тема 4.1. Місцезнаходження.

Тема 4.2. Вітання та прощання. Прохання. Вдячність. Вибачення.

Тема 4.3. Дозвіл та заборона.

РОЗДІЛ 5. Робочий день.

Тема 5.1. Навчання.

Тема 5.2. Щоденні справи.

Тема 5.3. Час.

РОЗДІЛ 6. Повсякденні ситуації спілкування.

Тема 6.1. У гуртожитку.

Тема 6.2. Я і мої друзі.

Базовий етап:

РОЗДІЛ 1. Я студент-іноземець.

Тема 1.1. В аудиторії.

Тема 1.2. У деканаті.

Тема 1.3. У їдальні.

РОЗДІЛ 2. Спілкування у колективі.

Тема 2.1. На підготовчому факультеті.

Тема 2.2. Мовленнєвий етикет українців.

Тема 2.3. Знайомство.

РОЗДІЛ 3. Наші щоденні справи.

Тема 3.1. Моя група.

Тема 3.2. У бібліотеці.

Тема 3.3. Їдемо відпочивати.

Тема 3.4. На заняттях і перервах.

РОЗДІЛ 4. Про себе.

Тема 4.1. Моя родина.

Тема 4.2. Домашні турботи.

Тема 4.3. Я іду (їду) в університет.

РОЗДІЛ 5. Помешкання.

Тема 5.1. Моя адреса.

Тема 5.2. Студентський гуртожиток. Моя кімната.

Тема 5.3 Місто, в якому я живу.

Тема 5.4. Моє рідне місто.

РОЗДІЛ 6. Спосіб життя.

Тема 6.1. Мій робочий день.

Тема 6.2. Мій вихідний день.

РОЗДІЛ 7. Дружба.

Тема 7.1. Мій кращий друг.

Тема 7.2. Живемо, навчаємося і відпочиваємо разом.

Тема 7.3. Допомога друга.

РОЗДІЛ 8. Громадські місця.

Тема 8.1. У поліклініці.

Тема 8.2. У супермаркеті.

Рубіжний етап передбачав таку тематику:

РОЗДІЛ 1. Наше дозвілля.

Тема 1.1. Ми всі різні, але дуже дружні. Відпочиваємо разом.

Тема 1.2. Цікава екскурсія.

Тема 1.3. Йдемо у гості.

Тема 1.4. У гостях.

РОЗДІЛ 2. Мої інтереси та захоплення.

Тема 2.1. Вчуся готувати.

Тема 2.2. Прогулянка містом.

Тема 2.3. Моє майбутнє. Професія, здібності, характер.

РОЗДІЛ 3. Здоровий спосіб життя.

Тема 3.1. Здорове харчування та режим дня.

Тема 3.2. Спорт у моєму житті.

Тема 3.3. Позитивні емоції.

РОЗДІЛ 4. Кожна людина – особистість.

Тема 4.1. Вік людини. Автобіографія. Видатна особистість А.Нобеля.

Тема 4.2. День народження.

Тема 4.3. Цінування особистості. Нобелівська премія.

РОЗДІЛ 5. Великий син українського народу.

Тема 5.1. Життя і творчість Тараса Шевченка.

Тема 5.2. Український патріот. Екскурсія до Національного музею Тараса Шевченка.

РОЗДІЛ 6. Система освіти: школи, коледжі, інститути, університети.

Тема 6.1. Альма-матір. Навчальні заклади.

Тема 6.2. Ними пишається університет.

РОЗДІЛ 7. Україна – це країна, де я живу та навчаюся.

Тема 7.1. Пори року.

Тема 7.2. Географічне положення України.

Тема 7.3. Звичаї та традиції українців.

РОЗДІЛ 8. Я дбаю про здоров'я.

Тема 8.1. Відпочинок на свіжому повітрі.

Тема 8.2. Гігієна та догляд за своїм здоров'ям.

Тема 8.3. У поліклініці.

**Навчально-дидактичні матеріали для формування українськомовної
комунікативної компетентності іноземних слухачів на інтродуктивному
етапі**

Прикметник

Однина			Множина
він	вона	воно	вони
Який?	Яка?	Яке?	Які?
великий	велика	велике	великі
синій	синя	синє	сині

Запитання до прикметника

Який це будинок?	Це новий будинок.
Яка це студентка?	Це старанна студентка.
Яке це вікно?	Це чисте вікно.
Які це міста?	Це українські міста.

Слайд 1

– Оксано Миколаївно, шоколад – смачний, чи не так? – Так, звісно , шоколад – смачний.	<u>Шоколад – смачний.</u>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

Слайд 2

– Оксано Миколаївно, шоколад – смачний, правда? – Так, звісно , шоколад – смачний.	<u>Шоколад – смачний.</u> 1. Спорт – корисний. 2. Космос – загадковий. 3. Навчання – важливе. 4. Знання – потрібні. 5. Життя – коротке. 6. Любов – необхідна. 7. Мистецтво – вічне. 8. Дитинство – веселе. 9. Здоров'я – головне. 10. Сонце – гаряче. 11. Природа – прекрасна. 12. Люди – різні.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



<ul style="list-style-type: none"> – Оксано Миколаївно, Китай – невелика країна, правда? – Та ви що? Китай – дуже велика країна. 	<p><u>Китай – невелика країна.</u></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> – Оксано Миколаївно, Китай – невелика країна, правда? – Та ви що? Китай – дуже велика країна. 	<p><u>Китай – невелика країна.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Рим – молоде місто. 2. Юпітер – маленька планета. 3. Червоне море – холодне. 4. Швейцарія – дешева країна. 5. Горіхи – шкідлива їжа. 6. Мерседес – ненадійна машина. 7. Гімалаї – низькі гори. 8. Українські дівчата – негарні. 9. «Барселона» – погана футбольна команда. 10. Україна – азіатська країна. 11. Боїнг – невеликий літак. 12. Українська мова – легка.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

– Леонардо, яка їжа
в Україні?

- В Україні смачна їжа.
- **Яка-яка**, смачна?
- Звісно, смачна.

їжа



– Леонардо, яка їжа
в Україні?

- В Україні смачна їжа.
- **Яка-яка**, смачна?
- Звісно, смачна.

їжа



дівчата (красиві)



зима (холодна)



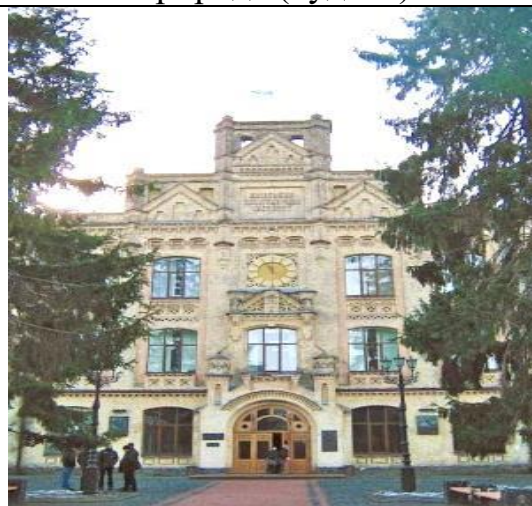
люди (доброзичливі)



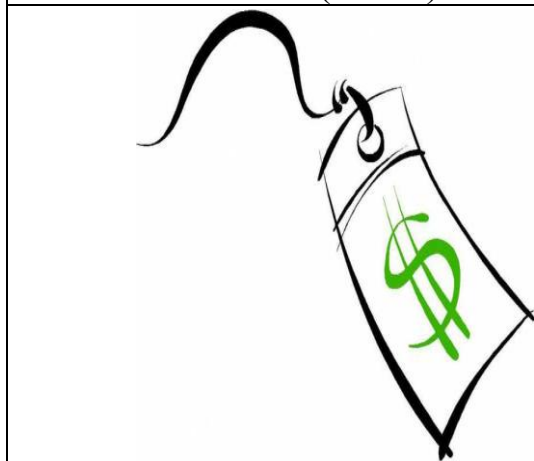
природа (чудова)



пісні (веселі)



університети (хороші)



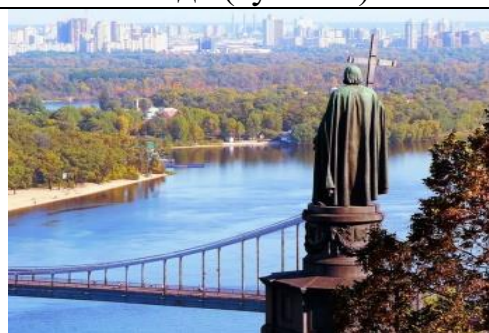
ціни (низькі)



мода (сучасна)



прапор (синьо-жовтий)



річка (Дніпро)

	
<p>символи (верба і калина)</p>	<p>герб (тризуб)</p>

Додаток 3.4

<p>– Оксано Миколаївно, Андрій – безвідповідальний чоловік. Усі чоловіки безвідповідальні, правда?</p> <p>– Сумніваюся, зовсім не всі.</p>	
	<p>Андрій – безвідповідальний чоловік.</p> 
<p>Олена – наївна дівчина.</p>	<p>Андрій – розумний хлопець.</p>
	
<p>Рекс – злий собака.</p>	<p>Борщ – корисна їжа.</p>



Олег – стараний студент.



