

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»

На правах рукопису

**ФЕДОРОВА ОЛЕКСАНДРА АНАТОЛІВНА**

УДК: 378.147+376.68+811.161.2

**ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ  
ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**ЛУЦАН НАДІЯ ІВАНІВНА**  
доктор педагогічних наук, професор

Івано-Франківськ – 2016

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....  | 4   |
| <b>ВСТУП</b> .....  | 5   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> .....         | 14  |
| 1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його структура.....  | 14  |
| 1.2. Психофізіологічні особливості сприймання та розуміння усного українського мовлення іноземними слухачами підготовчого відділення .....                  | 32  |
| 1.3. Лінгводидактичні особливості формування аудитивних умінь у іноземних слухачів підготовчого відділення.....   | 46  |
| 1.4. Стан формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення ВНЗ України.....   | 58  |
| Висновки з розділу 1.....   | 74  |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> ..... | 77  |
| 2.1. Характеристика рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення .....  | 77  |
| 2.2. Експериментальна модель формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови .....               | 107 |
| 2.2.1. Педагогічні умови та принципи побудови експериментальної методики на формувальному етапі .....   | 107 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.2.2. Організація та зміст формувального етапу експерименту.....  | 138 |
| 2.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості аудитивних умінь у іноземних слухачів підготовчого відділення (прикінцевий зріз)..... | 195 |
| Висновки з розділу 2.....  | 202 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  | 206 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....  | 210 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....   | 239 |

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

УМІ – українська мова як іноземна

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження** зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції мовної освіти в Україні, Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи з питань мовної освіти та Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної, щодо підвищення теоретичного й методичного рівнів навчання української мови іноземців на підготовчих відділеннях / факультетах та основних курсах у ВНЗ України.

Навчання іноземців української мови на підготовчих відділеннях реалізується в єдності трьох напрямів: комунікативного (мета – комунікативна компетенція), адаптаційного (мета – адаптація до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі) та загальнонаукового (мета – загальнонаукова / професійна компетенція). Комунікативний напрям є основним та досягається шляхом формування в студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.

Дослідження видів мовленнєвої діяльності спирається на здобутки лінгвістики, психології, психолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки (О. Біляєв, О. Бризгунова, Л. Виготський, М. Вятютнев, П. Гальперін, Є. Голобородько, М. Жинкін, О. Заболотська, І. Зимня, Г. Колшанський, В. Костомаров, Т. Ладиженська, О.О. Леонтєв, О. Митрофанова, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Селіверстова, В. Статівка та ін.)

У реальній комунікації чотири види мовленнєвої діяльності розподілено таким чином: аудіювання – 42%, говоріння – 32%, читання – 15%, письмо – 11%, серед яких аудіювання посідає чільне місце. Окрім своєї основної, власне комунікативної, функції аудіювання виконує й низку

допоміжних: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність студентів, використовується для ознайомлення студентів з новим матеріалом, підвищує ефективність зворотного зв'язку та самоконтролю.

Численні праці з психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики свідчать, що питання розвитку вмінь слухати й розуміти усне мовлення належить до пріоритетних у методиці навчання мови. Опис лінгвістичних особливостей цього виду мовленнєвої діяльності розкрито в працях М. Гоцкіна, Н. Єлухіної, С. Золотницької, Г. Колосніциної, Дж. Міллера, В. Сатінової та ін.

Психологічні та психолінгвістичні засади розвитку аудитивних вмінь висвітлюються в працях В. Артемова, Б. Беляєва, Л. Бондарко, Л. Виготського, М. Жинкіна, П. Зінченка, І. Зимньої, Г. Костюка, З. Кочкіної, О.М. Леонтєва, О.О. Леонтєва, О. Лурії та ін.

Лінгводидактичні аспекти навчання аудіювання розглядаються в дослідженнях М. Антонюк, В. Андросюк, Л. Апатової, Г. Архипова, Л. Архипової, М. Вайсбурд, Н. Гез, М. Гоцкіна, І. Гудзик, Н. Єлухіної, Н. Жеренко, Л. Куліш, Т. Ладиженської, О. Метьолкіної, Ю. Пассова, Б. Следникова, О. Старостенко, В. Статівки, Н. Харламової, Б. Ходоса, С. Цінько, Г. Шелехової та ін.

Різні аспекти формування мовленнєвих вмінь інокомунікантів у процесі навчання української мови відбито в працях дослідників, зокрема, питання формування орфоепічних вмінь і навичок з української мови (Н. Василенко); подолання фонетичної інтерференції в процесі вивчення української мови (Т. Кірик); проблема викладання української мови як іноземної в умовах білінгвізму (О. Колтунов, О. Сікорська, Т. Оладько); лінгвометодичні основи укладання підручника з української мови як іноземної (І. Вальченко, Б. Зінкевич-Томанек, С. Чезганов, Я. Прилуцька); лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної (З. Мацюк, Л. Паламар, Н. Станкевич); навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів (Г. Іванишин);

формування лексичної компетентності з української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень (Т. Кудіна); реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів (З. Бакум, Г. Дідук-Ступ'як, О. Пальчикова); формування лінгвокраїнознавчої компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей у процесі навчання української мови (Л. Береза).

Незважаючи на існування корпусу досліджень із проблем мовної освіти іноземців, виникають суперечності, що обумовлюють актуальність нашого дослідження:

- між вимогами до рівня сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення та фактичним рівнем сформованості цих умінь у мовленнєвій діяльності інокомунікантів;

- значущістю сприймання та розуміння усного українського мовлення як засобу набуття знань з обраної спеціальності та відсутністю спеціальної методики навчання аудіювання усного українського мовлення;

- між необхідністю вдосконалення аудитивних умінь у процесі навчання української мови слухачів підготовчого відділення й невизначеністю педагогічних умов і технологій досягнення цієї мети.

Актуальність, теоретична та практична значущість означеної проблеми, з одного боку, і недостатнє розроблення її – з іншого, зумовили вибір теми наукового дослідження «Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана в межах наукової теми «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» (державний реєстраційний номер 0110U008158) кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Автором досліджено аспект формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. Тему дисертації

затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 4 від 03.11.2013) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень НАПН України в галузі педагогіки і психології (протокол № 4 від 26.05.2015).

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

**Завдання дослідження:**

- науково обґрунтувати сутність і структуру понять «аудитивні вміння» та «аудитивні вміння іноземних слухачів підготовчого відділення»; уточнити зміст поняття «аудіювання»;

- визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови;

- виявити педагогічні умови формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови;

- створити експериментальну модель, розробити й апробувати методику формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

**Об'єктом дослідження** є мовленнєва підготовка іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

**Предмет дослідження** – методика формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

**Гіпотеза дослідження.** Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови буде ефективним у разі забезпечення таких педагогічних умов: створення позитивної мотивації в іноземних громадян під час навчання української мови на підготовчому відділенні; занурення інокомунікантів в активну



різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови; досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними слухачами, які навчаються на підготовчому відділенні.

Для перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (ретроспективно-історичний: аналіз наукової, навчально-методичної літератури з теми дослідження, підручників, програм для іноземних студентів; вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду; моделювання навчального процесу) з метою визначення теоретичних засад експериментальної методики розвитку аудитивних умінь української мови в іноземних слухачів підготовчого відділення; *емпіричні* (цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, анкетування, бесіди, аналіз усних і письмових висловлювань іноземних студентів) для вивчення реального стану навчання української мови іноземних студентів, перевірки рівня розвитку їхніх умінь слухати й розуміти усне українське мовлення; педагогічний експеримент (констатувальний – з метою виявлення рівнів сформованості аудитивних умінь з української мови в іноземних слухачів підготовчого відділення, формувальний – для впровадження розробленої методики та контрольний з метою перевірки ефективності запропонованої методики формування аудитивних умінь); *математично-статистичні* – для кількісного та якісного аналізу результатів експериментальних даних і перевірки висунутої гіпотези.

**Наукова новизна дослідження**: *уперше розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено* методику формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови; *створено* лінгводидактичну модель, що передбачала чотири етапи навчання – адаптивно-когнітивний, мотиваційно-спонукальний, репродуктивно-діяльнісний, оцінний; *виявлено* педагогічні

умови формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови (створення позитивної мотивації в процесі навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян; занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови; досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами, які навчаються на підготовчому відділенні); *визначено* критерії сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови (мотиваційний, комунікативно-рецептивний, комунікативно-рефлексивний, оцінно-рефлексивний) та їхні показники; *схарактеризовано* рівні сформованості аудитивних умінь інокомунікантів (високий, середній, достатній, низький); *з'ясовано* сутність і структуру понять «аудитивні вміння» та «аудитивні вміння іноземних слухачів підготовчого відділення»; *уточнено* зміст поняття «аудіювання»; *набула подальшого розвитку* методика формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови; створенні системи вправ для послідовного та цілеспрямованого формування аудитивних умінь інокомунікантів. Теоретичні положення й висновки можуть бути використані в навчально-виховному процесі підготовчих відділень для іноземних громадян у ВНЗ України.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечено науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення дидактики, психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики; ефективним використанням комплексу методів дослідження, що відповідають об'єктові, предмету, меті й завданням

дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; позитивними результатами впровадження розробленої методики навчання.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження здійснювалося на базі підготовчих відділень ВНЗ Івано-Франківська, Тернополя, Чернівців, Херсона. Експериментом було охоплено 248 іноземних слухачів та 26 викладачів підготовчих відділень.

**Організація й основні етапи дослідження.** Дослідження здійснювалося впродовж 2012–2015 рр. У процесі роботи виокремлено три етапи.

На **першому** етапі (2012–2013 рр.) визначено вихідні позиції наукового пошуку (об'єкт, предмет, мета, завдання, робоча гіпотеза, методи); вивчено питання теорії та практики навчання аудіювання в лінгвістичній, психологічній, психолінгвістичній та лінгводидактичній літературі, стан роботи над розвитком аудитивних умінь і навичок іноземних слухачів підготовчого відділення, перспективний педагогічний досвід; проаналізовано навчальні програми, підручники, посібники; проведено анкетування й бесіди з викладачами й студентами-іноземцями; визначено критерії, дібрано матеріали для експерименту; розроблено та проведено діагностико-констатувальний зріз.

На **другому** етапі (2013–2014 рр.) оброблено й описано результати діагностико-констатувального зрізу; створено лінгводидактичну модель навчання аудіювання, розроблено та впроваджено в навчальний процес методику розвитку аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення; узагальнено й систематизовано типологію аудитивних вправ; проведено формувальний експеримент; з'ясовано роль запропонованої методики в досягненні високого рівня розвитку аудитивних умінь в іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

На **третьому** етапі (2014–2015 рр.) здійснено перевірку результатів педагогічного експерименту та ефективності експериментально-дослідного навчання; проаналізовано й узагальнено статистичні дані наукового дослідження; оформлено текст дисертації.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали наукового дослідження розглянуто на засіданні кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», оприлюднено в доповідях і виступах на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» (Львів, 2008), *Międzynarodowa naukowo – praktyczna konferencja* (Гданськ, 2015), «Дидактика Яна Амоса Коменського: від минулого до сьогодення» (Умань, 2015); *усеукраїнських*: «Стан і перспективи викладання предмета «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах України в контексті Болонського процесу» (Івано-Франківськ, 2010), «Актуальні проблеми викладання української (російської) мови іноземним студентам і аспірантам» (Івано-Франківськ, 2015), «Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика» (Одеса, 2015).

**Результати дослідження впроваджено** в навчальний процес ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» (акт № 294 від 15.09.2015), ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського» (акт № 14/1/4487 від 08.10.2015), Івано-Франківський національний університет нафти і газу (акт № 322 від 24.09.2015), Буковинський державний медичний університет (акт № 358 від 01.10.2015), Херсонський державний університет (акт № 01–28 / 949 від 12.05.2016).

**Публікації.** Основні теоретичні положення й результати дослідження відбито у дванадцяти наукових і науково-методичних працях, у тому числі в шести статтях у фахових виданнях України, трьох статтях у виданнях іноземних держав (1 стаття в співавторстві: особистий унесок полягає в аналізі українськомовних інтернет-ресурсів для формування та розвитку

аудитивних умінь інокомунікантів), трьох статтях у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 284 найменування, зокрема 2 іноземною мовою, 16 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 260 сторінок (із них 209 сторінок основного тексту). Робота містить 12 таблиць, 2 рисунки.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### 1.1. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його структура

Уміння слухати й розуміти – одне з основних умінь, що є головним критерієм комунікабельності. За свідченнями психологів і методистів (І. Гудзик, І. Зимня, В. Ільїна, Г. Колосніцина, З. Кочкіна, Т. Ладиженська, Ю. Пассов, І. Синиця, С. Цінько та ін.), саме аудитивні вміння визначають у подальшому успішність навчання та повноцінність спілкування в повсякденному житті, тому що вміння слухати й розуміти почуте – це один із засобів пізнання навколишнього світу, оволодіння мовою, украй важливий для опанування всіма навчальними дисциплінами та здобуття іноземцями вищої освіти за обраним фахом у ВНЗ України.

Для логічного й послідовного викладу матеріалу дисертаційного дослідження проаналізуємо та уточнимо низку лінгвістичних понять, якими будемо оперувати й керуватися в подальшій роботі, а саме: «аудіювання», «аудитивні вміння», «аудитивні вміння іноземних слухачів підготовчого відділення».

На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння, оволодіння яким є важливою умовою навчання іноземної мови в цілому, відзначає С. Ніколаєва [179, с. 7]. У процесі навчання української мови іноземців аудіювання як вид мовленнєвої діяльності є метою навчання, служить ефективним засобом навчання, а також відіграє значну роль у досягненні практичної, освітньої та виховної цілей навчання.

У роботах методистів і лінгводидактів знаходимо низку визначень поняття «аудіювання».

І. Кочан трактує аудіювання як один із видів мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу. Водночас наголошуючи на неможливості ототожнення аудіювання зі слуханням, оскільки аудіювання відрізняється від нього розумінням усного мовлення, а не лише акустичним сприйманням звукового процесу [124, с. 65–66].

М. Пентиліук розглядає аудіювання як вид рецептивної мовленнєвої діяльності, сприймання й розуміння почутого мовлення, аудіотексту, мета якої полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення [231, с. 21].

О. Соловова визначає його як самостійний вид мовленнєвої діяльності, що означає процес сприймання та розуміння мовлення на слух [238, с. 124].

М. Ляховицький потрактує цей вид мовленнєвої діяльності як аналітико-синтетичний процес з обробки акустичного сигналу, результатом якого є осмислення сприйнятої інформації [151, с. 53].

Н. Гез вважає, що аудіювання це перцептивна мисленнєво-мнемічна діяльність, що здійснюється в результаті виконання цілої низки таких складних логічних операцій, як аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація тощо [51, с. 213].

З погляду дослідників І. Щукіної, Н. Ульянової, А. Ходакової, це вид мовленнєвої діяльності, що являє собою цілеспрямований процес сприймання та розуміння чужоземного мовлення на слух у межах тої чи тої сфери діяльності на основі лінгвістичного й екстралінгвістичного досвіду аудитора [279, с. 112].

Методисти О. Мироліубов і А. Климентенко трактують аудіювання як смислове сприймання у вигляді системи, що характеризується трьома рівнями – спонукальним, формувальним і реалізувальним [115, с. 242].

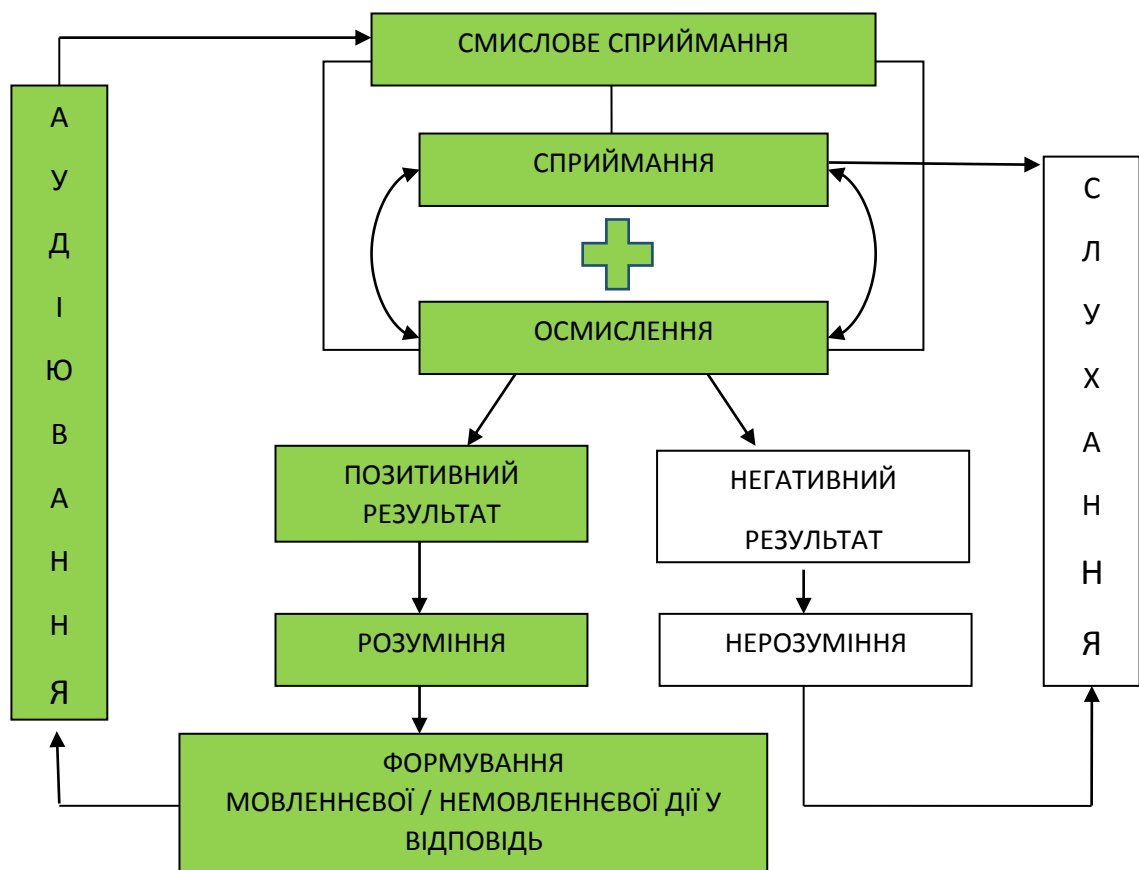
Б. Глухов і О. Щукін визначають його як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що являє собою одночасне сприймання мовної форми та розуміння змісту висловлювання [53, с.54].