Сергій – чудовий друг.



Лариса Іванівна – хороший викладач.



«Гонки» – цікава комп'ютерна гра.



«Інтерсіті» – швидкісний поїзд в Україні.






Моя кімната у гуртожитку – дуже погана.





Кафе «Друзі» в Києві – **недороге.**








«Кафтан» – дуже **старий** готель у Києві.




Порівняймо:		
Комунікативне завдання:	Поцікавтеся, чи це речі співрозмовника?	Поцікавтеся, чи правда, що ноутбук хороший?
	Це ваш новий ноутбук?	Ноутбук хороший, правда? = Ноутбук хороший, так? = Ноутбук хороший, чи не так?
Вираження:	згоди чи заперечення приналежності	оцінки через згоду чи заперечення
 YES повна згода	Так, звісно, мій. Так, звісно. Звісно. Так, безумовно, мій. Так, безумовно. Безумовно.	Так, звісно, хороший . Так, звісно. Звісно. Так, безумовно, хороший . Так, безумовно. Безумовно. Так, правда. Так, правда, хороший!
 категорична незгода	Ні, не мій!	Ні, зовсім не хороший. Ні, + (власна оцінка) Ні, жахливий!

Згода з невпевненістю		Так, сподіваюся, (що) ... Сподіваюся, (що) ... Маю надію, (що) ... Так, здається ...
Коректна незгода		Сумніваюся, що... Сумніваюся. Не впевнений (не впевнена), що ... Можливо.
Згода із захопленням		Ой, який (-а, -е, -і) ...! Який (-а, -е, -і) ...! Такий (-а, -е, -і) ...! О, який (-а, -е, -і) ...! Тааак, (-а, -е, -і)...!
Між так і ні,		Не дуже. Така собі. Такий (-а, -е, -і) собі. Нічого особливого.

Незгода з подивом		Та ви що? + (власна оцінка) Що ви? + (власна оцінка) Хіба? + (власна оцінка) Невже? + (власна оцінка)
Байдужість		Мені байдуже. Байдуже. Мені все одно.

Додаток 3.6

	Мовленнєвий зразок: Це машина. Це нова машина. Це нова машина BMW. Це нова машина BMW, так?
	Сумніваюся, що це нова машина BMW.
	Ідея. Моя ідея. Моя ідея чудова. Моя ідея чудова, правда?
	Проблема. Моя проблема. Моя проблема серйозна. Моя проблема дуже серйозна. Моя проблема дуже серйозна, так?
	Жарт. Веселий жарт. Веселий жарт вдалий. Веселий жарт дуже вдалий. Веселий жарт дуже вдалий, правда?
	Квіти. Весняні квіти. Весняні квіти прекрасні. Весняні квіти прекрасні, так?

	<p>Пісня. Нова пісня. Нова весела пісня. Нова весела пісня красива, правда?</p>
	<p>Фото. Його фото. Його нове фото. Його нове фото гарне. Його нове фото гарне, чи не так?</p>
	<p>Подруга. Моя подруга. Моя найкраща подруга – симпатична. Моя найкраща подруга дуже симпатична. Моя найкраща подруга дуже симпатична, так?</p>

Додаток 3.7

Слайд 1

Мовленнєвий зразок:

- Маленький будинок, **правда?**
- **Та ви що?** Він великий і гарний!






Згода з невпевненістю		Так, сподіваюся, (що) ... Сподіваюся, (що) ... Маю надію, (що) ... Так, здається ...		
Коректна незгода		Сумніваюся, що... Сумніваюся. Не впевнений (не впевнена), що ... Можливо.	несучасний	дорогий
Згода із захопленням		Ой, який (-а, -е, -і) ...! Який (-а, -е, -і) ...! Такий (-а, -е, -і) ...! О, який (-а, -е, -і) ...! Тааак, (-а, -е, -і) ...!		
Між так і ні,		Не дуже. Така собі. Такий (-а, -е, -і) собі. Нічого особливого.	якісний	красивий
Незгода з подивом		Та ви що? + (власна оцінка) Що ви? + (власна оцінка) Хіба? + (власна оцінка) Невже? + (власна оцінка)		
Байдужість		Мені байдуже. Байдуже. Мені все одно.	негарний	милий
				чудовий
				злий
класний	дешевий	зручний	завеликий	

Мовленнєвий зразок:









- **Ось погляньте, гарний костюм, правда?**
- **Якщо чесно, сумніваюся, що він гарний.**



Повна згода		Так, звісно, ... Так, звісно. Звісно. Так, безумовно... Так, безумовно. Безумовно. Згодний (-а). Цілком згодна. Так, правда. Так, правда ...!
Згода з невпевненістю		Так, сподіваюся, (що)... Сподіваюся, ... Маю надію, (що) ... Так, здається...
Згода із захопленням		Ой, який (-а, -е, -і) ...! Який (-а, -е, -і) ...! Такий (-а, -е, -і) ...! О, який (-а, -е, -і) ...! Тааак, (-а, -е, -і)...!
Коректна незгода		Сумніваюся, що... Сумніваюся. Не впевнений (-а), що... Можливо.
Між так і ні,		Не дуже. Так собі. Такий (-а, -е, -і) собі. Нічого особливого.
Незгода з подивом		Та ви що? + (власна оцінка) Що ви? + (власна оцінка) Хіба? + (власна оцінка) Невже? + (власна оцінка)
Категорична незгода		Ні, зовсім не... Ні, + (власна оцінка) Жахливий (-а, -е, -і)!
Байдужість		Мені байдуже. Байдуже. Мені все одно.



Додаток 3.9

	– Чудова ідея, так?		– Вдала покупка, правда?
			
	Сумніваюся...		
	– Класна вечірка, чи не так?		– Цікава пропозиція, так?
			
			
	– Нове фото – прикольне, так?		– Моя мрія – реальна, правда?
			
			
	– Красива сумка, так?		– Хороший варіант, правда?
			
			

Повна згода		<p>Так, звісно, ... Так, звісно. Звісно. Так, безумовно... Так, безумовно. Безумовно. Згодний (-а). Цілком згодна. Так, правда. Так, правда ...!</p>
Згода з невпевненістю		<p>Так, сподіваюся, (що)... Сподіваюся,... Маю надію, (що) ... Так, здається...</p>
Згода із захопленням		<p>Ой, який (-а, -е, -і) ...! Який (-а, -е, -і) ...! Такий (-а, -е, -і) ...! О, який (-а, -е, -і) ...! Тааак, (-а, -е, -і)...!</p>
Коректна незгода		<p>Сумніваюся, що... Сумніваюся. Не впевнений (-а), що... Можливо.</p>
Між так і ні,		<p>Не дуже. Так собі. Такий (-а, -е, -і) собі. Нічого особливого.</p>
Незгода з подивом		<p>Та ви що? + (власна оцінка) Що ви? + (власна оцінка) Хіба? + (власна оцінка) Невже? + (власна оцінка)</p>
Категорична незгода		<p>Ні, зовсім не... Ні, + (власна оцінка) Жахливий (-а, -е, -і)!</p>
Байдужість		<p>Мені байдуже. Байдуже. Мені все одно.</p>

Пам'ятка для самостійної роботи	
1	Розгляньте функційну опору.
2	Перекладіть невідомі слова.
3	Прослухайте файл 1. Зверніть увагу на інтонацію.
4	Прослухайте файл 2. Повторюйте за диктором, користуючись функційною опорою.
5	Виконайте вправу 5.

Добрий вчинок – завжди модний, правда?	Смачна їжа – вся корисна, так?
	
 _____	 _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Сучасні дівчата – мужні, правда?	Шкільні роки – щасливі, так?
	
 _____	 _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

<p>Активна людина – завжди молода, правда?</p>	<p>Чоловік – завжди правий, так?</p>
	
<p> _____ _____ _____ _____</p>	<p> _____ _____ _____ _____</p>
<p>Цікаві чоловічі образи, так?</p>	<p>Справжній мужчина, правда?</p>
	
<p> _____ _____ _____ _____</p>	<p> _____ _____ _____ _____</p>

Навчально-дидактичні матеріали для формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на базовому етапі

Додаток К.1

Мій кращий друг

Дружба – надзвичайно важлива частина нашого життя. Дружба — це спілкування, підтримка, симпатія, турбота. Життя нудне без друзів, розмов, жартів, підтримки один одного. Друг ніколи не зрадить, не залишить у біді, завжди вислухає і допоможе.