Є. Блохіна розглядає аудіювання як процес сприймання та розуміння мовлення в момент його породження [23, с. 18].

О. Суздалева детально трактує цей вид мовленнєвої діяльності та описує його як складний мисленнєвий процес сприймання, розпізнавання й розуміння мовлення, що супроводжується активним переробленням отриманої інформації на основі наявного лінгвістичного й прагматичного досвіду та оцінкою у внутрішньому мовленні інформації, що сприймається [242, с. 11].

Незважаючи на розмаїття визначень, дослідники цього виду мовленнєвої діяльності солідарні в тому, що аудіювання ґрунтується на сприйманні та осмисленні звукового сигналу.

Проаналізувавши та узагальнивши наявні тлумачення, ми визначаємо аудіювання як *рецептивний вид мовленнєвої діяльності, активний, але зовні не виражений процес слухового сприймання, декодування й розуміння мовлення на основі лінгвістичного та життєвого досвіду аудитора.* Схематично процес аудіювання можна зобразити так:





Особливістю аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є його поліфункційність, воно може виступати як метою навчання, так і потужним засобом формування суміжних мовленнєвих умінь та мовних навичок. С. Ніколаєва відзначає, що аудіювання дає можливість оволодіти звуковою стороною виучуваної мови, її фонемним складом та інтонацією. Завдяки аудіюванню відбувається засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури. Одночасно аудіювання полегшує оволодіння говорінням, читанням, письмом [179, с. 7]. Аудіювання є метою навчання під час розвитку здібності розуміти чужоземне мовлення на слух із різних аудіоджерел у різноманітних навчальних або побутових ситуаціях. Аудіювання залишається метою навчання, підкреслює І. Щукіна, коли ми розвиваємо вміння розуміти й адекватно реагувати на репліки-звертання в процесі безпосереднього усного діалогічного спілкування, тобто виступати в ролі слухача в діалозі з подальшим переходом у позицію мовця [279, с. 117].

В основі процесу сприймання усного мовлення лежить реалізація функцій аудіювання. Науковці (Л. Князева, Л. Вьюшкова) виділяють такі: пізнавальна, регулятивна, естетична і функція реагування.

Пізнавальна функція аудіювання полягає в бажанні слухача одержати інформацію з метою розширення уявлень про предмет чи явище, збагачення своїх знань про довкілля тощо. Це, наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіо- і телепередач. Мета слухання – слухати аби знати.

Регулятивна функція аудіювання забезпечує виконання дій людей відповідно до одержаної інформації, сприяє усвідомленню правил виконання певних операцій, що дозволяє вдосконалювати свій досвід, знання, вміння в тій чи тій галузі. У процесі виконання подібних дій людина набуває навичок розв'язання завдань за зразком на основі аудіювання усної інформації інструктивного характеру. Мета – слухати, щоб уміти.

Естетична функція аудіювання виявляється в забезпеченні емоційної насолоди від слухання й осмислення віршів, музичних творів, уривків із художніх творів тощо. Це призводить до підвищення культурного рівня слухача.

Функція реагування виникає як реакція на несподівані дії людей. Людина вимушена слухати незнайомих співрозмовників на вулиці, у транспорті, магазинах, державних установах [44; 116].

У будь-якому випадку досить важливо, щоб людина, яка сприймає інформацію, чітко розуміла, для чого, з якою метою вона це робить, оскільки сформульована аудитивна мета дозволяє зробити процес сприймання усного мовлення оптимальним.

У процесі сприймання усного мовлення можуть реалізовуватися різні комунікативні завдання, на основі чого можна говорити про реалізацію різних видів аудіювання. Для класифікації видів аудіювання обираються різні критерії для їх виділення: настанова, кількість повторів аудіоматеріалу, мотивація тощо.

Дослідники Н. Ананьєва, Л. Архипенко, Л. Ковтун, Т. Колобова наголошують, що поліфункційність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності обумовлює його поділ на *навчальне* і *комунікативне*. Навчальне аудіювання має на меті формування мовленнєвого слуху та навичок упізнання лексико-граматичного матеріалу та вмінь розуміння й оцінки прослуханого. Комунікативне аудіювання є метою навчання і являє собою складне мовленнєве вміння розуміти чужоземне мовлення зі слуху за умови його одноразового представлення. Навчальне аудіювання постає як засіб навчання, є способом уведення мовного матеріалу, створення стійких слухових образів мовних одиниць, є передумовою для опанування усного мовлення, становлення й розвитку комунікативних умінь аудіювання [253].

Б. Дальхаус виокремлює види комунікативного аудіювання залежно від комунікативної настанови (навчального завдання) і співвідношення

з експресивним усним мовленням. Залежно від комунікативної настанови, що орієнтує на те, яким має бути обсяг і глибина розуміння, виділено:

- skim listening – аудіювання з розумінням основного змісту;
- listening for detailed comprehension – аудіювання з повним розумінням;
- listening for partial comprehension – аудіювання з вибірковою виокремленням інформації;
- critical listening – аудіювання з критичною оцінкою [283, с. 32].

Залежно від співвідношення з експресивним усним мовленням і його формою, що сприймається на слух, Б. Дальхаус виділяє такі види комунікативного аудіювання:

- Interactional Listening – аудіювання як компонент усно-мовленнєвого спілкування;
- Listening to interaction – сприймання на слух і розуміння діалогу або полілогу;
- Transactional Listening – сприймання на слух і розуміння монологічного мовлення [283, с. 94].

У методиці навчання російської мови (за класифікацією Т. Ладиженської) розроблено поділ аудіювання на глобальне, докладне і критичне. *Глобальне* аудіювання передбачає сприймання тексту в цілому, коли слухачеві достатньо визначити, про що йшлося у висловлюванні, яка його основна думка. У повсякденному житті навички глобального аудіювання необхідні під час осмислення тематики радіо- і телепередач, виокремлення основної думки висловлювання співрозмовника. *Докладне* аудіювання передбачає усвідомлення основних смислових блоків аудіоповідомлення залежно від настанови, що ставить перед собою слухач або яка задається мовцем. Докладне сприймання тексту використовується під час переказу почутого висловлювання або пояснення вчителя, проведення диспуту, дискусії; коли потрібно запам'ятати декілька завдань для послідовного виконання їх. *Критичне* аудіювання базується і на глобальному, і на докладному сприйманні, але, крім того, воно потребує

критичного осмислення сприйнятого на слух: вираження власного погляду на те, про що і як говориться в повідомленні; умотивованої згоди чи незгоди з думкою автора, його аргументацією; з формою вираження думки тощо [167, с. 267].

За способом здійснення О. Казарцева розрізняє зосереджене нерефлексивне і рефлексивне слухання [110, с. 287]. *Нерефлексивне* слухання полягає в умінні мовчати, коли говорить співрозмовник, лише мімікою чи жестами виражати своє розуміння чи нерозуміння. *Рефлексивне* слухання використовується як контроль за точністю сприймання висловлювання, тому його вважають зворотним зв'язком.

Л. Князева пропонує виокремлювати три види аудіювання:

- *з'ясувальне* – одержання чітко визначеної, необхідної слухачеві інформації. Вона може виявлятися під час занять, трудової діяльності та в індивідуальному спілкуванні. Матеріал видається як репліка, діалог;

- *ознайомлювальне* – може бути пізнавальним, розважальним чи пізнавально-розважальним. Прослуховування при цьому виді аудіювання ведеться без напруги. Запам'ятовування матеріалу мимовільне, а фіксування в пам'яті – довгочасне;

- *професійне* – безпосереднє розуміння й запам'ятовування інформації для негайного відтворення. Цей вид повинен супроводжуватися письмовою фіксацією [116, с. 44].

Є. Березенкова, аналізуючи дослідження іноземних учених Дж. Брауна і Г. Карлсена, виокремлює два види аудіювання: *рецептивне*, спрямоване на безпосередню відповідь, і *рефлексивне*, що передбачає сприймання і відтворення одержаної інформації після тривалого осмислення. Цей поділ розширив Г. Х'юз, виходячи з ролі та форми перебігу слухання під час спілкування. Він запропонував поділити аудіювання на чотири види:

- *випереджувально-ретроспективне* (слухач може домислити пропущене слово чи незакінчене речення; вступити в процес спілкування на будь-якій його стадії);

- *надлишкове* (реципієнт сприймає значний обсяг матеріалу, що спричиняє необхідність пошуку потрібної інформації);
- *конструктивне* (уміння почути й зрозуміти як, якими засобами передається повідомлення; встановити зв'язок між головним і другорядним; упорядкувати повідомлення).
- *аналітико-синтетичне* (використання процесів аналізу і синтезу під час роботи з аудіоматеріалом) [16, с. 12].

Залежно від кількості представлень аудіотекстів М. Гоцкін пропонує поділ на:

- *репродуктивне аудіювання*, що передбачає прослуховування усного тексту декілька разів, у власному або чужому виконанні (у запису);
- *продуктивне або інформативне аудіювання* – одноразове прослуховування нового за змістом аудіоповідомлення [58, с. 12].

Н. Гальськова розрізняє контактне і дистантне аудіювання:

- *контактне* є частиною усного інтерактивного спілкування;
- *дистантне* – це опосередковане слухання, наприклад, радіо, телебачення, фонозапису тощо [47, с. 147].

Ф. Бацевич виокремлює такі види слухання:

- *заради задоволення*: слухання музики, трансляцій спортивних матчів, вистав тощо; розмови на дружніх вечірках, товариські дискусії. Інтелектуальна або ж інша користь від такого слухання є не запланованою;
- *уважне, вдумливе слухання*: слухання лекцій, новин по радіо, інструкцій з певних проблем тощо. Мета такого слухання – розуміння та запам'ятовування;
- *критичне слухання*: наявне в разі невпевненості в достеменності інформації, її тенденційності й однобічності; критично слухають людину погляди якої відверто неприйнятні тощо.
- *емпатійне слухання*: має місце, коли слухач прагне увійти в ситуацію мовця і його слова сприймає крізь призму досвіду мовця, його почуттів тощо; сприяє дружнім стосункам між людьми [14, с. 100].

У методиці навчання іноземних мов (О. Долгіна, І. Колесникова) залежно від комунікативної настанови виокремлюють такі види аудіювання:

- аудіювання з розумінням основного змісту;
- аудіювання з повним розумінням;
- аудіювання з вибіркоvim виокремленням інформації;
- аудіювання з критичною оцінкою [120, с. 29].

Залежно від повноти розуміння інформації І. Бім поділяє аудіювання на:

- аудіювання з повним розумінням;
- аудіювання з розумінням основного змісту тексту [20, с. 81].

Усі дослідники єдині в думці про неможливість виокремлення в чистому вигляді в природному спілкуванні будь-якого з названих вище видів аудіювання, це більше теоретичний, ніж практичний поділ, але він має суттєве значення для вибору типів вправ і завдань для розвитку аудитивних умінь інокомунікантів. Очевидно, що описані види аудіювання складаються з окремих аудитивних умінь, застосування яких у комплексі забезпечує розуміння українського мовлення іноземцями зі слуху.

Для нашого дослідження актуальними є класифікації Т. Ладиженської та Ф. Бацевича, оскільки вони описують аудитивні вміння значущі для повсякденної та навчальної діяльності іноземців, конкретизують цілі, з якими інокомунікант буде слухати усне українське мовлення, а також визначають види слухання, у яких він братиме участь.

Поряд з аудіюванням у науковій літературі аналізують і систематизують поняття «аудитивні вміння». Проблемі важливості формування й розвитку аудитивних умінь приділено належну увагу в дослідженнях психологів, психолінгвістів (В. Артемова, Б. Баєва, Б. Беляєва, Л. Бондарко, М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Зінченка, Г. Костюка, О.О. Леонтєва, Л. Проколієнко, І. Синиці) і методистів (І. Гудзик, Г. Іваницької, Г. Колосніциної, Б. Коссова, З. Кочкіної, Т. Ладиженської, М. Львова, Н. Ожегової, Ю. Пассова, М. Рибаківа, С. Цінько та ін.)

У педагогічній психології (О. Сергеєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасєка) вміння визначається як «здатність використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань. Як системне утворення вміння містить знання, прийоми, навички, інші компоненти індивідуального досвіду (чуттєвого, практичного, інтелектуального, емоційного, рефлексивного) суб'єкта. Воно ґрунтується на знаннях і навичках людини, а також на її готовності успішно виконувати певну діяльність [228, с. 81]». С. Гончаренко вміння визначає як здатність належно виконувати певні дії, що базується на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [56, с. 338].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Г. Голубєв, Є. Гурьянов, Б. Ломов, К. Платонов, І. Рогачева, С. Цінько) свідчить, що існує суперечність у визначенні та використанні понять «вміння» та «навички». Деякі дослідники (Б. Ломов, С. Цінько) під вміннями розуміють можливість виконувати будь-яку діяльність на професійному рівні. Водночас вважається, що вміння формуються на базі декількох навичок, що характеризують рівень володіння діями. У цьому випадку навичка передує вмінню [146; 262].

Інші дослідники (Є. Гурьянов, І. Рогачева) вмінням визначають як можливість виконувати якусь дію, операцію. Уміння передують навичкам, оскільки навичка визначається ними як досконаліша стадія володіння дією [64; 225].

Дещо ширше вміння трактує К. Платонов, він розглядає його як здібність людини продуктивно, з належною якістю та у відповідний час виконувати роботу в нових умовах. За його визначенням будь-яке вміння включає в себе представлення, знання, навички концентрації, розподілення й переключення уваги, навички сприймання, мислення, самоконтролю та регулювання процесу діяльності [206, с. 60].

Л. Ітельсон визначає вміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції дій

знаннями, які є в суб'єкта. Ця система охоплює огляд знань, пов'язаних із завданням; виокремлення орієнтирів відповідних властивостей предмета; дослідження предмета на цій основі; виявлення його вагомих для завдання властивостей; визначення на цій основі системи перетворень, що призводять до розв'язання завдання; виконання самих перетворень; контроль результатів і коригування на цій основі всього описаного процесу. Формування вмінь передбачає, на його думку, оволодіння всією описаною системою операцій щодо оброблення інформації, уміщеної в знаннях і отриманій від предмета, її зіставлення та співвіднесення з діями [107, с. 224].

На думку Є. Ільїна, вміння – це дія, що виконується відповідним способом і з відповідною якістю [105].

В. Гузеєв визначає вміння як засвоєні способи діяльності, тобто інтеріоризацію, що не зачіпає підсвідомість, а повною мірою контролюється свідомістю [62, с. 28]. Б. Ломов – як систему знань плюс систему навичок; дослідник вважає, що вміння проявляється під час вирішення нових завдань і включає в себе момент творчості, а навичка використовується стереотипно [146, с. 63].

М. Гриньова розглядає вміння як знання в дії, творчі дії, що закріплюються шляхом виконання різноманітних вправ [61, с. 26].

На думку І. Якиманської, сформувані вміння – означає оволодіти складною системою дій (практичних і розумових), що забезпечують прийом та обробку інформації, порівняння і відбір її [281, с. 5].

У психологічному словнику «вміння» визначаються як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Вміння формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в умовах, які змінилися [223, с. 128].

У методиці навчання української мови вміння – це «складне педагогічне поняття, що означає здатність людини цілеспрямовано і творчо користуватися знаннями в процесі діяльності, це знання в дії [124, с. 279]».



З погляду педагогіки М. Фіцула тлумачить уміння як здатність на належному рівні виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною знань і навичок [252, с. 60].

О. Хорошковська підкреслює, що лінгводидактика, розглядаючи вміння та навички, виокремлює *частково мовленнєві вміння*, тобто вміння та навички, пов'язані із засвоєнням мови (зі звуками – норми вимови, словом – лексичний запас, з граматикою – уміння будувати висловлювання на рівні словосполучень і речень), *мовленнєві вміння*, пов'язані з такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання-розуміння, говоріння, читання й письмо, та *комунікативні вміння*. Останні пов'язані із спілкуванням та його мотивами [258, с. 24].

Отже, аудитивні вміння належать до мовленнєвих умінь. На думку Г. Городилової, мовленнєве вміння – це «здатність говорити, слухати, писати, читати мовою, що вивчається, реалізуючи в процесі спілкування мовленнєві навички [57, с. 5]».

Т. Балихіна і С. Хавроніна наводять такі характеристики й критерії сформованості мовленнєвих умінь: продуктивність (здатність породжувати текст), екстренність (непідготовленність), ситуативність (відповідність мовленнєвої поведінки і ситуації спілкування), інтегрованість (здатність відповідно до замислу мобілізувати всі одиниці, що зберігаються в пам'яті і за необхідності породити готове висловлювання) [254, с. 14]. Важливим для нас є зауваження, що вміння, як і навички, є результатом вправлянь. Однак, якщо для вироблення навички використовуються вправи, які містять однотипний мовний матеріал, то для формування мовленнєвих умінь слід подавати завдання, що вимагають комбінування різнотипних мовних одиниць. Завдання повинні мати комунікативне спрямування, а дії, що виконуються – відповідати тим чи тим ситуаціям спілкування.

О. Старостенко, досліджуючи проблему розвитку в англомовних студентів негуманітарних спеціальностей аудитивних умінь, розглядає їх як багатокomпонентне вміння, склад якого обумовлюється структурою

аудіодіяльності, видами інформації, смисловою структурою тексту. Це здатність реципієнта свідомо, з певною метою сприймати інформацію на слух з подальшим відтворенням, обговоренням та інтерпретуванням почутого [239, с. 9].

Актуальною для нашого дослідження є класифікація дослідників Б. Беляєва, В. Артемова, Ф. Комкова, А. Арясова, які виокремлюють первинні мовленнєві вміння, навички та вторинні мовленнєві вміння. Розмежовуючи первинні та вторинні вміння, Б. Беляєв відзначає, що справжнє мовлення – це вторинне вміння, яке базується не так на знаннях, як на навичках. Оскільки мовлення є творчою діяльністю, а мовленнєві навички є компонентами мовленнєвих умінь, Б. Беляєв робить висновок про неможливість положення «від знань до навичок» [15, с. 27].

Ми поділяємо думку таких учених, як П. Гальперін, Г. Городилова, Н. Тализіна, О.О. Леонт'єв, О. Залевська, І. Зимня, які дають визначення вмінням і навичкам, спираючись на загальну теорію мовленнєвої діяльності. Нам імпонує визначення, що вміння – це сформована дія, яка визначається мотивом діяльності й вирішує на шляху до кінцевої мети своє завдання, оптимальний рівень досконалості певної діяльності [144].