Я тішуся, що в мене є справжній друг. Його звали Максим. Він високий, має темне волосся і карі очі. Йому 19 років.

Колись ми разом ходили до школи, грали у футбол, баскетбол, плавали, разом дивилися фільми, мріяли про майбутнє. Його мама завжди про нас говорила: Андрій і Максим – «нерозлийвода». Максим має здібності до фізики, математики та інших природничих наук. **Шкода**, що він не скористався цим.

У нього також є багато хобі: дайвінг, подорожі, блогерство. Він може годинами розповідати про свої пригоди. Нещодавно він повернувся з Єгипту, там він занурювався в місця корабельних аварій. **Навіть не можу уявити, як це цікаво!** Хоча й трохи небезпечно. Але без ризику Максим не може!

Максим завжди готовий допомогти. Нещодавно ми ходили в туристичний похід у гори. Чесно кажучи, це була не легка прогулянка, а справжнє випробовування характеру. У цьому поході було багато непередбачуваних труднощів. Ми були майже коло вершини, коли почалась страшна злива, гроза, блискавка.

Дехто з нашої туристичної групи був готовий кинути все і повернутися до табору. Але Максим підтримав їх, підбадьорив. **Дивуюся: і де він тоді слова потрібні знаходив?** Максим ніс два рюкзаки – свій і Оленки, яка вже не могла йти від втоми. **Як він упорався?** Все закінчилося добре. Коли ми стояли на вершині, всі були такі щасливі!



Максим – бармен в одному з київських клубів. Звісно, він хотів вступити до університету, але, коли були екзамени, у нього був серйозний туристичний похід, який він не міг пропустити. Максим говорить, що він не в захваті від своєї роботи, але, **як на мене**, біля барної стійки він виглядає непогано. **Але все ж думаю**, що він досі мріє про небо! Скільки його знаю, він завжди хотів стати пілотом. **Але, на жаль, так склалися обставини, що він не реалізував цю мрію.**

А ще мій друг – блогер. У нього канал на ютубі «Подорожуймо весело!». Він **так чудово** розповідає про свої подорожі! **Я в захваті**, коли переглядаю його стріми! У Максима **аж 25 тисяч** підписників.







Чудово мати такого креативного друга!

Факт або вчинок Максима		Ставлення Андрія	
дружба, дитинство разом		радість, захоплення	
здібності до природничих наук		жаль	
дайвінг, подорож до Єгипту		цікавість, захоплення	
подорожі; похід у гори допомога друзям		здивування, захоплення	
робота барменом		припущення, виправдання	
блогер, 25 тисяч підписників		гордість, захоплення	

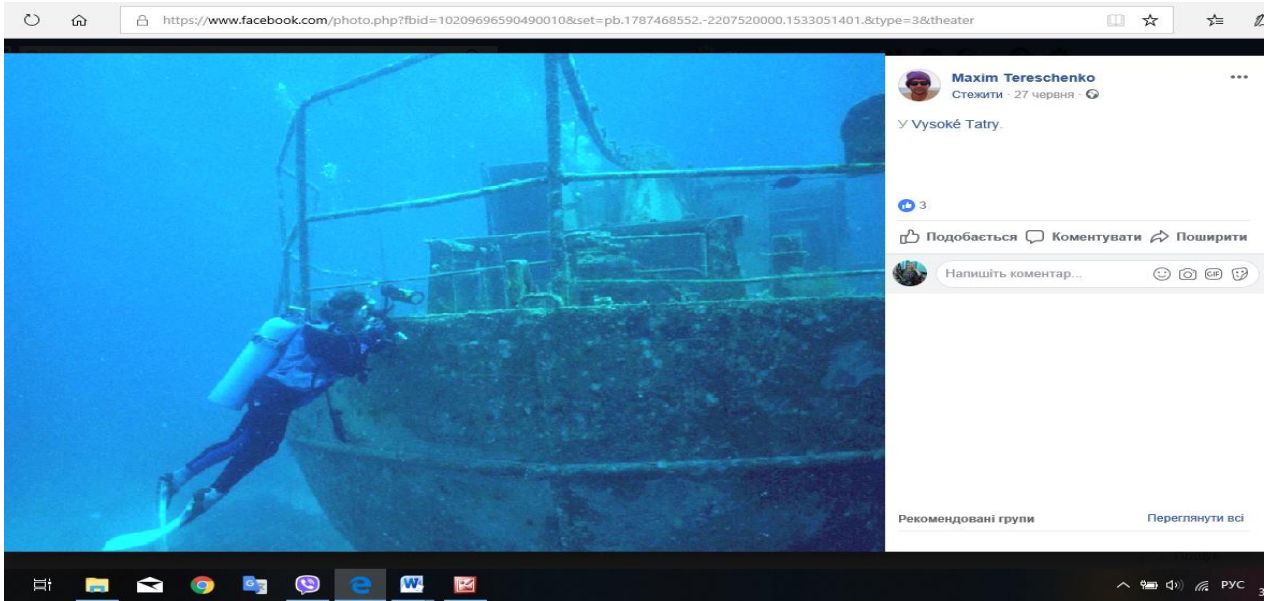
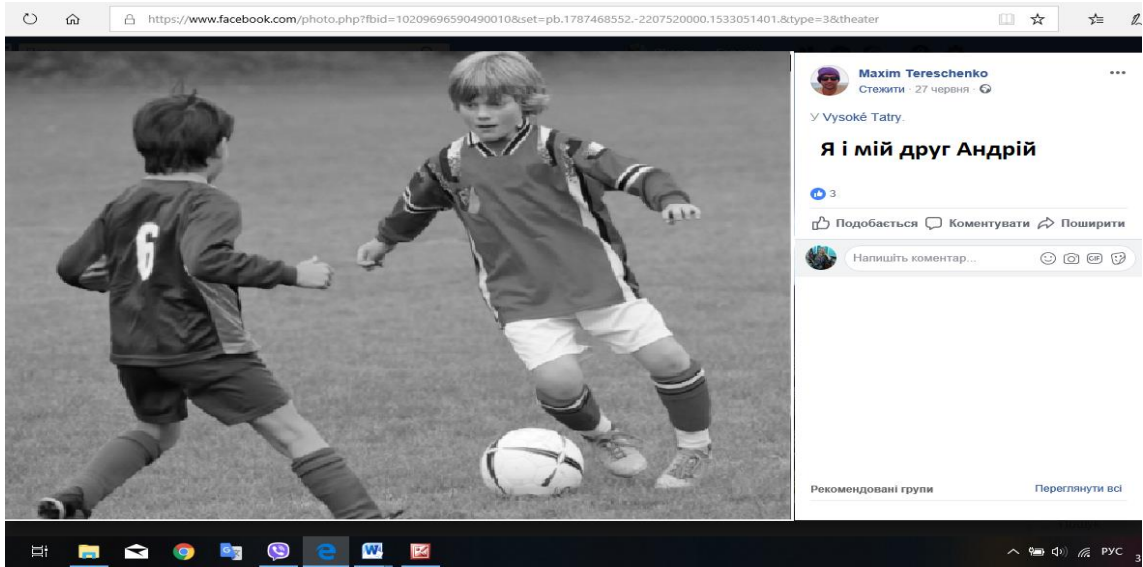
Факт або вчинок Максима		Ставлення Андрія	
дружба, дитинство разом		радість, захоплення	Я тішуся, що в мене є справжній друг.
здібності до природничих наук		жаль	Шкода, що він не скористався цим.
дайвінг, подорож до Єгипту		цікавість, захоплення	Навіть не можу уявити, як це цікаво!
подорожі; похід у гори допомога друзям		здивування, захоплення	Дивуюся: і де він тоді слова потрібні знаходив? Як він справився?

робота барменом		припущення, виправдання	як на мене... Але все ж думаю... Але, на жаль, так склалися обставини, що він не реалізував цю мрію.
блогер, 25 тисяч підписників		гордість, захоплення	Я в захваті... так чудово... аж 25 тисяч підписників


Слайд 3

	Я тішуся, що в мене є справжній друг.	Андрій радіє, тому що...
	Шкода, що він не скористався цим.	Друг шкодує, що...
	Навіть не можу уявити, як це цікаво!	Андрій в захопленні від ...
	Дивуюся: і де він тоді слова потрібні знаходив?	Він приємно здивований, що...
	Але, на жаль, так склалися обставини, що він не реалізував цю мрію.	Друг виправдовує, що ...
	Я в захваті... аж 25 тисяч підписників	Андрій вражений, що...