Проблемі виокремлення та опису аудитивних умінь присвячено низку методичних досліджень (І. Бім, С. Гапонова, Н. Єлухіна, Р. Мін'яр-Белоручев, О. Митрофанова, Б. Следников). Так, Н. Єлухіна виокремлює вісім умінь, необхідних для сприймання на слух текстів будь-яких стилів мовлення:

- ділити текст на смислові фрагменти, визначати факти повідомлення;
- установлювати логічні зв'язки між елементами тексту;
- відокремлювати головне від другорядного та утримувати в пам'яті головне, виокремлювати смислові віхи, виокремлювати смислові центри фрази;
- визначати тему повідомлення;
- виокремлювати головну думку;

- розуміти повідомлення до кінця без пропусків;
- сприймати мовлення в природному темпі;
- розуміти й утримувати в пам'яті повідомлення, представлене один раз [79, с.43].

Модель породження мовлення в психолінгвістиці (О.М. Леонт'єв) має чотири фази: орієнтування, планування, реалізацію, контроль. Взявши за основу цю модель, Г. Іваницька розробила аналогічну модель навчальної діяльності під час сприймання усного мовлення [102, с. 12].

Спираючись на цю модель, С. Цінько виокремлює аудитивні вміння, які необхідно розвивати, адаптувавши їх відповідно до віку та можливостей аудиторів:

- уміння орієнтуватися в ситуації спілкування: визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення; створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми;
- уміння орієнтуватися в змісті висловлювання: сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому без пропусків; утримувати в пам'яті деталі прослуханого; формулювати тему та основну думку повідомлення; добирати заголовок відповідно до теми чи основної думки почутого; запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення; обмірковувати деталі сприйнятого висловлювання; аналізувати особливості змісту й мовленнєвого оформлення усного повідомлення; відповідати на запитання за прослуханим;
- уміння визначати структуру усного повідомлення: осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання; виокремлювати логіко-сміслові частини прослуханого тексту; складати простий план почутого; установлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання); визначати композицію висловлювання залежно від його типу та стилю мовлення; ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення;

– уміння оцінювати мовленнєве повідомлення, перевіряти результати і якість сприймання почутого: перевіряти результати сприймання відповідно до поставленої мети; робити висновки з почутого; висловлювати власну думку щодо сприйнятого; підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі сприймання тексту); подумки відтворювати зміст почутого; переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них [262, с. 98–99].

Не всі з перерахованих умінь є доступними для іноземних слухачів підготовчого відділення, оскільки вони ще не володіють достатньою кількістю лексичних одиниць української мови. Водночас не виокремлені актуальні для нас уміння сприймання на слух мовлення наукового стилю.

О. Старостенко у своєму дослідженні розширює поділ аудитивних умінь на інваріантні та специфічні. До інваріантних умінь дослідниця відносить:

1. На стадії орієнтації: прогнозувати тему, підтеми, окремі факти, деталі за заголовком, початком тексту, попередньою бесідою; створювати первинне уявлення про можливий зміст повідомлення, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми; передбачати погляд автора, мету повідомлення.

2. На стадії структурно-сміслового аналізу (уміння на рівні глобального та детального розуміння повідомлень): розуміти тему аудіотексту; осмислювати і фіксувати загальну структуру тексту; відповідати на питання по тексту; добирати заголовок відповідно до теми (ідеї) прослуханого повідомлення; визначати композицію; утримувати в пам'яті деталі прослуханого; виокремлювати нову інформацію і вже відомі деталі змісту; відокремлювати основний фактичний матеріал від другорядного; установлювати зв'язок між окремими фактами одержуваної інформації; класифікувати деталі фактичного змісту; складати простий план; організувати деталі фактичного змісту в хронологічній і логічній послідовності; відновлювати прогалини в змісті почутого повідомлення.

3. На стадії компресії, інтерпретації та критичного аналізу: переказувати почутий текст за допомогою записів і без них; з'ясовувати мету повідомлення; визначати головну думку і погляд автора; висловлювати власне ставлення до сприйнятої інформації; узагальнювати, робити висновок; оцінювати повідомлення щодо його інформативної значущості, об'єктивності, цінності, проблемності, відповідності інтересам слухача; розуміти ставлення мовця до змісту повідомлення; проникати в підтекст прослуханого.

До специфічних аудитивних умінь О. Старостенко відносить такі:

1. На стадії структурно-сміслового аналізу: виокремлювати функційно-комунікативні блоки тексту за фахом, його частини (довідка, констатація, гіпотеза, теорема, доказ, дослід, узагальнення, застосування тощо).

2. На стадії компресії, інтерпретації та критичного аналізу: скорочено записувати слова; складати письмово тези, конспекти прослуханого тексту; оцінювати повідомлення з погляду його інформативної значущості, об'єктивності, цінності, проблемності, відповідності інтересам слухача [239, с. 134].

Оскільки навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян переслідує переважно практичну мету і сприяє вирішенню системи освітніх завдань, то існує необхідність виокремлення вмінь для сприймання на слух мовлення наукового стилю.

Ю. Овчинникова вміннями, необхідними для сприймання на слух мовлення наукового стилю, вважає:

- уміння виокремлювати найбільш інформативні частини наукових повідомлень;
- уміння висловлювати свою думку про прослухане повідомлення на основі попереднього досвіду та професійної ерудиції студентів;
- уміння розуміти наукове мовлення різних людей, які мають деякі недоліки у вимові;

- уміння розуміти наукове мовлення за умови одноразового прослуховування із зоровою невербальною опорою;

- уміння розуміти наукове мовлення за умов контактного та дистантного пред'явлення тексту [184].

Т. Акішина і Н. Алексєєва описують аудитивні вміння, необхідні для сприймання мовлення наукового стилю фізико-математичного підстилю, виокремлюючи:

- уміння асоціювати озвучувану вербальну інформацію з візуальною опорою у вигляді схем, графіків, креслень, формул, абревіатур, буквених і цифрових позначок;

- уміння компенсувати втрати вербальної інформації за допомогою невербальної зорової опори (схеми, графіки тощо);

- уміння прогнозувати смисл повідомлення, спираючись на попередній досвід, професійну ерудицію;

- уміння спрямовувати думку згідно з назвою, початком повідомлення, спираючись на професійний досвід;

- уміння виокремлювати нову інформацію, спираючись на професійний досвід та знання;

- уміння перекодовувати сприйняті сигнали в більшій одиниці, у тому числі у вигляді умовних математичних позначок [3, с. 38].

Не всі виокремлені вміння доступні для іноземних слухачів підготовчого відділення, оскільки на цьому етапі в них недостатньо сформований рівень професійної ерудиції.

Таким чином, можна зробити висновок, що *аудитивне вміння – це мовленнєве вміння, необхідне для сприймання та розуміння усних повідомлень різних стилів мови.*

Якісні та кількісні показники аудитивних умінь, якими повинен оволодіти випускник підготовчого відділення, необхідні нам для виокремлення номенклатури аудитивних умінь актуальних для нашого дослідження, викладені в Загальноосвітньому стандарті з української мови як

іноземної. Згідно з вимогами до базового рівня володіння українською мовою як іноземною на I середньому рівні (B 1) аудитивні вміння повинні бути сформовані й реалізовані в такому обсязі:

– уміння розуміти на слух *монологічне мовлення*. Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух інформацію, що міститься в монологічному висловлюванні: тему, основну ідею, головну і додаткову інформацію кожної змістової частини повідомлення з достатньою повнотою, глибиною, точністю. Тематика тексту актуальна для соціально-побутової та соціально-культурної сфер спілкування. Тип тексту: повідомлення, розповідь, опис, а також тексти змішаного типу з елементами роздуму. Тексти автентичні (мінімальний рівень адаптації). Обсяг тексту: 500–600 слів. Кількість незнайомих слів: до 3 %. Темп мовлення: 210–230 складів на хвилину. Кількість представлень: 1–2;

– уміння розуміти на слух *діалогічне мовлення*. Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух основний зміст діалогу, комунікативні наміри його учасників. Тематика діалогу: актуальна для побутової та соціально-культурної сфер спілкування. Обсяг діалогу: не менше 10–12 розгорнутих реплік. Кількість незнайомих слів: до 2 %. Темп мовлення: 210–230 складів на хвилину. Кількість представлень: 1–2 [88].

Ураховуючи специфіку мовної освіти іноземців на підготовчому відділенні ВНЗ ми вважаємо за доцільне формувати такі аудитивні вміння:

- оперативно розрізняти і впізнавати звуки української мови та співвідносити їх із відповідними фонемами;
- визначати наголошений склад у почутому слові;
- розрізняти інтонаційні моделі різних типів простих і складних речень;
- виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту;
- відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні;
- розуміти комунікативні наміри учасників діалогу;

– сприймати й розуміти усне українське мовлення розмовного та наукового стилів, представлене один раз у природному темпі.

Сформованість саме цих аудитивних умінь, на нашу думку, дасть змогу іноземцям опанувати українську мову, адаптуватися в новому соціально-культурному середовищі та успішно продовжувати навчання на основних курсах вищого навчального закладу.

## **1.2. Психофізіологічні особливості сприймання та розуміння усного українського мовлення іноземними слухачами підготовчого відділення**

У межах нашого дослідження під усним українським мовленням ми розуміємо як сам процес говоріння, так і результат цього процесу – усні висловлювання. Усне мовлення реалізується в таких різновидах – у монологі (монологічне мовлення), у діалозі (діалогічне мовлення) і в полілозі. Форми цього мовлення з якими стикаються інокомуніканти різноманітні. Найпоширенішими є розповідь, лекція, коментар, пояснення (правил, законів, дефініцій, термінів тощо), розгорнуті оцінні судження. Діалогічне мовлення широко представлене в повсякденній та навчальній діяльності в різного роду бесідах, що будуються у вигляді запитань і відповідей.

Дослідники (Е. Палихата, М. Пентилюк, М. Плющ) зазначають, що усне мовлення характеризується контактністю зі співбесідником, ситуативністю, лінійністю в часі та незворотністю озвученого мовленнєвого відрізка, різним темпом мовлення, що залежить від мовця та значною часткою паралінгвістичної інформації (міміка, жести, поза). Лінгвістичними особливостями усної форми мовлення є багатство інтонаційного оформлення, еліптичні конструкції, розмаїття лексичних одиниць, порівняно нескладне граматичне оформлення, інверсивний порядок слів.

Розроблення методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови ґрунтується на положеннях, що впливають із розуміння структури



мовленнєвого процесу, його складників (компонентів) і дій тих мовленнєво-мисленнєвих і мовних механізмів, які забезпечують реалізацію цього процесу.

Для розв'язання завдань дослідження вважаємо за необхідне розглянути аудіювання як вид мовленнєвої діяльності в єдності процесів сприймання й розуміння мовлення; визначити психологічні механізми, що забезпечують реалізацію аудіювання; проаналізувати наукові підходи до природи мовленнєвого сприймання й розуміння; з'ясувати специфіку сприймання й розуміння інокомунікантами усного українського мовлення (тексту).

Проблемам аудіювання (сприймання й розуміння усного мовлення) присвячено дослідження психологів і психолінгвістів як вітчизняних (В. Артемов, В. Бельтюков, Б. Беляєв, П. Блонський, О. Брудний, В. Ільїна, Т. Дрідзе, М. Жинкін, О. Запорожець, І. Зимня, В. Зінченко, З. Кличникова, Г. Костюк, З. Кочкіна, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, І. Рум'янцева, О. Смирнов, О. Соколов, Р. Фрумкіна, Л. Чистович та ін.), так і зарубіжних (В. Інґве, А. Ліберман, Дж. Ліклайдер, Дж. Міллер, Г. Фант, Дж. Фланаган, А. Штерн та ін.). Науковцями вивчено структурну організацію аудіювання, психологічні механізми, що забезпечують його функціонування, особливості смислового сприймання й розуміння мовлення, досліджено взаємозв'язок аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

З урахуванням психолінгвістичних даних про особливості аудіювання розглянемо ті мовленнєво-мисленнєві та психологічні механізми, які забезпечують реалізацію цього виду мовленнєвої діяльності в іноземних слухачів підготовчого відділення.

Психофізіологія пояснює аудіювання як перцептивну мовленнєво-розумову діяльність. Перцептивна, оскільки здійснюється сприймання (рецепція) перцепція; розумова, пов'язана з розумовими операціями (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення); мнемічна – відбувається виділення й засвоєння

інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, що зберігається в пам'яті [164, с. 177].

Для того, щоб виробити та розвинути аудитивні навички й уміння іноземних слухачів підготовчого відділення, а також визначити шляхи вдосконалення їх через систему вправ і завдань, необхідно знати основні механізми аудіювання, тобто закономірності розпізнання та впізнання в процесі слухового сприймання. Психолог, автор досліджень механізмів і процесів мовотворення та природи внутрішнього мовлення М. Жинкін, беручи за основу твердження про двосторонність і взаємодоповнюваність усіх мовленнєвих механізмів, уключає в поняття «механізм мовлення» широку ієрархію компонентів, що взаємодоповнюють один одного. Найзагальнішими рівнями ієрархії є «прийом та видача» – дві ланки мовленнєвої діяльності. В середині кожної із цих ланок виступають:

- механізми осмислення в єдності компонентів аналізу та синтезу, які проявляють себе на різних рівнях мовного матеріалу по-різному;
- механізми пам'яті в єдності довготривалої пам'яті та короткотривалої (оперативної) пам'яті;
- механізми випереджувального відображення (антиципації) [83].

На основі положень М. Жинкіна, до основних психологічних механізмів мовленнєвої діяльності дослідники належать такі: механізм осмислення; механізми довготривалої та оперативної пам'яті; механізми випереджувального відображення дійсності у формі синтезу в продуктивних видах мовленнєвої діяльності та вірогіднісного прогнозування в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (роботи І. Зимньої [98], В. Ільїної [106], З. Кочкіної [123]). Аудіювання та говоріння, читання та письмо, лексика та граматики нерозривно поєднані в реальному спілкуванні. Тільки сформованість усього комплексу перерахованих механізмів мовленнєвої діяльності забезпечить інокомунікантам повноцінність повсякденної та навчальної комунікації.

Як і будь-який процес пізнання, аудіювання має дві сторони – чуттєву та логічну. Ці сторони кількісно різняться, але функціують у нерозривній єдності. Механізми аудіювання пов'язані з обома сторонами цього процесу. Людина, яка не володіє чужою мовою, на думку О. Лурії, не тільки не розуміє, але й не чує її [147, с. 232]. Удосконалення сприймання іде за рахунок збільшення «оперативної одиниці сприймання» (термін В. Зінченка) [222, с. 231.]. Успішність аудіювання залежить від величини цієї одиниці: чим більшими блоками (звуко-мисленневими комплексами) буде сприйматися мовлення, тим успішнішим буде перероблення інформації, яка в них міститься. На початковому етапі навчання, у нашому випадку це початок вивчення української мови іноземними слухачами, сприймання відбувається частинами (словами), а потім – цілісно, як неділима на частини одиниця (фраза), але для досягнення такого бажаного рівня необхідні спеціальні вправляння. Механізми внутрішнього промовляння необхідні для аналізу мовлення, розуміння та запам'ятовування. Розгорнутість внутрішнього промовляння залежить від складності змісту, рівня володіння мовою, а також від умов сприймання тексту. Механізми пам'яті – оперативна (ми пов'язуємо те, що чуємо зараз, із тим, що було почуто раніше; тобто кінець фрази пов'язуємо з її початком), чим краще розвинена пам'ять, тим більшою є величина одиниці сприймання; довготривала пам'ять (сховище еталонів) на відміну від інших мовленневих механізмів формується не спеціальними вправами, а всім попереднім життєвим досвідом. Механізм осмислення – інокомуніканти виділяють смислові віхи для розуміння тексту, установлюємо смислові зв'язки – «головне – другорядне».

Уважаємо за доцільне окреслити рівні розуміння тексту: від окремих слів – до речення та цілого висловлювання. Можна говорити про розуміння змісту (фактичної інформації) та про розуміння смислу, про глибоке й поверхнєве розуміння, про точність і повноту розуміння. Повнота розуміння залежить від правильності сприймання. Механізми антиципації функціують на рівні мовної форми та змісту. правильність прогнозу залежить від мовного

й інколи життєвого досвіду, розуміння ситуації та контексту. Це своєрідне переналаштування органів мовлення, що задіює в корі головного мозку певні моделі. Ще до початку сприймання, як тільки з'являється настанова на слухання артикуляційні органи вже проявляють мінімальну активність. Завдяки цьому у свідомості слухача збуджуються певні моделі, це дає можливість передбачати те, що належить почути. Саме тому необхідно велику увагу приділяти формулюванню настанови. На розуміння тексту впливає його смислова організація. Текст повинен бути побудований так, щоб головна думка легко виділялася, а деталі прилягали до неї. Важливою особливістю мовленнєвого сприймання, на думку І. Зимньої, є утримання в пам'яті слухачів інформації, що подається на початку та в кінці повідомлення, відповідно на 100 % і 70 %, а інформації, поданої в середині повідомлення, тільки на 40 % [92].

Механізми зіставлення-упізнавання працюють безперервно, оскільки відбувається зіставлення сигналів, які поступають, з тими еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті. Зіставлення тісно пов'язане з минулим досвідом інокомуніканта, з його почуттями та емоціями. Під досвідом слухача маємо на увазі сліди від слухових і мовленнєво-рухових відчуттів, що й складають основу слухового сприймання та розуміння мовлення. У випадку, коли слуховий слід достатньо потенційно активний, під час сприймання того самого повідомлення він ніби оживає та відбувається усвідомлене впізнання. Упізнання під час зіставлення відбувається на основі інваріантних ознак, а не за рахунок повного збігу того, що чуємо, із тим, що зберігається в пам'яті. Такі інваріантні ознаки абстрагуються на основі варіативності матеріалу, який було сприйнято в минулому [83, с. 209].

Із погляду психології (М. Жинкін, О. Зінченко, О.О. Леонт'єв) аудіювання – це процес, ефективність якого залежить від роботи таких психофізіологічних механізмів: внутрішнє промовляння; сегментація мовленнєвого ланцюга; оперативна та довготривала пам'ять; ідентифікація понять; вірогіднісне прогнозування; механізм осмислення. Рівні аудіювання:

рівень сприймання – рівень упізнавання – рівень розуміння. Таким чином, аудіоповідомлення піддається реципієнтом такому обробленню: сигніфікативному (декодування буквального значення висловлювання); пресупозиційному (залучення екстралінгвістичних та соціокультурних знань); інтенційному (розпізнавання аудитором інтенції); конотативному (розуміння оцінно-емоційного характеру інформації); когнітивному (виведення адекватного смислу повідомлення) [83, с. 209].

Аудіювання в психологічній науці розглядається як самостійний вид мовленнєвої діяльності (поруч із говорінням, читанням, письмом), що є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним процесом слухового й смислового сприймання озвученого мовлення (І. Зимня, В. Зінченко, С. Рубінштейн та ін.).

У психологічній структурі аудіювання І.Зимня виокремлює три рівні: спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний і виконавський [92, с. 83].

Перший рівень – спонукально-мотиваційний – характеризується тим, що під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів у реципієнта виникає спонукання до сприймання й перероблення адресованого йому мовленнєвого повідомлення. Послідовності сприйнятих наборів звуків слухач інтерпретує як певним чином упорядковані звукові ансамблі, підводячи (приспосовуючи) елементи й первинні комплекси (слова, словосполучення) під еталонні образи звучання, зафіксовані в його компетенції. На цій основі відбувається впізнавання їх. Спонукою для слухання є інтелектуально-пізнавальна потреба (мотив), що відображається в предметі цієї діяльності – думці. Мета слухання полягає в розкритті смислових зв'язків, осмисленні почутого. Розуміння думки співрозмовника складає мету слухання, у якій виражає себе мотив цього виду мовленнєвої діяльності. Отже, правильна організація прийому мовленнєвого повідомлення передбачає формування в інокомунікантів пізнавального інтересу до його змісту. Мовленнєвий матеріал для рецепції

має бути інформативним, цікавим, відповідати інтелектуальним і віковим можливостям, тобто задовольняти пізнавальну потребу.

Другий рівень аудіювання – аналітико-синтетичний – на відміну від говоріння, слухання не має механізму зовнішнього оформлення, тому як вид мовленнєвої діяльності визначається внутрішньою стороною – смисловим сприйманням, яке виступає психологічним механізмом мовленнєвої діяльності слухання. Цей рівень передбачає декілька етапів аналітико-синтетичного оброблення реципієнтом мовленнєвого повідомлення: 1) смислове прогнозування; 2) вербальне зіставлення; 3) установлення смислових зв'язків між словами, синтагмами та іншими, більшими за обсягом смисловими ланцюгами; 4) смислоформування; 5) прийняття смислового рішення.

На етапі смислового прогнозування актуалізуються семантичні поля, що співвідносяться із загальним смислом гіпотез, висунутих реципієнтом. Основний смисл цього етапу – висунення смислових і вербальних гіпотез, що випереджають сам акт сприймання тексту. Механізм вірогідного прогнозування (антиципації) полягає в тому, що в процесі слухання людина, сприйнявши перше слово фрази, уже може передбачити (не усвідомлюючи цього), яке слово найбільш вірогідно буде наступним. Процес прогнозування найбільш вірогідного смислового завершення фрази, абзацу й тексту в цілому значною мірою визначає крок, і відповідно, швидкість осмислення сприйнятого повідомлення.

Для нашого дослідження важливість аналізу окреслених механізмів аудіювання становить урахування особливостей їхнього функціонування під час виокремлення педагогічних умов, побудови системи навчальних і контрольних вправ.

На етапі вербального зіставлення відбувається впізнавання звукових образів. Тому інокомунікантам у процесі рецепції надзвичайно важливо володіти вміннями ідентифікації та впізнавання ознак початку й закінчення синтагм і речень, а також різноманітних акустичних ознак (пауза, наголос,

інтонація, повтори, запитання, синонімічні вислови та ін.). Проте основною дією залишається зіставлення сигналу з еталонами, що зберігаються в пам'яті (короткочасній (оперативній) та довготривалій). Короткочасна пам'ять забезпечує втримання інформації, що надходить на всіх фазах процесу сприймання, аж до її оброблення й надходження частини інформації в довготривалу пам'ять, яка покликана зберігати слухоартикуляційні образи слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем поєднання їх. Ці функції виконує оперативна пам'ять. Проте під час виконання операцій синтезування слухач стикається з обмеженими можливостями оперативної пам'яті. Складні синтагми або їхню значну кількість, які з метою розуміння мають бути пов'язані й зміст яких необхідно взаємно співвіднести, треба «одночасно втримати» (М. Жинкін), що за умовами оперативної пам'яті може бути неможливим, оскільки її обсяг обмежений і складає «магічне число» –  $7 \pm 2$  мовні одиниці, зазначає Дж. Міллер [169].

Щоб подолати це обмеження, у роботу вступає механізм перекодування, який дозволяє перейти до укрупнених одиниць сприймання смислових частин повідомлення або тексту (що складають основу його смислового змісту) і допомагає значно розширити можливості оперативної пам'яті. Накопичення й збільшення смислової інформації виявляється шляхом виокремлення «смислових опорних пунктів», «точок», що виражені словами, словосполученнями й виявляють смисл кожного окремого предикативного зв'язку та всієї структури в цілому. Смисловий «опорний пункт», за словами О. Соколова, – це пункт розуміння. На початкових етапах розуміння тексту смисловими «опорними пунктами» є іменники, дієслова, тобто ті слова, що позначають предмети й дії. Проте в подальшому, у процесі уточнення смислу, «опорними пунктами» можуть бути не тільки граматичні форми слів, а й відтінки інтонації [234, с. 78.].

Головним на етапі вербального зіставлення є поділ мовленнєвого потоку на синтагми й виокремлення смислу повідомлення.

Етап встановлення смислових зв'язків починається одночасно з актуалізації вербальних зв'язків. Характер встановлення цих зв'язків залежить від смислового змісту тесту (повідомлення), його композиційної структури, а також рівня сформованості понятійного апарату реципієнта, його суб'єктивного досвіду (аперцепції), індивідуальних особливостей і рівня володіння мовою. У цих умовах відбувається формування кінцевого ланцюга сприймання мовленнєвого повідомлення, пов'язаного з утворенням інтегрального смислу, що в кінцевому результаті переживається реципієнтом як розуміння мовленнєвого висловлювання.

Четвертий етап – смислоформування – полягає в узагальненні всієї здійсненої перцептивно-мисленнєвої роботи та встановленні слухачем смислу повідомлення, його переведенні у внутрішній код. Позитивним внутрішнім результатом аудіювання під час сприймання мовленнєвого повідомлення є розуміння його змісту, того, про що говориться, що саме і як.

Отже, смисл – це одночасно й об'єктивне (оскільки він формується під впливом суспільної практики), і суб'єктивне (оскільки він відображає особистісні особливості реципієнта) явище. Тому так зване «внутрішнє бачення» інтегральних образів у кожної людини може бути індивідуальним.

Етап прийняття смислового рішення є перехідним до виконавського рівня.

Розгляд аналітико-синтетичного рівня аудіювання показав, що до основних особливостей цього виду мовленнєвої діяльності належить єдність перцептивного і смислового ланцюгів цього процесу. Центральне місце у сприйманні слова займає його впізнавання, що включає ідентифікацію, зіставлення слухового образу з еталонами, які зберігаються в пам'яті. Упізнавання слова включає такі компоненти: 1) знаходження меж слова у звуковому потоці всередині синтагми; 2) ідентифікація почутого слова, що раніше траплялось і зберігається в пам'яті.

Як зазначає І. Зимня, упізнавання (розуміння) слова проходить два ступені: первинне (доконтекстне) прогнозування впізнавання значення слова,



що спирається на мовленнєвий досвід і забезпечується роботою довготривалої пам'яті, і вторинне (контекстне) розуміння, яке здійснюється в умовах миттєвої мовленнєвої ситуації та забезпечується роботою оперативної пам'яті [92, с. 176].

На виконавському рівні аудіювання відбувається перебудовання смислового ланцюга в дієвий («мовленнєвий учинок» за В. Артемовим). Саме відповідний «мовленнєвий учинок» (відповідна мовленнєва дія) є функцією виконавського рівня. Позитивним зовнішнім результатом мовленнєвого сприймання є відповідна мовленнєва дія (мовленнєвий учинок, мовленнєве висловлювання) слухача або його реакція (згода-незгода) [10].

Продуктом слухання є умовивід або ланцюг умовиводів, до яких дійшла людина в результаті слухання. Він може усвідомлюватися, а може й не усвідомлюватися.

У процесі навчання інокомунікантів аудіювання всі механізми нерозривно пов'язані. Те, що гарно (міцно) засвоєне, що ввійшло в мовленнєвий досвід й системно знаходиться в довготривалій пам'яті, легко осмислюється й прогнозується в нових ситуаціях. У зв'язку з цим вважаємо, що рівень сформованості відповідних механізмів є однією з умов, яка забезпечує успішне функціонування аудіювання. Тому необхідна цілеспрямована мовно-мовленнєва робота над розвитком механізмів осмислення, пам'яті й вірогідного прогнозування в процесі навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Як ми вже зазначали, аудіювання включає процеси сприймання й розуміння усного мовлення. Ураховуючи важливе значення цих процесів, звернімося до визначення цих дефініцій.

У сучасній психологічній науці феномен сприймання мовлення розглядається з позиції психофізіології та психолінгвістики. У психофізіології – це процес оброблення мовленнєвого сигналу, що включає первинний слуховий аналіз, виокремлення акустичних ознак, фонетичну інтерпретацію [280]. З позиції психолінгвістики – багаторівневий психічний

процес, у результаті якого здійснюється складна аналітико-синтетична діяльність щодо виокремлення суттєвих і гальмування несуттєвих ознак звуку й подальшого об'єднання сприйнятих елементів звуків в осмислене ціле [261]; система процесів інформаційного перероблення тексту, що опосередковують його розуміння [280]. Ми приєднуємося до думки І. Рум'янцевої, що сприймання мовлення є широким феноменом, який інтегрує в собі обидва описаних вище підходи; це психічний і психофізіологічний процес, що не може функціонувати у відриві від нервової системи й психіки людини, які приймають і переробляють інформацію зовнішнього світу в усій його повноті [227, с. 181].

На думку О.О.Леонт'єва, сприймання мовлення – це складний, багаторівневий процес, який проходить за такими ж загальними закономірностями, що й будь-яке інше сприймання [143, с. 127].

Для сприймання мовлення необхідний систематизований слух. Вивчення природи слухового сприймання породило розробку вченими різноманітних теорій сприймання мовлення, серед яких найбільш поширеними є слухомоторна й сенсорна (акустична).

Слухомоторної теорії дотримуються відомі вітчизняні (М. Жинкін, В. Зінченко, І. Зимня, О.О. Леонт'єв, О. Лурія, О. Соколов, Л. Чистович та ін.) та зарубіжні (П. Делаттр, А. Ліберман, С. Хофман та ін.) учені.

Відповідно до слухомоторної теорії, процес мовленнєвого сприймання забезпечується взаємною роботою слухового й кінестетичного аналізаторів. Дослідження Л. Чистович показали, що процес звукової оцінки може здійснюватися на двох рівнях, обслуговування яких забезпечується двома механізмами. Безпосереднє сприймання звуків, що здійснюється дуже швидко, відбувається за участю слухової кори й зводиться до акустичного виокремлення найбільш інформативних ознак, які забезпечують прості форми імітації. Більш складна фонемна класифікація мовленнєвого звука протікає за участю кінестетичних відділів кори головного мозку [267].

Представники сенсорної (акустичної) теорії (Г. Фант, Дж. Фланаган, Р. Якобсон та ін.) заперечують необхідність слухомоторного опису сигналу в ланцюзі перетворень, що здійснюється в процесі сприймання мовлення; моторний компонент розглядається як побічне явище.

На думку О.О. Леонтьєва, сенсорної теорії в чистому вигляді не існує. Мовленнєве сприймання – активний динамічний процес, що відбувається за активної участі моторного, а саме мовленнєворухового ланцюга [143, с. 128]. Переважна більшість ситуацій сприймання мовлення пов'язана не з формуванням перцептивного еталону, а з використанням уже сформованого. У цьому випадку ознаки, що використовуються, можуть бути як моторними, так і сенсорними та здійснюватися за загальним евристичним принципом. Таким еталоном, зазначає О.О. Леонтьєв, у процесі мовленнєвого сприймання виступає звуковий вигляд цілого слова [143, с. 133].

У працях Л. Зіндера, А. Штерн [100] показано, що під час упізнавання слів можуть використовуватися різноманітні ознаки мовленнєвих сигналів – фонетичні характеристики, семантичні й семантико-граматичні особливості.

На думку І. Рум'янцевої, разом із мовними сигналами в мозок людини потрапляють супутні сигнали, без яких сприймання й розпізнавання цих мовних сигналів було б не тільки ускладненим, а й неможливим. У засвоєнні людиною мовлення завжди з найперших миттєвостей задіяні всі аналізатори, тому сприймання мовлення є полімодальним [227, с. 181].

Розуміння (декодування) мовлення (тексту) в психологічній літературі (О. Залевська, І. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, С. Цейтлін) визначається по-різному, а саме: як когнітивна діяльність (різновид мовленнєвої діяльності), результатом якої є встановлення смислу тексту [280]; процес перекладання смислу тексту в будь-яку іншу форму його закріплення [143, с. 141]; складний багатоетапний процес, що включає складне перцептивно-когнітивно-афективне перетворення сприйнятого активним і пристрасним суб'єктом відповідної діяльності [90, с. 440]; позитивний результат складної перцептивно-мисленнєво-мнемічної

діяльності, продукт взаємодії процесів сприймання, мислення й пам'яті [93, с. 5].

Ми розглядаємо розуміння як процес відтворення реципієнтом того відрізка дійсності, що відображено у висловлюванні, як трансформацію мовних значень у смисли, що породжуються мовцями.

Декодування мовленнєвого висловлювання є активним за природою й складним за будовою процесом. Розуміння мовлення відбувається тоді, коли розрізняються мовленнєві одиниці (фрази, слова), що сприймаються та розпізнаються (упізнаються). Механізми цього процесу базуються на тому, що в корі півкуль головного мозку формуються нервові зв'язки, за допомогою яких різноманітні звукові образи (акустичні мовленнєві сигнали) виявляються зв'язаними в процесі сприймання в певні блоки: слова – у надфразні єдності, фрази й ритмічні групи (синтагми); звукосполучення – у слова [227].

О. Лурія виокремив умови, за яких реалізується процес розуміння (декодування) висловлювання. По-перше, слухач має сприйняти й зрозуміти окремі слова – лексичні одиниці мовлення. Якщо слова, їхній звуковий склад і значення не будуть сприйняті й зрозумілі, процес декодування висловлювання позбавляється свого відправного матеріалу.

По-друге, реципієнт повинен зрозуміти структуру цілого речення, розкрити смисл увсяєї системи слів, яка дозволяє сформулювати певну думку. Це означає, що слухач спочатку має виявити поверхнево-синтаксичну структуру речення й перейти від неї через глибинно-синтаксичну структуру до загального смислу, або до загального семантичного запису, речення.

По-третє, реципієнт має зрозуміти цілісне повідомлення. Для розуміння цілісного повідомлення він має співвіднести речення один з одним, вибрати ті з них, які мають ключове, провідне значення, і сформулювати загальну думку висловлювання, а інколи й розшифрувати той мотив висловлювання, що розкриває його підтекст [147, с. 232].

Аналізуючи процес декодування мовленнєвої інформації, О. Лурія довів, що починається він зі сприймання зовнішнього, розгорнутого мовлення, потім переходить у розуміння загального значення висловлювання, а далі – у розуміння підтексту цього висловлювання [148, с. 277].

Дещо по-іншому цей процес характеризував Л. Виготський, він наголошував на вирішальній ролі процесу переходу від зовнішньої структури тексту до смислу, який міститься в мовленнєвому повідомленні. На думку вченого, необхідно виокремити внутрішній смисл, що стоїть за цими значеннями. Але розуміння думки співбесідника без розуміння його мотиву, стверджує Л. Виготський, є неповним розумінням. Важливо зрозуміти мотиви, що стоять за вчинками персонажів тексту [41; 36].

Таким чином, процес декодування мовленнєвого повідомлення має складну будову й реалізується в таких фазах (етапах): з'ясування точного значення окремих лексичних елементів (слів); засвоєння тих синтаксичних відношень, у які ці слова вступають, створюючи більш складні утворення – поверхнево- й глибинно-синтаксичні структури; виокремлення (установлення) загального смислу мовленнєвого повідомлення.

Отже, аудіювання – це самостійний вид мовленнєвої діяльності (разом із говорінням, читанням, письмом), що є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним процесом слухового й смислового сприймання озвученого мовлення.

У структурі аудіювання І. Зимня виокремлює три рівні – спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний і виконавський [92]. З урахуванням рівневої будови аудіювання можна визначити лінгвометодичні завдання щодо навчання інокомунікантів сприймання й декодування мовленнєвої інформації. На спонукально-мотиваційному рівні – це розробка прийомів навчання, що стимулюють в іноземців мотивацію аудіювання; на аналітико-синтетичному рівні – розробка методів і прийомів розвитку механізмів осмислення, пам'яті, вірогіднісного прогнозування (антиципації).

Виконавський рівень в аудіюванні характеризується тим, що інокомуніканти повинні не тільки точно зрозуміти висловлювання (текст), сприйняти на слух, а й здійснити відповідну мовленнєву дію, наприклад, відтворення прослуханої інформації з одночасним вираженням власного ставлення до почутого, переказ тексту, вираження протилежного погляду та ін.

Ефективність смислового сприймання мовленнєвого повідомлення (тексту) буде залежати від того, наскільки зрозуміло, чітко, ясно висловлюється співрозмовник, від темпу мовлення, інтонації, гучності мовлення тощо. З іншого боку, чимало залежить від самого інокомуніканта, його підготовленості до сприймання мовленнєвого матеріалу, від того, наскільки він володіє опорними знаннями, необхідними для сприймання мовленнєвої інформації, від обсягу словникового запасу, мовленнєвого досвіду й умінь аудіювання.

Аудіювання включає процеси сприймання й розуміння мовлення (тексту). Розуміння – це процес відтворення реципієнтом того відрізка дійсності, що відображений у висловлюванні, трансформація мовних значень у смисли, які породжуються мовцями. Сприймання мовлення – це психічний і психофізіологічний процес, що не може функціонувати поза нервовою системою і психікою людини, які приймають і переробляють інформацію зовнішнього світу в усій його повноті, з цілим комплексом відчуттів, рухів, емоцій та переживань.