Додаток К.3



https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209696590490010&set=pb.1787468552.-2207520000.1533051401.&type=3&theater



Maxim Tereschenko
Стежити · 27 червня ·

↓ Vysoké Tatry

3


Подобається Коментувати Поширити

Налишіть коментар...

Рекомендовані групи Переглянути всі

Windows taskbar: File Explorer, Mail, Chrome, Office, WhatsApp, Edge, Word, Outlook

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209696590490010&set=pb.1787468552.-2207520000.1533051401.&type=3&theater



Maxim Tereschenko
Стежити · 27 червня ·

↓ Vysoké Tatry

3


Подобається Коментувати Поширити

Налишіть коментар...

Рекомендовані групи Переглянути всі

Windows taskbar: File Explorer, Mail, Chrome, Office, WhatsApp, Edge, Word, Outlook

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209696590490010&set=pb.1787468552.-2207520000.1533051401.&type=3&theater



Maxim Tereschenko
Стежити · 27 червня ·

↓ Vysoké Tatry

3


Подобається Коментувати Поширити

Налишіть коментар...

Рекомендовані групи Переглянути всі

Windows taskbar: File Explorer, Mail, Chrome, Office, WhatsApp, Edge, Word, Outlook

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209696590490010&set=pb.1787468552.-2207520000.1533051401.&type=3&theater



Maxim Tereschenko
Стежити · 27 червня ·

У Vysoké Tatry.

3




Подобається · Коментувати · Поширити

Напишіть коментар...

Рекомендовані групи · Переглянути всі

Taskbar icons: File Explorer, Mail, Chrome, Edge, Word, Outlook, System tray: Volume, Network, Language (RUS), 3

Слайд 2

	<p>Не сумніваюсь, що ... Переконаний(-а), що... По за сумнівом, ... Звісно, ... Безсумнівно, ...</p>
	<p>Я думаю, що... На мою думку, ... Вважаю, що ... Думаю, що... Гадаю, що... Якщо я не помиляюсь, то... Здається, що...</p>
	<p>Сумніваюся, що... Не впевнений (-а), що... Не думаю, що...</p>

Слайд 3

Я думаю, що ...,	тому що бо оскільки	ми знаємо, що..., ми читали, що...,	а на фото ми бачимо, як...
------------------	---------------------------	----------------------------------------	----------------------------



https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209696590490010&set=pb.1787468552.-2207520000.1533051401.&type=3&theater

Maxim Tereschenko
 Стежити · 27 червня · 🌐

У Vysoké Tatry.

Я і мій друг Андрій

👍 3

👍 Подобається 💬 Коментувати ➦ Поширити

🗨️ Напишіть коментар...

Рекомендовані групи Переглянути всі

Додаток К.4







Слайд 1


Мені подобається ...,	тому що бо оскільки	...
-----------------------	---------------------------	-----

Слайд 2

вчинок Андрія	
відмова від вступу в університет через подорож	
подорож до Єгипту	
похід у гори	
ведення блогу	
робота не за покликанням	

Слайд 3

	радість, захоплення, уподобання, симпатія, цікавість	Мені подобається ... Я захоплююсь ... Я тішуся ... Я в захваті від ... Навіть не можу уявити, як це ...!
	антипатія, неприйняття чогось, осуд	Мені не подобається, що ... Це жахливо, що ... Ч не розділяю, що ...
	байдужість	Нічого особливого, що... Я ставлюсь байдуже до... Мені паралельно... Мене це не обходить.
	співчуття, жаль	Шкода, що... Дуже шкода, що ... Співчуваю, що...
	здивування, захоплення	Дивуюся, що ... Не розумію, чому... Не можу зрозуміти, чому ...
	виправдання	Так склалися обставини... Така доля... Так склалося...

	припущення	Якщо я не помиляюсь... Думаю, що... Гадаю... Як на мене... Але все ж думаю... Можливо ...
-----------------------------------------------------------------------------------	------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаток К.5

Допомога друга

- М:** Привіт, Андрію!
- А:** Привіт, друже! Радий чути!
- М:** І я тебе, друже! Що нового?
- А:** Все ок! Ти як? Щось мені твій голос не подобається, Максиме!
- М:** Та трохи засмучений, друже.
- А:** Проблеми?
- М:** Та не те, щоб проблеми...
- А:** Що сталося?
- М:** Розумієш, я дуже люблю і поважаю свою маму. Вона добра і турботлива, ти ж її знаєш! Але останнім часом ...
- А:** Вона не розуміє? Ви сваритеся?
- М:** Аби ж то ... Мама така засмучена і часто плаче. Мені так соромно, бо знаю, що це через мене!
- А:** Чому ти так вважаєш? Ви говорили про це?
- М:** Так, тому і стверджую: це я винен!
- А:** Про що ви говорили?
- М:** Про мене. Мама пишається, що в мене є улюблені хобі, їй подобаються мої друзі, мої блоги ...
- А:** Так, мама права! Ти найкрутіший блогер, мандрівник і дуже хороший друг!
- М:** Дякую, Андрію, але мама ще в дечому має рацію ...
- А:** Щось не так?
- М:** Вона мені зізналася, що їй боляче дивитися, коли я повертаюся з роботи. Розумієш, вона відчуває, що робота мені не до душі і я від того страждаю.
- А:** Так, матері все відчувають без слів.
- М:** А ще я чув, як вона бабусі по телефону ділилася: Андрієві пощастило, Сергію також – вони студенти, а моему Максимчикові не щастить ...
- А:** Я раджу тобі, друже, змінити професію. Ти не думав про це?
- М:** Так, звісно! Мені досі сниться небо! Ти ж знаєш, я з дитинства мрію бути пілотом!
- А:** То в чому проблема? Йди вчитися на пілота!
- М:** Мені соромно говорити про це...
- А:** Припини, Максиме! Ти ж знаєш, я зрозумію завжди!
- М:** Розумієш, Андрію ... я боюсь, що не складу ЗНО з математики ... після школи три роки минуло! Я все забув!
- А:** Заспокойся, друже! Не хвилюйся! Я допоможу тобі!

М: Як?

А: Ми будемо займатися щотижня і ти все пригадаєш!

М: Справді? Думаєш, це можливо?

А: Звісна річ! Я знаю, що говорю! Ти такий здібний до математики!

М: Дякую, друже, ти справжній товариш!

А: Нема за що! До зв'язку! Вибач! Мушу бігти! Бувай!

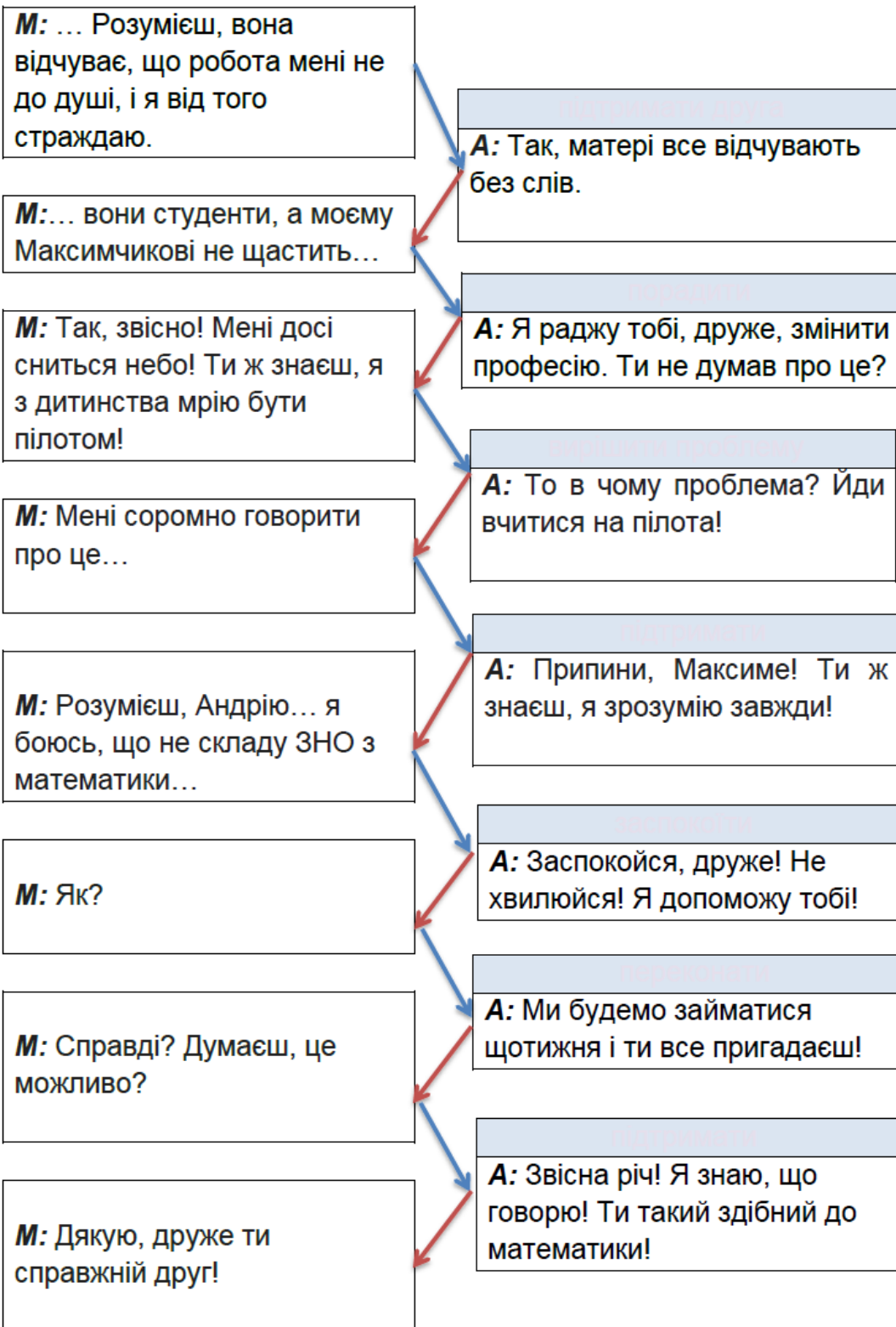
М: Бувай! До зв'язку, Андрію!