### **1.3. Лінгводидактичні особливості формування аудитивних умінь у іноземних слухачів підготовчого відділення**

Лінгводидактика – загальна теорія навчання мови – досліджує спільні закономірності навчання мовам; специфіку змісту, методів та засобів навчання певної мови залежно від дидактичних цілей, завдань і характеру матеріалу, що вивчається, умов монолігвізму чи білінгвізму, етапу навчання й інтелектуально-мовленнєвого розвитку тих, хто навчається. У методиці

навчання іноземних мов усе частіше використовується термін «лінгводидактика». І. Халєєва вважає лінгводидактику галуззю методичної науки, яка «обґрунтовує змістові компоненти освіти, навчання в їхній нерозривній єдності з природою мови та природою спілкування як соціального феномену, що детермінує діяльнісну сутність мовленнєвих утворень, в основі яких лежать механізми соціальної взаємодії індивідів [255, с. 277]». Лінгводидактика виступає в цьому контексті як методологічний аспект теорії навчання. Вона покликана розробляти основи методології навчання мов, у тому числі й іноземних, залежно від очікуваних результатів зазначеного процесу.

Лінгводидактика формулює загальні закономірності, що стосуються функціонування механізмів схильностей і здібностей людини до іноземної мови, до спілкування нею та способів їхнього формування. Не випадково багато вчених (О. Горошкіна, Н. Захлюпана, І. Кочан, М. Пентиліук) вважають лінгводидактику загальною теорією опанування та володіння мовою. Методика навчання нерідної мови використовує арсенал лінгводидактичних закономірностей, аналізує їх із погляду педагогічних законів і реалізує в конкретних підручниках, системах вправ, засобах навчання, загалом в освітньому процесі [198; 201].

Лінгводидактика іноземної мови (Н. Гальськова, І. Халєєва) на сучасному етапі висуває як центральну категорію концепт «вторинна мовна особистість». Під вторинною мовною особистістю розуміємо сукупність здібностей (готовності) людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, тобто адекватна взаємодія з представниками інших культур [255, с. 277].

Аудіювання як складник процесу спілкування формує свідомість людини, впливаючи на її розум, почуття та волю смисловим змістом повідомлення. Це положення є однією з основних причин того, що навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян

передбачає цілеспрямоване формування навичок та вмінь зрілого аудіювання.

У реальних умовах спілкування всі чотири види мовленнєвої діяльності нерозривно пов'язані між собою. Виділення якоїсь дії з цілісного процесу володіння мовленням є умовним і робиться з метою повнішого аналізу навчального процесу. Виокремлюючи в нашій роботі аудіювання як пріоритетний напрям мовної освіти, наголосимо, що навчання іноземців української мови повинно бути побудоване за принципом взаємопов'язаного формування навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності протягом усього навчального процесу.

Статистичні дані, наведені З. Кочкіною, свідчать, що 70 % часу неспання людина присвячує мовленнєвому спілкуванню. Із цих 70 % на письмо припадає 9 % часу, на читання – 16 %, на говоріння – 30 % і на аудіювання – 45 % часу [127, с. 162]. Отже, більшу частину активного часу людина проводить слухаючи своє або чуже мовлення. Без сумніву, опанування іноземної мови неможливе без уміння слухати та розуміти усне мовлення.

Під час навчання іноземної мови інформація адресується слуховим та зоровим аналізаторам. На слух можна сприймати мовлення співбесідника чи інформацію, що передається за допомогою технічних засобів. За умови тільки слухового сприймання значно раніше настає перевтома, аніж за умови зорового сприймання, оскільки на відміну від написаного слова, що сприймається в лінійній послідовності символів, усне слово сприймається у цілому (симультанно). Н. Гез зазначає, що «прийом інформації на слух зводиться до того, що зовнішні подразники впливають на слухові рецептори, які у відповідь на це виробляють нервові імпульси. Сприйняті коливання цих подразників обробляються в сенсорній зоні нервової системи, за цих обставин значно скорочується обсяг інформації, а самі подразники об'єднуються в однакові за значенням класи. У скороченому і дещо впорядкованому вигляді інформація надходить до свідомості. Слухова



система людини створює під час сприймання усної інформації інваріанти, що мають здатність знаходити кореляційні відношення між сигналами. Цей факт відіграє вирішальну роль у сприйнятті й обробленні інформації [50, с. 28]».

Дослідження лінгводидактики (Л. Паламар, Ю. Пассов, В. Плахотник, О. Старостенко, О. Соловова) дають нам можливість виокремити деякі особливості та закономірності навчання аудіювання іноземних слухачів підготовчого відділення.

1. Навчитися будь-якої діяльності можливо тільки в процесі виконання цієї діяльності. Сформувати аудитивні вміння можна тільки в процесі комунікативної діяльності та за умови практичних вправлянь у цьому виді мовленнєвої діяльності.

2. Формування аудитивних умінь української мови повинне відбуватися регулярно, із поступовим ускладненням мовленнєвої практики. Вправи, спрямовані на розвиток цих умінь, – підготовчі (розвиток фонетичного й інтонаційного слуху; формування навичок упізнання та диференціації мовних одиниць різних рівнів: фонетичних, лексичних, граматичних; подолання труднощів аудіювання) чи мовленнєві (виокремлювати з озвученого тексту необхідну інформацію; ділити текст на смислові частини та визначати основну й додаткову інформацію в кожній з них; визначати ідею аудіоповідомлення та задум автора) – повинні виконуватись регулярно. Оптимальним є навчання всіх видів мовленнєвої діяльності на кожному занятті. Водночас поступово збільшується обсяг повідомлення, ускладнюється мовний матеріал, пришвидшується темп виконання завдань, збільшується кількість незнайомих слів у текстах для аудіювання, збільшується обсяг самостійної роботи інокомунікантів.

3. У процесі формування аудитивних умінь необхідно спиратися на механізм пам'яті інокомунікантів. Пам'ять – це механізм запам'ятовування, збереження та подальшого відтворення того, що було в нашому минулому досвіді, з метою використання цього досвіду в теперішньому. Основним сховищем накопиченого людиною життєвого досвіду, у тому числі і

мовленнєвого, є довготривала пам'ять. Саме в ній зосереджені слухо-артикуляційні та графічні образи слів, словосполучень і речень, правила та схеми їхнього поєднання, зв'язку мовних форм із їхніми значеннями. Оперативна (короткочасна) пам'ять під час аудіювання та читання забезпечує утримання інформації, що надходить у всіх фазах процесу мовленнєвого сприймання аж до її мисленнєвої обробки та надходження її частини до довготривалої пам'яті. В іноземних слухачів сформовано механізм вербальної пам'яті рідною мовою, однак у процесі навчання української мови як іноземної необхідно його пристосувати до іншомовного матеріалу. Для розвитку оперативної пам'яті (В. Скалкін, Н. Соболева, О. Соловова) рекомендують виконання таких вправ:

- слухання та повторення речень, довжина яких постійно зростає;
- сприймання на слух двох коротких простих речень, поєднання їх в одне складне;
- прослуховування низки слів, відтворення тих із них, що належать до певної теми;
- прослуховування речення, його повторення та додавання до нього ще одного, пов'язаного із ним за змістом;
- переказ тексту за принципом «снігової кулі»: перший студент говорить одну фразу, його сусід повторює цю фразу й додає до неї ще одну, третій студент повторює те, що сказали перших два, та додає третю фразу і так далі;
- складання розповіді ланцюжком (за тим же принципом).

Довготривала пам'ять розвивається в процесі регулярного заучування напам'ять слів, словосполучень, речень і текстів, а також у процесі систематизації засвоєного мовного матеріалу.

4. У процесі формування аудитивних умінь необхідно розвивати в інокомунікантів механізм антиципації. Антиципація (чи передбачення) – уявлення про предмет, явище, результат дії тощо, яке виникає ще до того, як вони будуть реально сприйняті чи здійснені. Механізм антиципації

в аудіюванні виступає як механізм вірогіднісного прогнозування повідомлення, що сприймається, прогнозується як мовна форма, так і смисловий зміст аудіотексту. Причому у сфері мовної форми вірогіднісне прогнозування стосується всіх рівнів мови – від складу до тексту. Учені К. Гейченко, Н. Гоцкін, В. Хейлік вважають, що чим ширшим є контекст і складнішою структура повідомлення, тим більше сприймання залежить від вірогіднісної його оцінки [52]. Для розвитку механізмів антиципації (І. Бім, Ю. Пассов, І Рахманов, Г. Рогова) використовують такі вправи:

- читання вголос;
- відновлення слів у тексті (слова або відсутні, або подані у скороченій формі);
- складання словосполучень (наприклад, добір до поданих іменників прикметників, що можуть з ними сполучатися);
- закінчення речень;
- закінчення тексту;
- прогнозування змісту тексту за заголовком.

5. Розвиток механізмів осмислення в процесі аудіювання усного українського мовлення. Осмислення – це встановлення смислових зв'язків: зв'язків між окремими поняттями, між членами речення, між новим та поданим у судженні, між реченнями та надфразними єдностями. Правильно встановлені смислові зв'язки на всіх рівнях забезпечують адекватність розуміння смислу повідомлення під час аудіювання. Інокомуніканти вчаться встановлювати смислові зв'язки між поняттями та між членами речення в процесі оволодіння лексико-граматичними навичками. Уміння встановлювати зв'язки між новим і поданим у судженні, між реченнями та надфразними єдностями формуються в процесі роботи з текстом. Результатом роботи механізму осмислення під час аудіювання є розуміння смислу тексту. Воно формується поступово під час виконання інокомунікантом таких мисленневих операцій:

- виділення в аудіотексті суттєвих фактів;

- установлення зв'язків між фактами та поєднання їх у смислові фрагменти;
- співвіднесення смислових фрагментів аудіотексту один з одним (групування фактів, вибудова їх у логічній чи хронологічній послідовності);
- виведення на основі отриманої інформації судження про основну ідею аудіотексту;
- оцінка та інтерпретація почутих фактів.

6. У процесі формування аудитивних умінь необхідно спеціально навчати інокомунікантів аналізу та конструювання текстів. Оскільки в процесі спілкування люди обмінюються текстами чи спільно створюють новий текст, необхідно спеціально навчати іноземців аналізу та конструюванню тексту. Основною одиницею навчання української мови на підготовчому відділенні вважається типове речення (мовленнєвий взірець). Разом з тим аналіз цільових настанов у сфері аудіювання демонструє, що іноземні слухачі після закінчення підготовчого відділення повинні оволодіти вміннями розуміти не тільки речення, а й тексти. Для цього недостатньо вміння розуміти й конструювати речення – необхідно знати ще й основні закономірності побудови тексту. У методиці навчання української мови як іноземної на підготовчому факультеті/відділенні, відповідно до положень методики навчання російської мови як іноземної навчальний текст традиційно розглядався як матеріал для навчання лексики та граматики (за допомогою текстів вводився й закріплювався новий мовний матеріал). Лише в 70–80-тих роках ХХ ст., коли набула розвитку лінгвістична теорія тексту й методика навчання видам мовленнєвої діяльності, методисти почали розглядати текст як особливу одиницю навчання мови, як цілісне мовленнєве утворення, що має специфічну організацію.

Із методичного погляду важливо диференціювати монологічні та діалогічні аудіотексти.

Проблемами навчання усного монологічного мовлення займалися З. Бакум, К. Гейченко, О. Тарнопольський, В. Хейлік. Дослідники

наголошують, що монологічний аудіотекст має певну композицію, а також виділяють вступ, головну частину та заключення (іноді вступ і заключення відсутні). Головна частина може бути розділена на смислові фрагменти, причому зовні цей поділ виражений у членуванні тексту на розділи, параграфи та абзаци. У кожному смислового фрагменті також можна виділити головну ідею. У смислових фрагментах, що відповідають абзацу, головна ідея зазвичай виражена ключовим реченням, яке найчастіше знаходиться на початку або в кінці абзацу. Якщо виписати ці ключові речення послідовно одне за одним, то такий запис буде представляти собою план тексту. План тексту може оформлюватись у формі називних або питальних речень. Кожен смисловий фрагмент повинен за змістом поєднуватись із попереднім та наступним фрагментами. Існують зовнішні засоби зв'язку смислових фрагментів: лексичні (*по-перше, по-друге, отже, таким чином, зокрема, наприклад* тощо) та граматичні (займенники, сполучники тощо). Інокомуніканту потрібно пам'ятати про них під час прослуховування чи побудови власного усного або письмового монологічного тексту. Описані знання про монологічний текст є основою таких аудитивних умінь:

- визначення теми тексту;
- виокремлення головної та другорядної інформації;
- прогнозування змісту тексту за заголовком і першим абзацом;
- добір заголовка до тексту;
- поділ тексту на смислові фрагменти;
- складання плану тексту;
- скорочення або доповнення тексту;
- уміння відновити пропущені частини тексту.

Для формування цих умінь можуть бути використані запропоновані види вправ:

- прослухайте текст і дайте назву йому (або оберіть із поданих);
- оберіть із написаних на дошці речень те, що виражає тему

прослуханого тексту;

- розташуйте фрагменти аудіотексту в правильній послідовності;
- прочитайте план прослуханого тексту, визначте, чи відповідають пункти плану змістові тексту; у разі необхідності розташуйте пункти плану в правильній послідовності;
- складіть текст із поданих речень (розташуйте їх у правильному порядку);
- визначте, чи відповідають подані речення змісту аудіотексту;
- прослухайте текст, а потім прочитайте його скорочений варіант, скажіть, яка інформація відсутня в скороченому варіанті;
- прослухайте текст та його розширений варіант, скажіть, яка нова інформація доповнює вже відому;
- закінчить текст.

Подібні завдання є ефективними для формування в іноземних слухачів підготовчого відділення вмінь аудіювання усного українського монологічного мовлення.

Робота з діалогічним текстом має свої особливості (Г. Іванишин, Д. Ізаренков, Л. Мамчур, Е. Палихата, Н. Станкевич). Діалог створюється двома особами. Хоча його зміст інколи спеціально планується одним із мовців, ці плани в більшості випадків не реалізуються: учасники діалогу часто змінюють предмет бесіди, тему розмови. Ось чому діалогічний текст не завжди характеризується цілісністю і зв'язністю. Водночас такий текст може слугувати засобом розвитку таких умінь:

- окреслення проблем, що обговорюються в тексті;
- визначення сфери та ситуації спілкування;
- умінь охарактеризувати учасників діалогу;
- поділ тексту на смислові фрагменти;
- виділення засобів зв'язку смислових фрагментів тексту;
- визначення мовленнєвих намірів мовців у тому чи тому уривку діалогу;
- відновлення пропущених реплік і цілих смислових фрагментів

діалогічного тексту;

- розширення чи скорочення реплік;
- передавання змісту діалогу в монологічній формі

Для розвитку цих умінь можна використовувати такі види вправ:

- прослухайте діалог і скажіть, про що говорять його учасники, які проблеми обговорюють;
- скажіть, як звати учасників діалогу. Дайте коротку характеристику співбесідників;
- виділіть основні смислові фрагменти діалогу;
- відновіть початок діалогу (або закінчить діалог);
- відновіть пропущені репліки;
- розширте (скоротіть) діалог;
- перекажіть зміст діалогу в монологічній формі.

Для правильного розуміння змісту аудіотексту інокомунікант повинен володіти не тільки мовними засобами та вміннями аналізувати структуру тексту, але й знаннями про навколишній світ та про країну, мову якої він вивчає, і враховувати екстралінгвістичний контекст. Оскільки такі знання в іноземців частіше за все відсутні, завдання викладача повідомити їм інформацію загальноосвітнього та лінгвокраїнознавчого характеру.

Слухання – складний і дуже важливий процес. Ефективне слухання передбачає здатність слухати і здатність чути, оволодіння якими потребує від суб'єктів спілкування активності та свідомих зусиль. Викладач має враховувати, що «слухати» й «чути» різні поняття. Як зазначають В. Куницина, Н. Казарінова, В. Погольша, здатність слухати означає здійснювати природний фізіологічний процес, що не потребує свідомих зусиль, а здатність чути означає прагнути зрозуміти й запам'ятати почуте, що передбачає наявність складного комплексу вмінь, якими людина оволодіває впродовж усього свого життя [133]. Це і визначає специфіку такого виду мовленнєвої діяльності як аудіювання, що являє собою цілеспрямований

процес сприймання й розуміння іншомовного мовлення на слух на основі лінгвістичного та екстралінгвістичного досвіду аудитора.

Успішність і ефективність навчання іноземців цього виду мовленнєвої діяльності залежить від того, наскільки успішним буде подолання чи усунення бар'єрів, що виникають у процесі аудіювання. Виникнення цих труднощів визначається як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Суб'єктивні чинники – це особливості психіки реципієнта і рівень його підготовки. Об'єктивні чинники складаються з особливостей тексту чи повідомлення, що сприймається, та умов, за яких відбувається його сприймання.

На думку І. Зимньої, Г. Китайгородської, О. Чапліної, суб'єктивні чинники є причиною виникнення психологічних бар'єрів аудіювання, до них належать недостатня пізнавальна мотивація, неготовність до самостійної діяльності, брак знань, умінь, здібностей, слабо розвинена уява, недосконалість процесів сприймання й мислення, низька самооцінка, особливості темпераменту, наявність певних рис характеру, нерішучість, емоційна скутість, труднощі соціальної комунікації та адаптації [99; 114; 265].

У своїх роботах лінгводидакти (І. Бім, Н. Гальськова, Н. Гез, М. Ляховицький, М. Пруссаков, О. Соловова, Н. Шибко) виокремлюють труднощі аудіювання, пов'язані з трьома основними чинниками:

- умовами комунікації;
- лінгвістичними особливостями усного мовлення (фонетичними, лексичними, граматичними);
- розумінням змісту повідомлення.

Деталізуймо окреслені чинники, що стають на заваді розумінню сприйнятого зі слуху мовлення.

До труднощів, пов'язаних з умовами комунікації дослідники відносять: одноразове представлення інформації та незворотність усного мовлення; темп мовлення спікера. Оптимальним для слухача є такий темп усного мовлення, що відповідає темпу його власного говоріння; індивідуальні



мовленнєві характеристики мовця викликають необхідність адаптуватися до голосів різного тембру та сили, а також до вимови; відсутність зорових опор і зворотного зв'язку з джерелом надходження інформації ускладнюють розуміння (аудіозапис, радіо- й телемовлення).

До другої групи труднощів, що обумовлені лінгвістичними характеристиками усного мовлення, відносимо: фонематичні труднощі, які виникають на ґрунті відмінностей графічного та акустичного образу слова; інтонаційні особливості (виявляються у випадках, коли інтонація служить для вираження підтексту); труднощі лексичного характеру, викликані розпізнаванням омонімів (*політичний блок – системний блок, забій худоби – забій коліна*), розрізнення багатозначних слів (*гострий ніж – гострий біль – гострий розум*), розрізнення паронімів (*сердечний – сердешний, електрон – електрод, ефективний – дефективний*); труднощі сприймання експресивного та стилістично забарвленого мовлення.

Третя група труднощів пов'язана з розумінням змістової сторони інформації, поданої в повідомленні: розуміння фактів повідомлення (тобто того, що сталося, де, коли, з ким); розуміння логіки викладу (тобто причиново-наслідкових, умовних, часових та інших зв'язків між фактами і подіями); осмислення загальної ідеї повідомлення, розуміння мотивів мовця, формулювання свого ставлення до почутого. Усі зазначені труднощі ускладнюють роботу механізмів аудіювання.

Таким чином, описані труднощі, а також наявність психологічних бар'єрів та швидка втомлюваність, фонові шуми, що відволікають під час аудіювання, – усе це можна і потрібно подолати в процесі навчання української мови на підготовчому відділенні ВНЗ для іноземних громадян. Це можливо шляхом правильного добору аудіоматеріалу, що поступово ускладнюється, побудови системи вправ з урахуванням комунікативних та освітніх потреб, а також інформування студентів про доступні інтернет ресурси, які доцільно використовувати під час позааудиторного вивчення мови.

#### **1.4. Стан формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення ВНЗ України**

Експериментальною роботою було охоплено іноземних слухачів підготовчих відділень ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» й Івано-Франківського національного університету нафти і газу. Усього в експерименті взяли участь 248 іноземців (120 учасників експериментальної та 128 учасників контрольної груп) і 26 викладачів підготовчого відділення (15 викладачів української мови як іноземної та 11 викладачів спеціальних дисциплін).

Експериментальна робота проводилась у декілька етапів. Перший етап дослідження охоплював пошуково-розвідувальний та констатувальний етапи експерименту.

На пошуково-розвідувальному етапі передбачалось:

- проаналізувати стандарти, навчальні програми та плани з української мови як іноземної для підготовчих відділень;
- проаналізувати кількісні та якісні характеристики аудитивних умінь, зазначених у цих документах;
- проаналізувати підручники, посібники та навчальні ресурси мережі Інтернет з української мови як іноземної з метою з'ясувати, яке місце в них відведено розвитку такого виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання;
- провести анкетування викладачів підготовчих відділень (української мови та спеціальних дисциплін) з метою з'ясувати рівень їхньої готовності до формування аудитивних умінь інокомунікантів;
- провести анкетування серед іноземних слухачів підготовчого відділення з метою з'ясування їхнього рівня сформованості аудитивних умінь.

Експеримент передбачав одним з основних завдань аналіз стандартів, навчальних програм, планів, підручників, посібників і ресурсів мережі

Інтернет з української мови як іноземної. Передусім нас цікавило, яке місце відведене в них такому виду мовленнєвої діяльності як аудіювання.

Розглянемо головний документ, що регулює організацію навчання іноземців української мови у вітчизняних ВНЗ на підготовчому відділенні для іноземних громадян та основних курсах, а саме – Стандарт з української мови як іноземної. Укладачі стандарту Н. Ніколаєва, Н. Бондарева, А. Дем'янюк, М. Шевченко, В. Овдіюк, М. Якубовська характеризують його як уніфіковану систему визначення рівнів володіння українською мовою як іноземною, що побудована з урахуванням мети їхнього використання, навичок і вмінь у вживанні мовних засобів для реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні [88]. Ця система передбачає виділення таких рівнів володіння українською мовою:

- початкового (A1);
- базового (A2);
- I середнього (B1);
- II середнього (B2);
- професійного (C1);
- вільного володіння (C2).

На підготовчому відділенні для іноземних громадян здійснюється початковий етап мовного навчання (для досягнення іноземцями рівнів володіння мовою A1, A2, B1). Стандарт з української мови як іноземної містить конкретні вимоги та критерії сформованості аудитивних умінь на кожному етапі навчання (див. Додаток С).

Проаналізувавши кількісні та якісні характеристики аудитивних умінь, що повинні бути сформовані, відзначимо принцип безперервності й поступового нарощення складності матеріалу для аудіювання та умов його представлення.

Згідно з навчальним планом підготовчого факультету для іноземних громадян, затвердженого МОН України 21 грудня 1999 р., на вивчення

української мови відведено від 720 до 838 годин залежно від профілю навчання [175]. У програмі з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України, укладеній Л. Новицькою, конкретизуються вимоги щодо рівнів сформованості вмінь такого виду мовленнєвої діяльності як аудіювання, характеру аудіотекстів, показників рівнів володіння навичками та вміннями аудіювання, критерії розуміння аудіотексту. Перший рівень володіння українською мовою відповідає елементарному курсу української літературної мови і розрахований на 150 навчальних годин. На цьому етапі висувуються такі вимоги до володіння аудіюванням: уміння зрозуміти репліки співрозмовника, укладені на вивченому лексико-граматичному матеріалі; уміння зрозуміти невелике за обсягом повідомлення, укладене на вивченому мовному матеріалі та подане для безпосереднього спілкування. Характер аудіотекстів: спеціально складені описові та оповідні тексти монологічного, діалогічного й діалого-монологічного характеру навчально-побутової та країнознавчої тематики.

Об'єктивними показниками задовільного рівня володіння навичками та вміннями аудіювання є повнота, точність розуміння аудіотексту.

Для визначення рівня сформованості навичок та вмінь аудіювання пропонуються аудіотексти обсягом 0,5 с. для безпосереднього спілкування залежно від цільової настанови (один чи два рази).

Рівень розуміння аудіотексту перевіряється за допомогою переказу чи відповідей на запитання за змістом тексту, а також адекватної мовної поведінки студента в діалогічному спілкуванні.

Другий рівень володіння українською мовою розрахований на 300 годин, протягом яких повинні бути сформовані такі аудитивні вміння: уміння зрозуміти на слух як основний зміст, так і деталі монологічних, діалогічних і діалого-монологічних висловлювань.

Характер висловлювань, що сприймаються на слух: спеціально складені та адаптовані описові й оповідні тексти монологічного, діалогічного, діалого-монологічного характеру навчально-побутової та

країнознавчої тематики, укладені в основному на загальнофункційному мовному матеріалі; навчальні художні тексти (рівень адаптації – переказ основних подій); спеціально складені й адаптовані тексти із загальноосвітніх дисциплін, укладені з урахуванням особливостей наукового стилю; діалогічні та діалого-монологічні висловлювання навчально-побутового, країнознавчого і наукового характеру в діалозі, учасником якого є студент.

Тексти вміщують до 2 % незнайомих студентам мовних одиниць, які, з одного боку, не заважають розумінню ідеї та основного змісту висловлювання, з іншого – дають можливість студентам зрозуміти їхнє значення (контекст, інтернаціональна лексика, відомі словотворчі моделі тощо). Об'єктивними показниками задовільного рівня володіння навичками та вміннями аудіювання є повнота, точність і глибина розуміння змісту аудіотексту.

Темп мовлення, залежно від характеру тексту та настанови на глибину розуміння, – 140–180 складів за хвилину.

Для визначення рівня сформованості навичок та вмінь аудіювання пропонуються аудіотексти до 1–1,5 с. залежно від цільової настанови – один чи два рази.

Рівень розуміння аудіотексту перевіряється:

- за допомогою переказу основних подій;
- відповідей на альтернативні запитання;
- відповідей на запитання, що стосуються змісту тексту.

Третій рівень володіння українською мовою розрахований на 270 навчальних годин і передбачає сформованість таких аудитивних умінь: зрозуміти на слух як основний зміст, так і окремі факти, положення і зв'язки між ними в монологічному, діалогічному й діалого-монологічному висловлюванні, вербально та зображувально-вербально.

Характер висловлювань, що сприймається на слух: текст-монолог пояснювального типу з елементами описання й оповідання зі спеціальності;

адаптовані тексти-повідомлення країнознавчої тематики; навчальні художні тексти; тексти-радіопередачі.

Тексти вміщують до 3 % невідомих студентам мовних одиниць, які, з одного боку, не заважають розумінню ідеї та основного змісту висловлювання і, з іншого боку, дають можливість установити їх значення за поданими опорами розуміння.

Темп мовлення залежно від характеру тексту і настанови на глибину розуміння – 180–240 складів за хвилину; кількість представлень – один раз.

Об'єктивними показниками задовільного рівня володіння навичками та вміннями аудіювання є повнота, точність і глибина розуміння тексту.

Для визначення рівня сформованості навичок та вмінь аудіювання пропонуються: навчальні лекції зі спеціальності або з курсу «Країнознавство» (обсягом 2–3 с.); текст, який звучить по радіо, або текст фонозапису (обсягом 0,5–1 с.).

Рівень розуміння навчальної лекції перевіряється за допомогою відповідей на запитання за загальним змістом лекції, а також за допомогою конспекту лекції; рівень розуміння тексту перевіряється відтворенням одержаної інформації [175].

Програма Л. Новицької порівняно зі Стандартом з української мови як іноземної містить конкретніші вимоги до добору аудіотекстів, підкреслює необхідність включення адаптованих текстів із загальноосвітніх дисциплін, укладених з урахуванням особливостей наукового стилю.

Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна для іноземних студентів підготовчих факультетів / відділень вищих навчальних закладів МОЗ України» [217] спирається на Стандарт з української мови як іноземної. Автори програми С. Луцак, Г. Іванишин та ін. із навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» структурували її зміст за трьома концентрими, які відповідають трьом рівням володіння українською мовою. Зміст навчального матеріалу Концентру 1 відповідає рівню А1 – початковому (елементарному) – і розрахований, відповідно, на

150 практичних та 70 навчальних годин самостійної роботи студентів. У Концентрі 2 представлено навчальний зміст, що відповідає рівню А 2 – базовому (передпороговому) – і розрахований на 300 практичних та 130 навчальних годин самостійної роботи. Концентр 1 та Концентр 2 відповідають першому семестру підготовчого факультету. Концентр 3 відповідає рівню В 1 – I середньому рівню (пороговому) – і розрахований на 270 практичних та 160 навчальних годин самостійної роботи студентів, що реалізовується впродовж другого семестру підготовчого факультету.

Зміст навчального матеріалу трьох концентрів структуровано за 13 тематичними блоками, кожен із яких уміщує комунікативні теми. У кожному концентрі зміст формулюється на підставі конкретних цілей відповідно до переліку тематичних блоків. Основний аудиторний час Концентру 1 відводиться на навчання читання (не менше 40 % навчального часу). Аудіювання, мовлення й письмо займають по 20 % від усього навчального часу. Розподіл часу самостійної роботи студента Концентру 1 такий: читання – 40 %, письмо – 30 %, мовлення – 20 %, аудіювання (у комп'ютерному класі) – близько 10 %.

Основний аудиторний час Концентру 2 відводиться на навчання аудіювання та мовлення (не менше 60 % навчального часу). Читання та письмо займають до 40 % від усього навчального часу. Розподіл часу самостійної роботи студента Концентру 2 такий: читання – 40 %, письмо – 20 %, мовлення – 20 %, аудіювання (у комп'ютерному класі) – близько 20 %. Основний аудиторний час Концентру 3 відводиться на навчання аудіювання та письма (не менше 60 % навчального часу). Читання та мовлення до – 40 % від усього навчального часу. Розподіл часу самостійної роботи студента Концентру 3 такий: читання – 30 %, письмо – 30 %, мовлення – 20 %, аудіювання (у комп'ютерному класі) – близько 20 %.

Як бачимо, аналізована програма пропонує поступове збільшення обсягу годин відведених на формування аудитивних умінь, що обґрунтовано складністю цього виду мовленнєвої діяльності. Нам імпонує програма з

української мови як іноземної С. Луцак, Г. Іванишин та ін., оскільки вона укладена з урахуванням попереднього досвіду програмотворення, деталізує кількісні та якісні показники аудитивної діяльності інокомунікантів.

Наступним етапом дослідження було анкетування викладачів української мови як іноземної та викладачів спеціальних дисциплін, які працюють на підготовчому відділенні для іноземних громадян Івано-Франківського національного медичного університету, Івано-Франківського національного університету нафти і газу, Буковинського державного медичного університету, Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського. В опитуванні взяло участь 15 викладачів української мови як іноземної та 11 викладачів спеціальних дисциплін (математики, біології, хімії, фізики, креслення). Їм було запропоновано відповісти на запитання анкети (Додатки А, Б).

Проаналізуємо одержані результати. Викладачі української мови визначили, що труднощі аудіювання українського мовлення в іноземних слухачів підготовчого відділення полягають у «несформованості аудитивних умінь української мови» (38 % опитаних); «недостатній умотивованості вправлянь у такому виді мовленнєвої діяльності як аудіювання» (29 % викладачів); «зміст навчання аудіювання не відповідає комунікативним потребам інокомунікантів» (20 % викладачів); «обмеженістю соціальних контактів із носіями української мови» (13 % викладачів).

На запитання «Які джерела Ви використовуєте в навчальному процесі для формування аудитивних умінь української мови?» більшість опитаних відповіли, що використовують традиційне «живе» аудіювання з голосу викладача (45 % викладачів), прослуховування аудіозаписів за допомогою магнітофону (21 % викладачів). І тільки 24 % опитаних повною мірою використовують навчальні та розважальні аудіо- та відеоресурси мережі Інтернет, мають змогу користуватися мультимедійним проектором у процесі формування аудитивних умінь української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян. На наступне питання «Чи задовольняє Вас



навчально-методичне забезпечення навчального процесу та технічне оснащення аудиторного фонду?» більшість опитаних викладачів дали відповідь «ні» (69 %) і «не зовсім» (31 % опитаних).

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що викладачі української мови обізнані з проблемами інокомунікантів у процесі вивчення української мови та прагнуть покращити рівень їхньої мовленнєвої підготовки. Водночас існує суперечність між вимогами до рівня сформованості мовленнєвих умінь, зокрема аудіювання, і рівнем навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу мовного навчання на підготовчому відділенні ВНЗ для іноземних громадян.

Оскільки особливістю навчання на підготовчому відділенні є раннє введення спеціальних навчальних дисциплін, викладання яких відбувається українською мовою, а навчальна лекція є основною формою навчання (незалежно від профілю ВНЗ) та важливим джерелом набуття знань, ми вважали за доцільне провести анкетування викладачів спеціальних дисциплін: математики, біології, хімії, фізики та креслення. Проаналізуємо одержані результати. На перше питання «Чи вважаєте Ви достатнім рівень сформованості аудитивних умінь української мови іноземців для ефективної участі в навчальному процесі?» переважна більшість дала відповідь «ні» (64 %) і «не зовсім» (36 % опитаних). Труднощі сприймання усного українського мовлення слухачами підготовчого відділення, на думку викладачів спеціальних дисциплін, зумовлені здебільшого «несформованістю механізмів аудіювання українського мовлення» (58 %); «невідповідністю рівнів мовлення лектора та інокомуніканта» (27 %); «навчальним матеріалом, що є неадаптованим для сприймання інокомунікантами» (15 %). На наступне питання «Які методи і прийоми Ви використовуєте в навчальному процесі для покращення слухової рецепції інокомунікантів?» більшість назвали збагачення термінологічного словника інокомунікантів, уповільнення темпу мовлення та використання наочних засобів (71 %), іще 29 % додали до перерахованих прийомів візуалізацію та драматизацію

навчального матеріалу. На останнє питання «Чи задовольняє Вас навчально-методичне забезпечення навчального процесу та технічне оснащення аудиторного фонду?» більшість опитаних викладачів дали відповідь «ні» (76 %) і «не зовсім» (24 % опитаних).

Проаналізувавши отримані дані ми дійшли висновку про неадекватність скоординованість дій викладачів української мови та викладачів спеціальних дисциплін, які працюють на підготовчому відділенні для іноземних громадян. Підвищення рівня мовної підготовки іноземців вимагає їхньої тіснішої співпраці, зокрема: адаптації навчального матеріалу, форм і методів його викладання.

Наступний етап дослідження передбачав проведення анкетування серед іноземних слухачів підготовчого відділення. В опитуванні взяли участь іноземці, які навчаються на підготовчих відділеннях Івано-Франківського національного медичного університету, Івано-Франківського національного університету нафти і газу, Буковинського державного медичного університету, Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського, Херсонського державного університету (див. Додаток В). Проаналізуємо одержані результати. На запитання анкети «Що для Вас найважче у вивченні української мови?» були одержані такі відповіді: «говорити» (13 %), «писати» (22 %), «читати» (12 %), «розуміти сприйняте на слух» (53 %). Щодо наступного запитання, у якому було запропоновано обрати основні чинники, що ускладнюють сприймання й розуміння усного українського мовлення на слух, більшість студентів (45 %) назвали відсутність можливості контролю мовленнєвої діяльності мовця; швидкий темп мовлення (9 %); невпевненість під час розрізнення на слух звуків української мови (5 %); обмежений словниковий запас (23 %); одноразове представлення повідомлення (18 %).

Таким чином, інокомуніканти обґрунтовано визнали для себе аудіювання найскладнішим видом мовленнєвої діяльності та окреслили труднощі сприймання на слух українського мовлення.

Проведені опитування окреслили суперечності між вимогами до мовної підготовки іноземців в Україні та станом підручникотворення й матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

У 90-х роках минулого століття збільшилася кількість іноземних студентів, які приїжджають здобувати освіту в Україні, це значно активізує українську лінгводидактичну діяльність: розробляються підручники, посібники з навчання української мови в іншомовній аудиторії: «Розмовляйте з нами українською мовою» (Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк), «Перші кроки українського мовлення» (Г. Євстигнєєва); «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» (В. Вінницька, Н. Плющ), «Украинский язык. Трудности правописания для русскоязычных» тощо.

Починаючи з 2004 р., після проведення освітньої реформи й упровадження кредитно-модульної системи навчання, науково-дослідницькі праці з української мови як іноземної стають більш спрямованими на задоволення Загальноєвропейських вимог із мовної освіти, що мають визначити загальне підґрунтя для створення навчально-методичного забезпечення в європейському просторі [87]. З того часу і до сьогодні українська лінгводидактика розвивається, додаючи до свого арсеналу нові напрями досліджень, проте база з навчання української мови як іноземної досі знаходиться в стані формування, а технологія навчання в процесі розроблення.

Наступним завданням пошукового етапу експерименту був аналіз підручників і посібників з української мови для підготовчих факультетів/відділень, який ми здійснювали за такими критеріями:

- наявність вправ для формування мовленнєвих навичок аудіювання;
- наявність вправ для розвитку аудитивних умінь;
- наявність диску із записами навчального матеріалу.