Функційна модель прослуханого діалогу



Максим

Андрій



Максим

Андрій

М: ... Розумієш, вона відчуває, що робота мені не до душі, і я від того страждаю.

підтримати

А: Так, матері все відчувають без слів.

М:... вони студенти, а моєму Максимчикові не щастить...

порадити

А: Я раджу тобі, друже, змінити професію. Ти не думав про це?

М: Так, звісно! Мені досі сниться небо! Ти ж знаєш, я з дитинства мрію бути пілотом!

вирішити проблему

А: То в чому проблема? Йди вчитися на пілота!

М: Мені соромно говорити про це...

підтримати, запевнити

А: Припини, Максиме! Ти ж знаєш, я зрозумію завжди!

М: Розумієш, Андрію... я боюсь, що не складу ЗНО з математики...

заспокоїти, запевнити

А: Заспокойся, друже! Не хвилюйся! Я допоможу тобі!

М: Як?

пояснити, переконати

А: Ми будемо займатися щотижня і ти все пригадаєш!

М: Справді? Думаєш, це можливо?

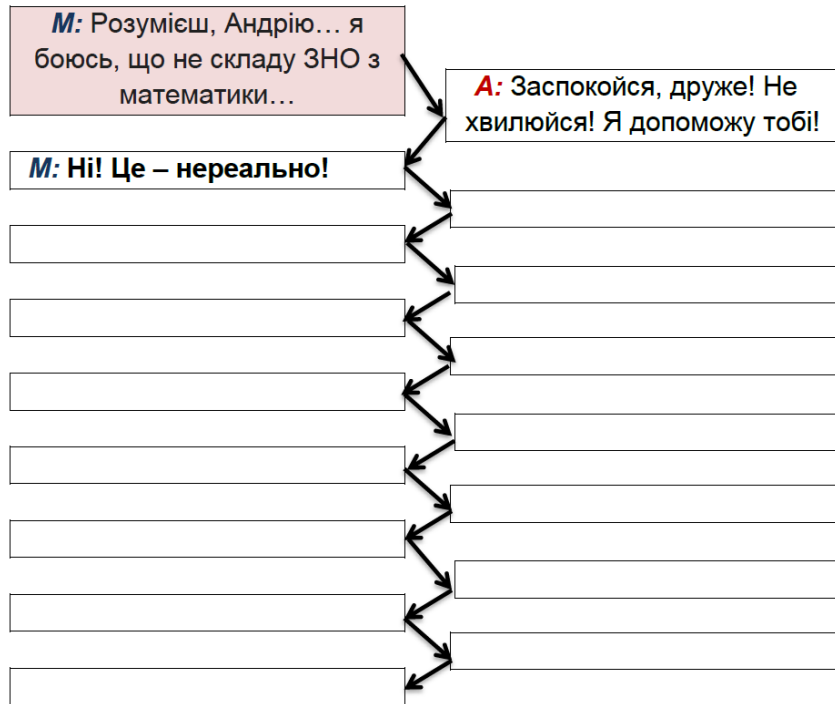
підтримати, запевнити

А: Звісна річ! Я знаю, що говорю! Ти такий здібний до математики!

М: Дякую, друже ти справжній друг!