Проаналізувавши думки фахівців у галузі підручникотворення (О. Антонів, І. Бім, М. Вятютнев, З. Мацюк, О. Митрофанова, М. Пентилюк,

Л. Селіверстова, Н. Ушакова, А. Чистякова) ми дійшли висновку, що сучасні підручники та посібники з української мови як іноземної характеризуються певними особливостями. Вони реалізують такі принципи навчання:

- відповідність вимогам державного стандарту з української мови як іноземної, який регламентує сучасний рівень вимог до володіння мовою;
- урахування адресата (вікові та національні особливості, тип навчального закладу);
- наявність комунікативної мети навчання, що повинна забезпечувати опанування всіх видів іншомовного спілкування (пізнавально-інформаційної, регулятивної, ціннісної, емоційної, етикетної тощо);
- зорієнтування на особистість інокомуніканта;
- реалізація сучасної методичної концепції, що враховує умови навчання, нагальні та майбутні комунікативні потреби іноземців, стимулює творчість викладача тощо [20].

У методиці навчання нерідних мов, у тому числі української як іноземної, виділяють різні типи підручників:

- лінгво-орієнтовані, або мовні, підручники;
- мовленнєві підручники;
- комунікативно-зорієнтовані підручники [50].

Але в посібниках і підручника з української мови для підготовчого відділення зазвичай наявні елементи всіх типів. У мовних підручниках система вправ являє собою усе розмаїття підстановок, перестановок, трансформації, перекладання. Навчальним матеріалом у таких підручниках є спеціально складені тексти, що містять необхідний лексичний, морфологічний та синтаксичний мінімуми. Мета мовного підручника вважається досягнутою, якщо інокомуніканти можуть зробити лексико-граматичний та синтаксичний аналіз речення, а також перекладання рідною мовою. Підручники такого типу були характерні для методики навчання нерідних мов у 50-ті роки минулого століття. Зараз вони використовуються для студентів, які вивчають теорію та практику перекладу.

Мовленнєві підручники мають на меті оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності. Методична концепція мовленнєвого підручника спрямована на навчальний процес і реалізує модель «смісл–текст–смісл». У системі вправ більшість становлять завдання, що спрямовані на конструювання речень за зразком, виокремлення висловлювань із речень, розрізнення речень за смислом без зіставлення їх із цілями реального спілкування. Мета такого підручника вважається досягнутою, якщо інокомуніканти набувають навичок та вмінь читання, аудіювання, говоріння, письма в межах програми. Такі підручники наповнені діалогами, текстами, завданнями, вправами, які часто передбачають лише методичні завдання і є далекими від реального спілкування (опис малюнка, твір, переказ).

Основним недоліком мовленнєвих підручників є відсутність цільових настанов спілкування: у реальному спілкуванні будь-якому мовленнєвому висловлюванню передують формування мети, інтенції, а вже потім його програмування. За умов такого підходу до навчання часто втрачається інтерес до навчання, оскільки іноземці помічають, що отримані знання неможливо застосувати в ситуаціях соціально-побутового та навчального спілкування. Комунікативно-зорієнтовані підручники ставлять за мету змістовне спілкування в реальних сферах комунікації. В основі підручника такого типу лежить модель «інтенція–повідомлення–інтенція». Як навчальні матеріали пропонуються реальні акти комунікації, адаптовані до навчальних цілей. Навчальною одиницею в комунікативно-зорієнтованих підручниках виступає мовленнєва дія, яка розглядається з трьох позицій: як формальний текст, що спостерігається; як мовленнєве висловлювання, що міститься в закодованому вигляді в тексті і яке належить декодувати; як інтенція-мета, заради якої мовець вступає в контакт з адресатом [48].

Комунікативно-зорієнтовані підручники допомагають інокомунікантам не тільки опанувати формальні лексико-граматичні та синтаксичні конструкції мови, але й використовувати їх у реальній комунікації. Вони характерні для сучасного типу лінгводидактики. Однак орієнтація суто на

комунікативно-діяльнісний підхід у підручнику не може вирішити всіх навчальних проблем. Практика навчання української мови як іноземної доводить, що надмірне захоплення комунікативною методикою без усвідомлення мовних форм і структур часто або гальмує формування граматичної навички, або призводить до зниження загального рівня володіння мовою. Опанування мовленнєвих кліше без розуміння формальних, структурних і граматичних особливостей української мови позбавляє інокомуніканта можливості вільно виражати свої думки та сприймати висловлені чужі. Для цього необхідно розуміти всю мовну систему нерідної мови з усіма її багатоплановими та багаторівневими взаємозв'язками. Комунікативний метод підвищує рівень мотивації до навчання, викликає бажання використовувати навички і вміння, набуті під час занять, у професійній та повсякденній сферах спілкування.

Важливою проблемою методичного забезпечення навчального процесу на підготовчому відділенні для іноземних громадян є недостатня кількість підручників і посібників із навчальними аудіодисками та повна відсутність аудіоматеріалів із наукового стилю мовлення. Навчальний посібник “Вивчаймо українську мову!” (автор М. Джура) – курс української мови як іноземної, створений у Міжнародному інституті освіти, культури та зв'язків з діаспорою як навчальний посібник української мови для представників діаспори та всіх тих, хто вивчає українську мову як іноземну. Посібник складається з 23 уроків, ключів з відповідями до вправ, українсько-англійського словника, словника мовознавчих термінів, містить диск із записами діалогів [67].

Підручник Б. Зінкевич-Томанек [101] з української мови орієнтований на поляків, побудований на основі реальних ситуацій з повсякденного життя. Уроки містять тематичні тексти, діалоги, граматичні й лексичні пояснення, вправи. Цікавим матеріалом для вивчення мови є вміщені тут пісні, вірші видатних українських письменників, приказки, анекдоти, загадки, українські казки, статті про українські традиції та культуру. Посібник подає лінгвістичні

засоби мови, потрібні для спілкування в різноманітних контекстах і ситуаціях. Усі 28 розроблених тем охоплюють, зокрема, подорожі літаком і поїздом, ситуації в готелі, ресторані, кав'ярні, магазині. Курс містить також теми, пов'язані з послугами (хімчистка, годинникар, швець, перукарня, фотоательє, поліклініка, лікарня, аптека) та з розвагами (музика, філармонія, опера, театр, кіно, зоопарк, ботанічний сад, спорт). У підручнику подано інформацію з краєзнавства, що дозволяє ознайомитися з країною, мова якої вивчається, та її культурою, наприклад: прогулянки старовинним Києвом, національна символіка України, свята й українські традиції. Підручник супроводжують записи на CD, зроблені чоловічими та жіночими голосами, й українсько-польський словник.

Навчальний посібник «Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення» (автори Л. Азарова, І. Зозуля, Л. Солодар) містить граматичний і лексичний матеріал, різні види завдань, вправи, таблиці, мікротексти для читання, діалоги, наочність, необхідні для вивчення української мови іноземними студентами підготовчого відділення на початковому етапі. Матеріал посібника спрямовано на максимальне засвоєння та активне використання комунікативних конструкцій і основ граматики української мови, але відсутні вправи для формування аудитивних умінь української мови [1].

Навчальний посібник «Українська мова для іноземних студентів» (автори Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світлична, Т. Цапко) призначено для початкового курсу вивчення української мови студентами-іноземцями вищих навчальних закладів. Містить фонетичний і лексичний матеріал, відомості з граматики української мови, сталі висловлювання мовного етикету, багатомовний словник. Основні теоретичні матеріали наведені українською, французькою та англійською мовами. Посібник вирізняється наочністю і містить численні пояснювальні схеми, таблиці та ілюстрації. Навчальний матеріал поділено на 16 уроків. Структура посібника визначається принципом поетапного вивчення частин мови.

Кожне заняття будується за такою схемою:

- **граматична частина**, що містить тренувальні вправи для закріплення граматичного матеріалу, кількість яких є достатньою для роботи як в аудиторії, так і вдома;
- **лексична частина**, яка складається з тематично дібраного тексту та системи відповідних діалогів (вони сприяють розвитку зв'язного мовлення, виробленню навичок успішної комунікації на запропоновані теми), а також обов'язкового для запам'ятовування лексичного мінімуму;
- **блок мовного етикету**, що допомагає студентам адаптуватися в українськомовному середовищі.

Крім цього, посібник містить такі додатки: лексика з ілюстраціями, етнографічні відомості; матеріал з граматики української мови; таблиці до вивчених тем. Посібник орієнтовано на досягнення студентами рівня комунікативної компетентності, достатнього для усного мовлення та читання нескладних текстів, водночас спеціалізовані вправи й аудіотексти для формування аудитивних умінь інокомунікантів відсутні [250].

Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів у двох частинах «Ласкаво просимо!» (автори І. Вальченко, Я. Прилуцька) – це одномовний посібник з української мови як іноземної [30; 31]. Його адресовано іноземцям, які починають вивчати українську мову з абетки в програмі академічного року вищого навчального закладу (1–2 семестри навчання на підготовчому факультеті). Посібник орієнтовано на розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (але в першу чергу на читання, говоріння та письмо), необхідних для реалізації практичних завдань у повсякденному спілкуванні. Посібник не орієнтовано на якусь певну національність. Він розрахований на мінімальне використання викладачем мови-посередника, оскільки вся нова інформація – як граматика, так і лексика – подається циклічно, з використанням вивченого матеріалу. Структура більшості текстів дозволяє використовувати як традиційні методи (питання до текстів, граматичні коментарі та ін.), так і нові форми.



Наприклад, автори рекомендують використовувати так званий «рольовий переказ», коли текст переказується з позицій одного з його учасників або спостерігачів. За умови роботи в групі цей метод допоможе перейти до «рольового полілогу» з елементами дискусії, розвиваючи не тільки мовленнєву, але й дискурсивну, стратегічну компетенцію.

Певна «надлишковість» лексичного та граматичного матеріалу, а також його модульна подача в посібнику дозволяють, залежно від конкретних умов, корегувати тривалість та інтенсивність курсу; працювати в групах з різним рівнем складу; використовувати матеріали посібника для самостійної роботи; обирати структуру курсу залежно від індивідуальних властивостей і потреб студентів.

Аналізований посібник не розраховано на професійне вивчення української мови. У посібнику міститься певна кількість творчих та ігрових завдань, питання для організації спілкування студентів у групі, систематизувальні таблиці різного типу, що можуть використовуватися як довідковий матеріал. Загальнограматичні коментарі й таблиці, з одного боку, полегшують роботу викладача, а з іншого боку, роблять її різноманітнішою.

У підручнику «Українська мова для іноземців» (автори А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута) розроблено комплекс вправ, спрямованих на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння і письма. Проте спостерігаємо відсутність спеціальних вправ для розвитку аудитивних умінь, розуміння сприйнятого на слух мовлення знову виступає як побічний продукт говоріння та читання. Підручник не зорієнтовано на рідну мову або на мову-посередник. Граматичний коментар, словник лінгвістичних термінів, перекладний словник, уміщені в додатку, перекладені англійською та китайською мовами [268].

Жоден з аналізованих підручників не здатен повною мірою забезпечити високий рівень мовної підготовки студентів-іноземців та оптимальний розвиток усіх видів їхньої мовленнєвої діяльності. Але таку можливість дає

поєднання видів мовленнєвої діяльності і творчий підхід до навчання викладача української мови.

Анкетування, аналіз програм, підручників і посібників з української мови як іноземної для підготовчих відділень ВНЗ засвідчує недостатність навчального матеріалу, спрямованого безпосередньо на розвиток аудитивних умінь інокомунікантів. Спостерігається дефіцит або низька якість навчальних аудіоматеріалів українською мовою. Незважаючи на те що стандарти і програми декларують необхідність розвитку слухової рецепції українського мовлення, це не відбито в змісті вітчизняних підручників з української мови для іноземців. Необхідним є створення комплексу вправ: підготовчих, спрямованих на розвиток фонематичного та інтонаційного слуху; формування навичок ідентифікації та диференціації мовних одиниць різних рівнів (фонетичних, лексичних, граматичних); подолання труднощів аудіювання, і мовленнєвих, що забезпечать аудитивну практику та розвиватимуть уміння виділяти потрібну інформацію з почутого тексту; ділити текст на смислові частини й визначати головну та другорядну інформацію в кожній з них; визначати ідею повідомлення.

### **Висновки з розділу 1**

Засадами формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення стало визначення аудіювання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності, активного, але зовні не вираженого процесу слухового сприймання, декодування й розуміння мовлення на основі лінгвістичного та життєвого досвіду аудитора.

Особливістю аудіювання як мовленнєвої діяльності є його поліфункційність, воно може виступати як метою навчання, так і потужним засобом формування суміжних мовленнєвих умінь і мовних навичок.

Аудитивне вміння – це мовленнєве вміння, необхідне для сприймання та розуміння усних повідомлень різних стилів мови.

Аудіювання – це самостійний вид мовленнєвої діяльності (разом із говорінням, читанням, письмом), що є рецептивним, реактивним, зовнішньо не вираженим, але внутрішньо активним процесом слухового й смислового сприймання озвученого мовлення.

У структурі аудіювання виокремлено три рівні – спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний і виконавський. З урахуванням рівневої будови аудіювання можна визначити лінгвометодичні завдання щодо навчання інокомунікантів сприймання й декодування мовленнєвої інформації. На спонукально-мотиваційному рівні – це розробка прийомів навчання, що стимулюють в іноземців мотивацію аудіювання; на аналітико-синтетичному рівні – розробка методів і прийомів розвитку механізмів осмислення, пам'яті, вірогіднісного прогнозування (антиципації). Виконавський рівень в аудіюванні характеризується тим, що інокомунікант повинен не тільки точно зрозуміти висловлювання (текст), сприйняте на слух, а й здійснити відповідну мовленнєву дію, наприклад, відтворення прослуханої інформації з одночасним вираженням власного ставлення до почутого, переказ тексту, вираження протилежного погляду тощо.

Аналіз методичної, навчальної та навчально-методичної літератури в аспекті досліджуваної проблеми, спостереження за навчальним процесом на підготовчому відділенні та анкетування викладачів дали можливість констатувати недостатність, поверхневність такого напрямку роботи, як формування аудитивних умінь інокомунікантів.

Аудіювання як складник процесу спілкування формує свідомість людини, впливаючи на її розум, почуття й волю смисловим змістом повідомлення. Це положення є однією з основних причин того, що навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян передбачає цілеспрямоване формування навичок та вмінь зрілого аудіювання.

Основні положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлено в таких публікаціях автора: [Типи аудитивних умінь в процесі вивчення

української мови інокомунікантами / О. А. Федорова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2014. – Вип. 46. – Ч. V. – С.201–206.]; [Розвиток аудитивних умінь в процесі вивчення української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян / О. А. Федорова // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 33. – С. 220–227.]; [Шляхи подолання проблем аудіювання українського мовлення у іноземних слухачів підготовчого відділення / О. А. Федорова // The Unity of science. Vienna, Austria, – August, 2015. – С. 88–90.]; [Причини виникнення труднощів аудіювання українського мовлення у іноземних слухачів підготовчого відділення / О. А. Федорова // Актуальні проблеми викладання української (російської) мови іноземним студентам і аспірантам : зб. матеріалів семінару-наради завідувачів кафедр, викладачів української і російської мов як іноземних у ДВНЗ медичної і фармацевтичної освіти (26–27 травня 2015 р., Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ : Вид-во ІФНМУ, 2015. – 88с. – С.70–73.]; [Основні труднощі аудіювання в процесі вивчення української мови як іноземної / О. А. Федорова // Сборник научных докладов. Педагогика. Актуальные научные проблемы. Рассмотрение, решение, практика (29–30 июня 2015 г., Гданьск) – Гданьск, 2015. – С. 70–75.].

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

#### 2.1. Характеристика рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення

З метою з'ясування рівня сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення ми провели констатувальний етап експериментального дослідження. Експеримент проводився на підготовчому відділенні для іноземних громадян Івано-Франківського національного медичного університету та Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Усього в експерименті взяли участь 248 слухачів підготовчого відділення з Африки (Гана, Нігерія, Конго, Сьєрра-Леоне), Індії, та країн Близького Сходу (Йорданія, Сирія, Ірак, Саудівська Аравія).

Керуючись визначенням П. Гурвича, під методичним експериментом ми розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників дослідного навчання та експериментатора, невід'ємними ознаками якої є: 1) точна обмеженість у часі (початок і завершення); 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез; 3) план та організаційна структура, адекватні висунутим гіпотезам; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу чинника, що досліджується; 5) вимірювання вихідного та заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми та цілям експерименту [43, с. 39].

Беручи до уваги вимоги дослідників до проведення методичного експерименту (П. Гурвич, М. Ляховицький, С. Шатилов), експериментальне навчання ми здійснювали в три етапи: 1) підготовка експерименту; 2) його

проведення; 3) констатація й інтерпретація отриманих в результаті експерименту даних.

Перед початком експерименту було виокремлено критерії та показники сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення. За визначенням І. Дичківської, «критерій – показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якої можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом [70, с. 334]».

В основу визначення критеріїв було покладено Концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з питань мовної освіти, навчальні плани та програми (довишівська підготовка іноземних громадян), Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної [88]. Спираючись на вимоги вищезазначених нормативних документів і власного педагогічного досвіду, ми намагалися виділити критерії, які об'єктивно відбивають знання, уміння і навички іноземних слухачів підготовчого відділення в такому виді мовленнєвої діяльності як аудіювання. Для успішного проведення констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено такі критерії:

**Мотиваційний із показниками:**

- зацікавлення в усному спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах;
- потреба в отриманні усної інформації українською мовою з різних аудіоджерел;
- прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння, послуговуючись аудіо- та інтернет-ресурсами.

**Комунікативно-рецептивний із показниками:**

- уміння оперативно розрізняти та впізнавати звуки української мови й співвідносити їх із відповідними фонемами;
- уміння визначати наголошений склад у почутому слові;

- уміння розрізняти інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень.

**Комунікативно-рефлексивний із показниками:**

- уміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту;
- уміння відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні;
- розуміння комунікативних намірів учасників діалогу.

**Оцінно-рефлексивний із показниками:**

- уміння адекватно оцінювати й контролювати аудитивну діяльність однокурсників під час навчання (взаємооцінка, взаємоконтроль);
- уміння адекватно оцінювати й контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль)

Окреслені показники слугували визначенню рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення: високий, достатній, середній, низький.

Схарактеризуємо якісну характеристику цих рівнів.