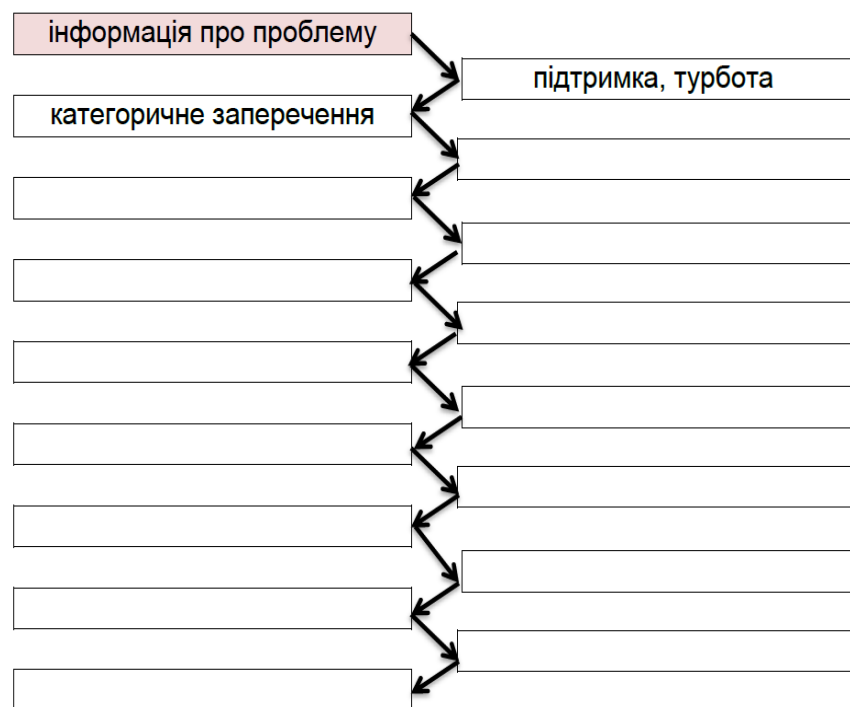
Максим

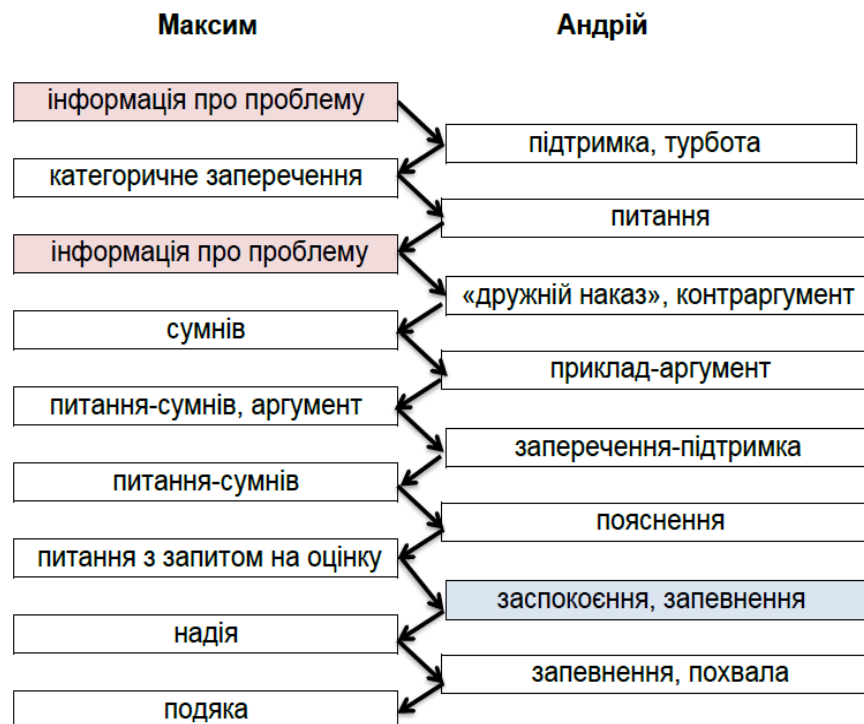
Андрій



Максим

Андрій

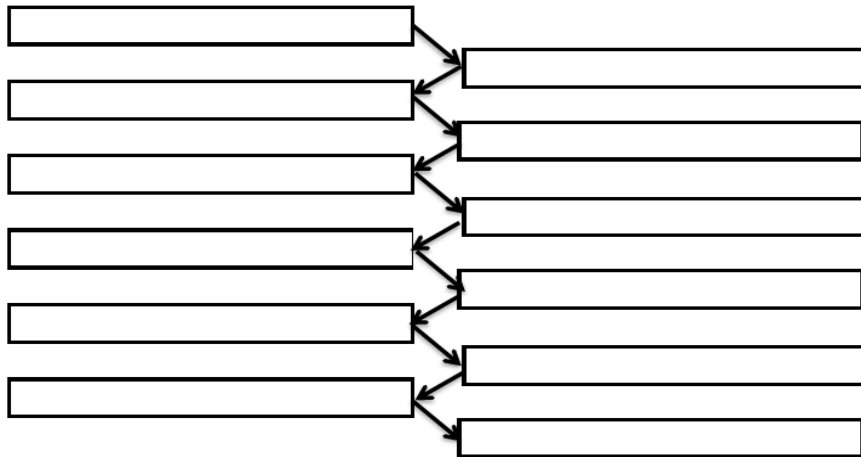






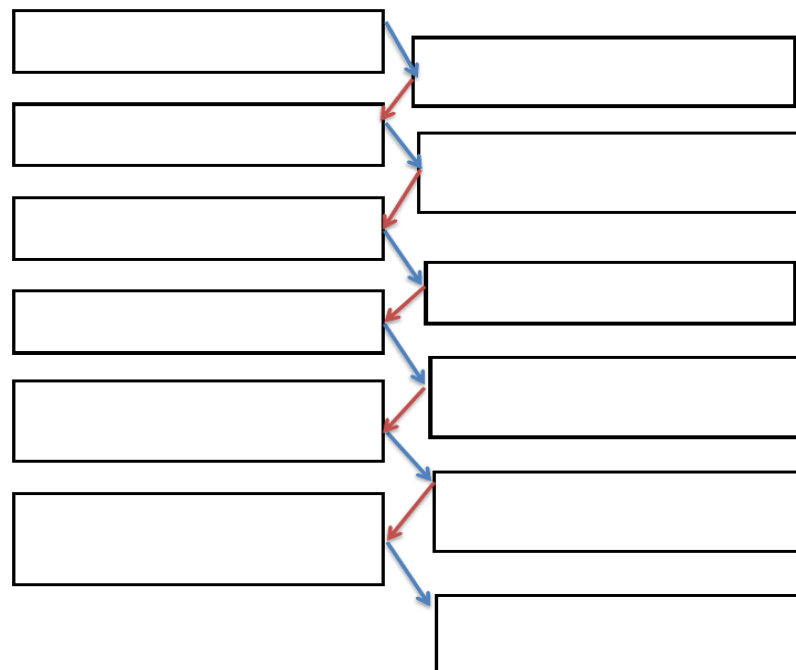
Ви

Мама Максима



Ви

Мама Максима










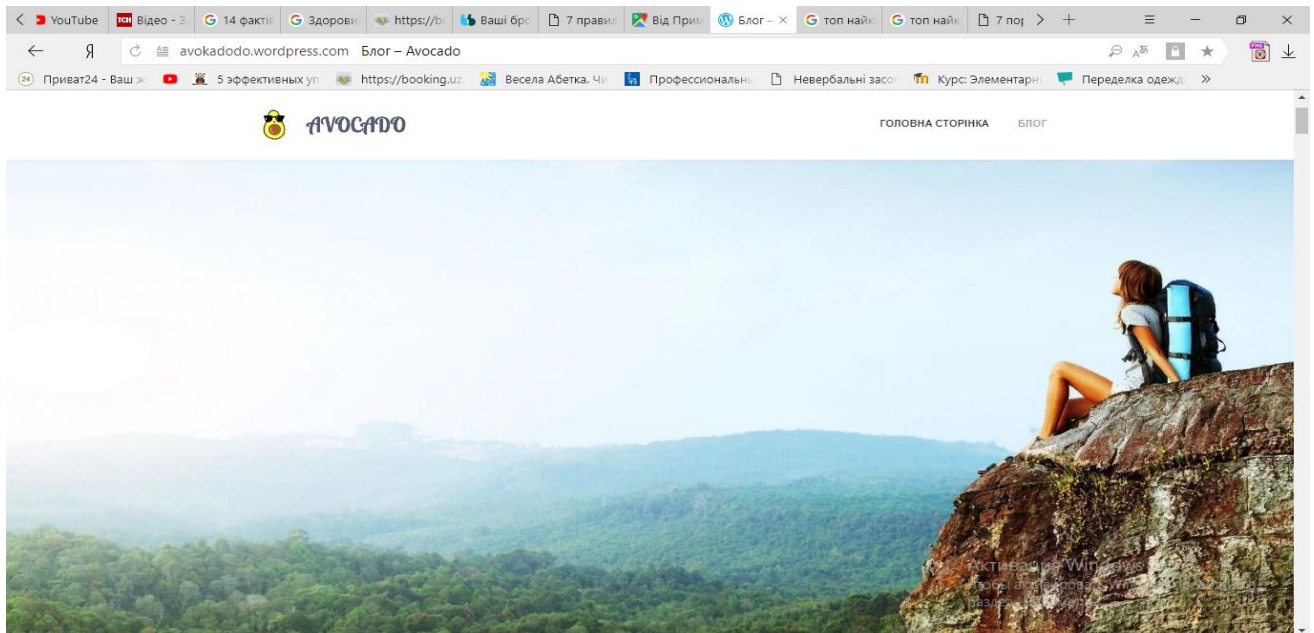
Навчально-дидактичні матеріали для формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів на рубіжному етапі

Мовленнєвий зразок:

- Хочу замовити цю сумку!
- Треба зареєструватися, щоб замовити.
- Дякую! Спробую!



	наказ	<i>імн, щоб + інф.!</i> Приберіть, щоб відпочивати! Вийдіть, щоб не заважати!
	прохання	<i>Будь ласка, імн., щоб + інф. ...</i> <i>Прошу, імн., щоб + інф. ...</i> <i>імн., щоб + інф. ...</i> Будь ласка, оплатіть, щоб оформити візу. Прошу, вкажіть адресу, щоб надіслати Уведіть пін-код, щоб увійти.
	порада, рекомендація, переконання	<i>Раджу інф ... , щоб + інф.</i> <i>треба + інф. ..., щоб + інф. ... ;</i> <i>Щоб + інф., треба + інф.</i> <i>Імн. ..., щоб + інф.!</i> Раджу вам розказати про свою проблему, щоб вирішити її. Вам треба розпитати, щоб з'ясувати подробиці. Треба подзвонити, щоб замовити доставку. Щоб оформити покупку, слід звернутися у відділ продажу. Гарно подумайте, щоб не помилитися!
	застереження	<i>Щоб + інф. ..., треба + інф.</i> <i>треба + інф. ..., щоб + інф. ... ;</i> <i>Щоб + інф. ..., + імн.!</i> <i>Імн. ..., щоб + інф.!</i> Щоб не мати проблем, треба подумати заздалегідь. Треба виїхати завчасно, щоб не спізнитися! Щоб не помилитися, читайте уважно інструкцію! Зробіть, щоб потім не жалкувати!
	інструкція, рецепт	<i>Щоб + інф. ..., + імн.!</i> <i>Щоб + інф. ..., треба + інф.</i> <i>імн..., щоб + інф.!</i> Щоб приготувати суп, треба вимити каструлю, ... Щоб зробити літачок, візьміть клей, папір, ножиці ... Збийте вершки з цукром і поставте в холодильник, щоб крем загус, доки спечеться тісто.
	засудження, обурення	<i>Треба + інф. ..., щоб + інф. ... ;</i> Треба самому вміти, щоб учити! Треба знати, щоб критикувати!
	пропозиція	<i>Пропоную інф ... , щоб + інф.</i> <i>Давайте ... , щоб + інф.</i> Пропоную забути, щоб не сваритися. Давайте не будемо про це, щоб не згадувати.



Дорогі мої друзі!



Мені дуже приємно, що вас зацікавив мій блог «Здоровий спосіб життя – це легко!». Якщо ви тут, то, певно, хочете вести здоровий спосіб життя. І я із задоволенням допоможу вам упоратися із цим важким завданням.

Правило № 1. Найважливішим при здоровому способі життя є харчування. Правильне харчування! Більше фруктів і овочів, корисних продуктів. Щоб почати правильно харчуватися, вже сьогодні відмовтесь від гамбургерів, коли, чіпсів та іншої гидоти.



Правило № 2. Спорт повинен стати частиною вашого життя. Будьте активними, життєрадісними і відкритими до світу. Прогулянки на свіжому повітрі, ранкові пробіжки, зарядка вранці. Щоб активно і цікаво жити – рухайтесь!



Правило № 3. Шкідливих звичок треба позбутися. Людина з ними ризикує отримати багато хвороб, які руйнують нервову систему та організм у цілому. Щоб бути здоровим і довго прожити – скажіть «ні» шкідливим звичкам.



Правило № 4. Більше позитивних емоцій! Розвивайтеся, удосконалюйте себе, даруйте любов, турботу і радість! І отримуйте від цього позитивні емоції. Щоб бути здоровими, треба бути щасливими!



Правило № 5. Дбайте про себе! Гігієна, побут, загартування, хороша медицина необхідні для нашого здорового життя. Щоб тіло було здоровим, доглядайте його!

Щоб домогтися того, чого ви прагнете, любіть себе й оточуючих. І ви відчуєте себе набагато краще і здоровіше. Правду кажуть, що в здоровому тілі – здоровий дух.

Найкращі побажання! Завжди вам рада!



Здоровий спосіб ЖИТТЯ

Ловити позитивні емоції!



Здоровий спосіб ЖИТТЯ

Дбати про своє тіло



Здоровий спосіб життя

Розвивати душу!



Здоровий спосіб життя

Здоровий сон, сон і ще раз сон!



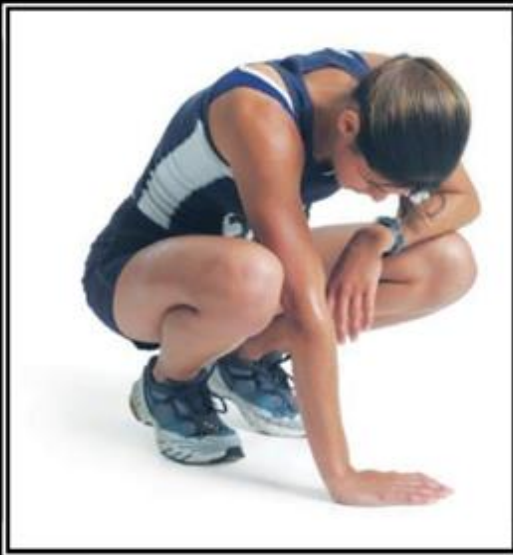
Здоровий спосіб життя

Бути творчим!



Здоровий спосіб життя

Навчитися обирати!



**Здоровий спосіб
ЖИТТЯ**
Більше спорту!



**Здоровий спосіб
ЖИТТЯ**
Не їсти зайвого!



Здоровий спосіб життя
Бути щасливим!



**Здоровий спосіб
життя**
"НІ" шкідливим звичкам!

Додаток Л.3



Таблиця значущості t- розподілу Стьюдента

Число степенів свободи	Рівні значущості		
	0,05	0,01	0,001
1	12,71	63,66	636,6
2	4,303	9,925	31,60
3	3,182	5,841	12,92
4	2,776	4,604	8,610
5	2,571	4,032	6,869
6	2,447	3,707	5,959
7	2,365	3,499	5,408
8	2,306	3,355	5,041
9	2,262	3,250	4,781
10	2,228	3,169	4,587
11	2,201	3,106	4,437
12	2,179	3,055	4,318
13	2,160	3,012	4,221
14	2,145	2,977	4,140
15	2,131	2,947	4,073
16	2,120	2,921	4,015
17	2,10	2,898	3,965
18	2,101	2,878	3,922
19	2,093	2,861	3,883
20	2,086	2,815	3,850
21	2,080	2,831	3,819
22	2,074	2,819	3,792
23	2,069	2,807	3,767
24	2,064	2,797	3,745
26	2,056	2,779	3,707
27	2,052	2,771	3,690
28	2,048	2,763	3,674
29	2,045	2,756	3,659
30	2,042	2,750	3,646
∞	1,960	2,576	3,291

Перевірка достовірності результатів дослідження

Додаток Н.1

Для перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за перцептивно-функційним критерієм було здійснено математичну обробку результатів аналогічно обчисленням за попереднім критерієм. Було висунуто нульову гіпотезу H_0 , що ЕГ і КГ несуттєво відрізнялися за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за перцептивно-функційним критерієм і H_1 , що відмінність за цим критерієм значуща.

$$\bar{X}_e = \frac{3 \cdot 7 + 2 \cdot 36 + 1 \cdot 13 + 0 \cdot 4}{60} = 1,77$$

$$\delta_e^2 = \frac{7 \cdot (3 - 1,77)^2 + 36 \cdot (2 - 1,77)^2 + 13 \cdot (1 - 1,77)^2 + 4 \cdot (0 - 1,77)^2}{60} = 0,55$$

$$\delta_e = \sqrt{0,55} = 0,74$$

$$V_e = \frac{0,74}{1,77} \cdot 100\% = 41,81\%$$

$$\bar{X}_k = \frac{3 \cdot 1 + 2 \cdot 15 + 1 \cdot 26 + 0 \cdot 18}{60} = 0,98$$

$$\delta_k^2 = \frac{1 \cdot (3 - 0,98)^2 + 15 \cdot (2 - 0,98)^2 + 26 \cdot (1 - 0,98)^2 + 18 \cdot (0 - 0,98)^2}{60} = 0,62$$

$$\delta_k = \sqrt{0,62} = 0,79$$

$$V_k = \frac{0,79}{0,98} \cdot 100\% = 80,61\%$$

$$t = \frac{|80,61 - 41,81|}{\sqrt{\frac{80,61^2}{2 \cdot 60} + \frac{41,81^2}{2 \cdot 60}}} = 4,69$$

Оскільки, кількість слухачів, які брали участь в експерименті однакова, то як при попередніх обчисленнях,

$$m = N_e + N_k - 1 = 60 + 60 - 1 = 159$$

Критичне значення критерію також аналогічне: якщо рівень значущості $p = 0,05$, то $t_{кр} = 1,96$; якщо $p = 0,01$, то $t_{кр} = 2,576$

Як бачимо з рис. 2.4, показник $t_{емп} = 4,69$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$) перебуває у зоні значущості.



Рис. 2.4 Вісь значущості

Таким чином, у слухачів ЕГ та КГ спостерігалися значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за

перцептивно-функційним критерієм ($t = 4,69$, при $t_{кр} = 2,58$; $p < 0,01$). Оскільки $t_{емп} > t_{кр}$, то гіпотеза H_0 спростовується і підтверджується H_1 .

Додаток Н.2

Задля підтвердження статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за змістово-функційним критерієм було проведено математичну обробку результатів за t-критерієм Стьюдента. Була прийнята нульова гіпотеза H_0 : ЕГ і КГ несуттєво відрізняються за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за змістово-функційним критерієм і протилежна гіпотеза H_1 , що відмінність між ЕГ та КГ значуща.

$$\bar{X}_e = \frac{3 \cdot 8 + 2 \cdot 35 + 1 \cdot 13 + 0 \cdot 4}{60} = 1,78$$

$$\delta_e^2 = \frac{8 \cdot (3 - 1,78)^2 + 35 \cdot (2 - 1,78)^2 + 13 \cdot (1 - 1,78)^2 + 4 \cdot (0 - 1,78)^2}{60} = 0,55$$

$$\delta_e = \sqrt{0,55} = 0,74$$

$$V_e = \frac{0,74}{1,78} \cdot 100\% = 41,53\%$$

$$\bar{X}_k = \frac{3 \cdot 3 + 2 \cdot 14 + 1 \cdot 25 + 0 \cdot 18}{60} = 1,03$$

$$\delta_k^2 = \frac{3 \cdot (3 - 1,02)^2 + 14 \cdot (2 - 1,02)^2 + 25 \cdot (1 - 1,02)^2 + 18 \cdot (0 - 1,02)^2}{60} = 0,73$$

$$\delta_k = \sqrt{0,73} = 0,85$$

$$V_k = \frac{0,85}{1,03} \cdot 100\% = 82,52\%$$

$$t = \frac{|82,52 - 41,53|}{\sqrt{\frac{82,52^2}{2 \cdot 60} + \frac{41,53^2}{2 \cdot 60}}} = 4,86.$$

Оскільки склад груп не змінювався, степінь свободи даних m , як і у попередніх обчисленнях, дорівнювала 159, а критичне значення критерію: якщо рівень значущості $p = 0,05$, то $t_{кр} = 1,96$; якщо $p = 0,01$, то $t_{кр} = 2,576$.

Як бачимо з рис. 2.5, показник $t_{емп} = 4,86$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$) перебуває у зоні значущості.

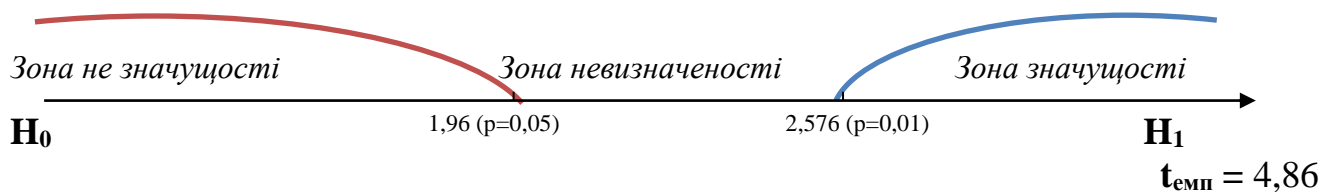


Рис. 2.5. Вісь значущості

Отже, математично підтверджено, що у слухачів ЕГ та КГ зафіксовано значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за змістово-функційним критерієм. Оскільки $t_{емп} = 4,86$, і $t_{емп} > t_{кр}$, то гіпотеза H_0 спростовується і підтверджується гіпотеза H_1 .

Додаток Н.3

З метою перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів ЕГ та КГ за інтеракційно-функційним критерієм, як і за попередніми критеріями, було здійснено математичну обробку результатів за t-критерієм Стьюдента. Нульова гіпотеза H_0 , що ЕГ і КГ несуттєво відрізнялися за рівнем сформованості українськомовної комунікативної компетентності іноземних слухачів за інтеракційно-функційним критерієм протиставлялася гіпотезі H_1 , що відмінність між ЕГ та КГ була значущою. Продемонструємо математичні обчислення покроково:

$$\bar{X}_e = \frac{3 \cdot 6 + 2 \cdot 33 + 1 \cdot 16 + 0 \cdot 5}{60} = 1,67$$

$$\delta_e^2 = \frac{6 \cdot (3 - 1,67)^2 + 33 \cdot (2 - 1,67)^2 + 16 \cdot (1 - 1,67)^2 + 5 \cdot (0 - 1,67)^2}{60} = 0,59$$

$$\delta_e = \sqrt{0,59} = 0,77$$

$$V_e = \frac{0,77}{1,67} \cdot 100\% = 46,11\%$$

$$\bar{X}_k = \frac{3 \cdot 0 + 2 \cdot 12 + 1 \cdot 26 + 0 \cdot 22}{60} = 0,87$$

$$\delta_k^2 = \frac{1 \cdot (3 - 0,83)^2 + 11 \cdot (2 - 0,83)^2 + 27 \cdot (1 - 0,83)^2 + 21 \cdot (0 - 0,83)^2}{60} = 0,58$$

$$\delta_k = \sqrt{0,58} = 0,76$$

$$V_k = \frac{0,76}{0,87} \cdot 100\% = 87,36\%$$

$$t = \frac{|87,36 - 46,11|}{\sqrt{\frac{87,36^2}{2 \cdot 60} + \frac{46,11^2}{2 \cdot 60}}} = 4,57$$

Степінь свободи даних $m = 159$. Критичне значення критерію: якщо рівень значущості $p = 0,05$, то $t_{кр} = 1,96$; якщо $p = 0,01$, то $t_{кр} = 2,576$.

Таким чином, валідність отриманих результатів підтверджується. Як бачимо з рис. 2.6, показник $t_{емп} = 4,57$ (при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$) знаходиться у зоні значущості.

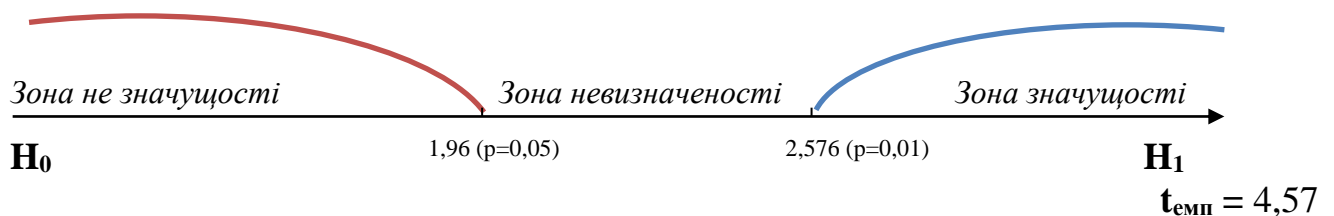


Рис. 2.6. Вісь значущості

Результат математичних обчислень засвідчив, що у слухачів ЕГ та КГ спостерігалися значущі відмінності між рівнями сформованості українськомовної комунікативної компетентності за інтеракційно-функційним критерієм. Оскільки $t_{емп} > t_{кр}$ ($t_{емп} = 4,57$, при $t_{кр} = 2,576$; $p < 0,01$), то гіпотеза H_0 спростовується, натомість підтверджується гіпотеза H_1 .



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
«КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ІМЕНІ ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»

03056, м. Київ, пр-т Перемоги, 37; тел. (+38 044) 204-94-55 тел./факс (+38 044) 236-10-63
<http://www.istudent.kpi.ua> e-mail: cmo-dekanat@kpi.ua СДРПОУ 02070921

27.11.2018 № 0310/417
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Павленко Оксани Миколаївни з теми «Методика пропедевтичного навчання
української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти», представленого на
здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова),
науковий керівник – док. пед. наук, професор О. В. Ковтун

Тенденції інтернаціоналізації, зростання ролі міжнародного співробітництва в сучасній вищій освіті, поглиблення академічної мобільності у світі сприяють розвитку міжнародної діяльності українських закладів вищої освіти, одним з напрямів якої є підготовка іноземних студентів. Зазначене неможливе без удосконалення довишівської мовленнєвої підготовки іноземних слухачів у закладах вищої освіти України. У зв'язку із цим дисертаційне дослідження О. М. Павленко, присвячене розробці методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів, є своєчасним та актуальним.

У своїй роботі дисертантка дійшла висновку про необхідність коригування освітнього процесу, зокрема: зміни добору навчального матеріалу, впровадження інноваційних освітніх технологій, оптимізації педагогічного спілкування, врахування національно-психологічних особливостей слухачів. Визначення критеріїв і показників, рівнів сформованості комунікативної компетенції іноземних слухачів стало стрижнем запропонованої в дисертаційному дослідженні експериментальної методики пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів. Окреслена методика дозволила досягти позитивних змін у рівнях сформованості комунікативної компетенції іноземних слухачів експериментальної групи (ЕГ) порівняно з контрольною (КГ). Так, на прикінцевому зрізі високий рівень було зафіксовано у 11,79 % респондентів ЕГ на противагу 2,40 % – КГ; достатній рівень засвідчили 57,06 % слухачів ЕГ і 26,88 % – КГ; задовільний рівень було виявлено у 24, 52% учасників ЕГ і 42,60 % – КГ; низький рівень продемонстрували 6,63 % слухачів ЕГ та 28,12 % – КГ.

Запропонована О. М. Павленко експериментальна методика
впроваджується на підготовочному відділенні іноземних слухачів Політехнічного

Список використаних джерел до додатків

- Бутенко Л. И. Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2008. 18 с.
1. Павленко О. М. Урахування національно-психологічних особливостей слухачів у процесі експериментального пропедевтичного навчання української мови. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI ст.*: зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., м Одеса, 15–16 берез. 2019 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 98–101.
 2. Пак И. Я. Донмэй Вань Культурный шок китайских студентов, обучающихся в российских вузах, пути его преодоления. Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всерос. семин. г. Томск, 21-23 окт. 2008 г. Томск, 2008. Т. 2. С. 91–96.
 3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 625 с. (568 с.). URL: http://www.rki.msu.ru/source/Biblioteka%20slush/RKI%20deti/_osnovy_kommunikativnoi_teorii.pdf (дата звернення: 15.03.2019).
 4. Трофимова Н. М., Трофимова Н. Б. Межкультурное общение студентов педвуза. *Психология образования: проблемы и перспективы*: материалы первой междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2004. С. 346–347.
 5. Шевелёва С. И. Психологический портрет студентов стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы

всерос. семин. г. Томск, 21-23 окт. 2008 г. Томск : Издательство ТПУ, 2008.
Т. 2. С. 171–177.