**Високому рівню** сформованості аудитивних умінь відповідали іноземні слухачі підготовчого відділення, які самостійно розвивають аудитивні вміння за допомогою додаткових навчальних аудіо- та інтернет-ресурсів (знають понад 10 сайтів з українськомовним контентом); виявляють постійний інтерес до навчальної діяльності та вербальної комунікації з носіями української мови; уміють самостійно отримувати необхідну інформацію українською мовою з різних аудіоджерел; уміють розрізняти та впізнавати звуки української мови в мовленнєвому потоці, обізнані з фонетичною системою української мови; уміють виділяти наголошений склад у слові, обізнані з роллю наголосу в українській мові; обізнані із основними інтонаційними конструкціями української мови та роллю логічного наголосу у фразі; уміють відповідно до поставленого завдання виокремлювати необхідну інформацію з аудіо- та відеоматеріалів, фіксувати дефініції, числові дані, дати, власні імена й назви в процесі навчання та

повсякденного спілкування; уміють правильно відповідати на питання за змістом прослуханого аудіотексту; розуміють комунікативні наміри учасників діалогу; уміють об'єктивно оцінювати власні показники сформованості аудитивних умінь, помічають помилки у власній аудіодіяльності та виправляють їх; уміють об'єктивно оцінювати показники сформованості аудитивних умінь своїх однокурсників під час навчання, помічають помилки в їхній аудіодіяльності та виправляють їх.

**Достатній рівень** передбачав, що інокомунікант самостійно розвиває аудитивні вміння за допомогою додаткових навчальних аудіо- та інтернет-ресурсів (знає 5–8 сайтів з українськомовним контентом); виявляє постійний інтерес до навчальної діяльності та вербальної комунікації з носіями української мови; уміє самостійно отримувати необхідну інформацію українською мовою з різних аудіоджерел за умови уповільнення темпу мовлення; уміє розрізняти та впізнавати звуки української мови в мовленнєвому потоці за умови чіткого, уповільненого мовлення, обізнаний із фонетичною системою української мови; уміє виділяти наголошений склад у слові, частково обізнаний із роллю наголосу в українській мові; обізнаний з основними інтонаційними конструкціями української мови, частково обізнаний з роллю логічного наголосу у фразі; уміє відповідно до поставленого завдання виокремлювати необхідну інформацію з аудіо- та відеоматеріалів, не завжди точно фіксує дефініції, числові дані, дати, власні імена та назви; уміє правильно відповідати на питання за змістом прослуханого аудіотексту за умови незначної допомоги викладача; розуміє комунікативні наміри учасників діалогу за умови повторення; уміє об'єктивно оцінювати власні показники сформованості аудитивних умінь, не завжди помічає помилки у власній аудіодіяльності та виправляє їх за допомогою викладача; уміє об'єктивно оцінювати показники сформованості аудитивних умінь своїх однокурсників під час навчання, не завжди помічає помилки в їхній аудіодіяльності та виправляє їх.



Слухачі підготовчого відділення **середнього рівня** на відміну від високого та достатнього характеризуються тим, що самостійно розвивають аудитивні вміння за допомогою додаткових навчальних аудіо- та інтернет-ресурсів за умови спонукання з боку викладача (знають 2–4 сайти з українськомовним контентом); виявляють вибірковий інтерес до навчальної діяльності та вербальної комунікації з носіями української мови; уміють самостійно отримувати необхідну інформацію українською мовою з різних аудіоджерел за умови уповільнення темпу мовлення та повторення; уміють розрізнити та впізнавати звуки української мови в мовленнєвому потоці, однак припускаються незначних помилок, обізнані з фонетичною системою української мови; уміють виділяти наголошений склад у слові, можуть припускатися незначних помилок, частково обізнані з роллю наголосу в українській мові; частково обізнані з основними інтонаційними конструкціями української мови, не обізнані з роллю логічного наголосу у фразі; уміють відповідно до поставленого завдання виокремлювати необхідну інформацію з аудіо- та відеоматеріалів але не в повному обсязі, не завжди точно фіксують дефініції, числові дані, дати, власні імена та назви; уміють правильно відповідати на питання за змістом прослуханого аудіотексту за умови повторення й уповільнення темпу мовлення, можуть припускатися неточностей; не завжди адекватно розуміють комунікативні наміри учасників діалогу, потребують повторення та уповільнення темпу мовлення; не завжди об'єктивно оцінюють власні показники сформованості аудитивних умінь, не завжди помічають помилки у власній аудіодіяльності та не виправляють їх; не завжди об'єктивно оцінюють показники сформованості аудитивних умінь своїх однокурсників під час навчання, не завжди помічають помилки в їхній аудіодіяльності та не виправляють їх.

**Низький рівень** характеризується тим, що інокомунікант не прагне самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових навчальних аудіо- та інтернет-ресурсів, не знає жодного сайту з українськомовним контентом; не виявляє інтересу до навчальної діяльності

та вербальної комунікації з носіями української мови; не вміє самостійно отримувати необхідну інформацію українською мовою з різних аудіоджерел; не вміє розрізняти та впізнавати звуки української мови в мовленнєвому потоці, не обізнаний із фонетичною системою української мови; не вміє виділяти наголошений склад у слові, не обізнаний із роллю наголосу в українській мові; не обізнаний з основними інтонаційними конструкціями української мови та роллю логічного наголосу у фразі; не вміє відповідно до поставленого завдання виокремлювати необхідну інформацію з аудіо- та відеоматеріалів, фіксувати дефініції, числові дані, дати, власні імена та назви в процесі навчання та повсякденного спілкування; не вміє правильно відповідати на питання за змістом прослуханого аудіотексту; не розуміє комунікативних намірів учасників діалогу; не вміє об'єктивно оцінювати власні показники сформованості аудитивних умінь, не помічає помилок у власній аудіодіяльності та не виправляє їх; не вміє об'єктивно оцінювати показники сформованості аудитивних умінь своїх однокурсників під час навчання, не помічає помилки в їхній аудіодіяльності та не виправляє їх.

З метою виявлення рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови було розроблено низку діагностичних завдань.

Експериментальні завдання було розроблено за такими принципами:

- відповідність завдань психологічним і віковим особливостям інокомунікантів та їхньому мовленнєвому досвіду;
- принцип комунікативної спрямованості, тобто здатності виявляти той рівень сформованості аудитивних умінь, який інокомуніканти спроможні продемонструвати в реальних умовах навчальної та побутової діяльності;
- принцип забезпечення достеменною інформацією про рівень сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови;

– необхідність урахування етнічних і психологічних особливостей інокомунікантів, що можуть впливати на успішність виконання діагностичних завдань.

Розроблення завдань здійснювалося з урахуванням того, що розуміння сприйнятого на слух мовлення є результатом внутрішньої мисленнєвої діяльності аудитора і не завжди має зовнішній вияв. Щоб перевірити адекватність сприймання звукового сигналу та рівень розуміння сприйнятого на слух повідомлення, ми ставили інокомуніканта перед необхідністю відтворити почуте через мовленнєву діяльність, і тільки аналізуючи цю діяльність, ми мали можливість оцінити рівень сформованості аудитивних умінь інокомунікантів.

Особливу увагу під час діагностування ми приділяли формулюванню інструкцій для виконання завдання. Вони формулювались лаконічно, зрозуміло та недвозначно. Під час проведення констатувального зрізу було враховано такий основний мотиваційний чинник, як спонукання до мовленнєвої діяльності, яка має місце в повсякденній навчальній та побутовій діяльності в умовах реального спілкування.

Матеріал для перевірки рівня сформованості аудитивних умінь подавався інокомунікантам вербально (живе аудіювання або фонозапис) та аудіовізуально. Режим виконання завдань був індивідуальним. Розподіл часу на виконання окремого завдання міг бути обмеженим або необмеженим, залежно від цілей тестування.

Таким чином, структура комплексу завдань для діагностики сформованості аудитивних умінь включала різноманітні типи завдань на визначення рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

Проілюструємо їх.

**Критерій:** мотиваційний.

**Показники:** прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових аудіо- та інтернет-ресурсів і зацікавленість в усному

спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах.

**Мета:** перевірити рівень зацікавленості та вмотивованості розвитку слухової рецепції усного українського мовлення.

**Процедура виконання:** слухачам підготовчого відділення було запропоновано відповісти на запитання:

1. Чи був у Вас досвід усного спілкування з українцями?
2. Де Ви зустрічаєтеся з усним українським мовленням? Підкресліть або доповніть список: у деканаті, у гуртожитку, в поліклініці, у магазині, у громадському транспорті, у банку, у навчальній аудиторії, на вулиці, у кафе, у гуртожитку.
3. Ви дивитеся по телевізору чи в Інтернеті фільми й передачі українською мовою з субтитрами чи без?
4. Чи намагалися Ви вивчати українську мову за допомогою комп'ютерних курсів?
5. Чи знаєте Ви які-небудь українські пісні? Можете їх заспівати?

**Оцінювання:** до *високого рівня* було віднесено інокомунікантів, які відповіли «так» на питання: № 1 «Чи був у Вас досвід усного спілкування з українцями?», № 3 «Ви дивитеся по телевізору чи в Інтернеті фільми й передачі українською мовою з субтитрами чи без?», № 4 «Чи намагалися Ви вивчати українську мову за допомогою комп'ютерних курсів?», № 5 «Чи знаєте Ви які-небудь українські пісні? Можете їх заспівати?». А також у № 2 підкреслили всі позиції та доповнили своїми варіантами список ситуацій, де вони стикаються з потребою розуміти усне українське мовлення. Такий результат оцінювався в 5 балів.

*Достатній рівень* – інокомуніканти, які в питанні № 2 анкети «Де Ви зустрічаєтесь з усним українським мовленням?» обрали зі списку не всі позиції та не доповнили власними варіантами відповідей. Відповідаючи на питання № 5, зазначили, що знають українські пісні, та не можуть їх заспівати. але ствердно відповіли на питання №№ 1,3,4. Такий результат

оцінювався в 4 бали. Відповідно до *середнього рівня* було віднесено інокомунікантів, які обмежують ситуації усного спілкування. На питання №№ 3, 4 відповіли «інколи», на питання № 5 дали негативну відповідь. Такий результат оцінювався в 3 бали.

*Низький рівень* – інокомуніканти, які дали негативні відповіді на питання №3,4,5, а також обмежили ситуації, у яких є потреба в усному спілкуванні, тільки відповіддю «в навчальній аудиторії». Такий результат оцінювався у 2 бали.

**Критерій:** комунікативно-рецептивний.

**Показник:** уміння оперативно розрізняти і впізнавати звуки української мови (див. Додаток Г).

**Завдання:** слухайте, підкресліть те слово з пари запропонованих, яке ви почули.

**Мета:** визначити здатність сприймати й розрізняти на слух близькі за звучанням фонemi.

**Матеріал:** індивідуальний бланк відповідей із надрукованими парами близьких за звучанням слів.

**Процедура виконання:** викладач зачитує тільки одне слово з пари, інокомуніканти в паузу повинні підкреслити почуте слово в бланку.

**Інструкція:** слухайте слова, підкреслюйте в бланку відповідей одне слово з пари, яке ви почули:

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильно підкреслених слів. Отже, високий рівень уміння розрізняти близькі за звучанням слова – 16 правильних відповідей (10 балів); достатній рівень – 15–13 правильних відповідей (9–7 балів); середній рівень – 12–10 правильних відповідей (6–4 бали); низький рівень 9–7 правильних відповідей (3–1 бал).

**Показник:** уміння оперативно розрізняти та впізнавати звуки української мови й співвідносити їх із відповідними фонемами.

**Мета:** з'ясувати здатність інокомунікантів розрізняти фонему української мови: тверді/м'які, дзвінки / глухі, шиплячі/свистячі, голосні [и]-[і]-[е], лабіалізовані голосні [о]-[у] та відбивати це на письмі.

**Завдання:** «Слухай-розривай»

**Матеріал:** індивідуальний бланк відповідей із завданнями.

**Процедура виконання:** викладач читає слова з паузами, інокомуніканти слухають і згідно з інструкцією вписують почуті слова у відповідні комірки таблиці.

**Інструкція 1:** слухайте уважно, у ліву колонку записуйте слова, у яких ви чуєте на початку звук [у], у праву – слова, на початку яких ви чуєте звук [о].

**Інструкція 2:** слухайте уважно, у ліву колонку записуйте слова, у яких ви чуєте звук [о], у праву слова, у яких ви чуєте звук [у]..

**Оцінювання:** якщо інокомунікант повністю впорався із завданням, то це свідчило про високий рівень сформованості фонетичного слуху, якщо ж він зробив 1–3 помилки – достатній рівень, 4–6 помилок – середній рівень, 7–10 помилок – низький рівень.

**Показник:** уміння розрізняти інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень.

**Мета:** з'ясувати обізнаність інокомунікантів з основними типами інтонаційних конструкцій української мови: ІК–1 (завершене висловлювання), ІК–2 (спеціальне питання, звертання, прохання), ІК–3 (загальне питання, незакінчена синтагма), ІК–4 (порівняльне питання зі сполучником *а*), ІК–5 (оцінка).

**Матеріал:** індивідуальний бланк відповідей.

**Процедура виконання:** інокомуніканти слухають фрази, у бланку відповідей у відповідній колонці – «ствердження», «спонування», «запитання» – ставлять номер почутої фрази.

**Оцінювання:** якщо інокомунікант повністю справився із завданням, то це свідчило про високий рівень сформованості інтонаційного слуху –

10 балів; якщо ж він зробив 1 помилку – достатній рівень, 8 балів; 2 помилки – середній рівень, 6 балів; 3 помилки і більше – низький рівень, 3 бали.

**Показник:** уміння визначати наголошений склад у почутому слові.

**Завдання:** слухайте слова і словосполучення, у бланку відповідей ставте наголоси.

**Мета:** перевірити здатність виділяти наголошений склад у словах.

**Матеріал:** індивідуальні картки із завданням.

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильно наголошених слів. Отже, високий рівень уміння виділяти наголошений склад у словах – 36 правильних відповідей (10 балів); достатній рівень 35–33 правильних відповідей (9–7 балів); середній рівень 32–30 правильних відповідей (6–4 бали); низький рівень 29–27 правильних відповідей (3–1 бал).

**Критерій:** комунікативно-рефлексивний.

**Показник:** уміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту.

**Мета:** виявити здатність визначати тему прослуханого тексту.

**Завдання 1.**

**Інструкція 1:** слухайте текст, із запропонованих оберіть заголовок, який на вашу думку, найточніше відбиває його основну тему.

*Я навчаюсь на підготовчому факультеті. Заняття починаються о 8 годині, тому потрібно вставати рано.*

*Я встаю о 6 годині. Роблю зарядку, умиваюся й одягаюся. Я снідаю 10-15 хвилин, а потім збираюся до університету.*

*О 8 годині я і мої друзі вже сидимо в аудиторії і чекаємо викладача. Коли викладач заходить до аудиторії, ми встаємо і вітаємося. Викладач починає запитувати, який сьогодні день, яке сьогодні число, яка сьогодні погода, кого сьогодні немає на занятті. Ми відповідаємо на питання викладача, а потім починаємо перевіряти домашнє завдання.*

*Наш найважливіший предмет – українська мова. Ми вивчаємо її кожен день – у понеділок, у вівторок, у середу, у четвер і в п'ятницю. Крім*

української мови, ми будемо вивчати математику, фізику, хімію, біологію, креслення, інформатику. Викладачі будуть пояснювати ці предмети українською мовою. Це складно, але цікаво.

Заняття закінчуються, і я йду в гуртожиток. Там я обідаю і відпочиваю. Потім встаю і починаю вчитися. Після вечері я зустрічаюся з друзями, ми граємо у футбол, слухаємо музику, говоримо про все.

Я повертаюсь до кімнати і об одинадцятій годині лягаю спати. Мій день закінчується.

Варіанти заголовка тексту:

1. Моє навчання.
2. В аудиторії.
3. Мій розклад.
4. Мій робочий день.
5. Наш найважливіший предмет.

**Оцінювання:** зазвичай заголовок узагальнено віддзеркалює основну тему повідомлення, уключно з інформацією про факти, що містяться в тексті. Найбільш прийнятним із наведених є варіант заголовка «Мій робочій день», оскільки він є узагальнювальним стосовно чотирьох інших варіантів, які називають лише одну з частин тексту. Правильний вибір заголовка свідчив про те, що інокомунікант може охопити зміст тексту в цілому, урахувати всі факти повідомлення й узагальнити свої спостереження – 1 бал. Хибний вибір заголовка свідчив про те, що інокомунікант фіксує увагу тільки на одній із прослуханих частин повідомлення та неспроможний сприйняти прослухане повідомлення як одне ціле – 0 балів.

## **Завдання 2.**

**Мета:** перевірити здатність ділити аудіоповідомлення на логічні частини та орієнтуватися в його структурі.

**Інструкція:** Уважно прочитайте поданий у бланку відповідей план тексту, розташуйте пункти плану в тій послідовності, у якій вони викладені в тексті.



1. В аудиторії.
2. Мій ранок.
3. Предмети, які ми вивчаємо.
4. У гуртожитку.

**Оцінювання:** правильно виконане завдання свідчить, що інокомунікант може втримувати в пам'яті сприйняту на слух інформацію до кінця прослуховування та має уявлення про логічну структуру викладення фактів – 1 бал. Неправильно виконане завдання – 0 балів.

**Показник:** уміння відповідати на питання, що стосуються інформації поданої в аудіоповідомленні.

**Завдання 1:** «Правда-неправда».

**Мета:** перевірка здатності відповідати на питання стосовно фактів, що містяться в аудіотексті.

**Інструкція:** слухайте і записуйте номери тверджень, що відповідають змісту аудіотексту, у колонку «Правда», а ті, що не відповідають, – у колонку «Неправда».

| Правда | Неправда |
|--------|----------|
|        |          |

1. Зараз я працюю на підготовчому факультеті.
2. Заняття починаються рано.
3. Я встаю о 7 годині.
4. О 8 годині я і мої друзі вже сидимо в коридорі та чекаємо викладача.
5. Я снідаю 20–30 хвилин.
6. Наш найважливіший предмет – українська мова.
7. Викладачі будуть пояснювати нові предмети українською мовою.
8. Після занять я йду в бібліотеку.
9. Я обідаю і вечеряю в гуртожитку.
10. Я лягаю спати об одинадцятій годині.

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильних відповідей. Високий рівень уміння отримувати необхідну інформацію з аудіотексту – 10 правильних відповідей; достатній рівень – 9–8 правильних відповідей; середній рівень – 6–7 правильних відповідей; низький рівень – 5 і менше правильних відповідей.

### **Завдання 2.**

**Мета:** перевірка сформованості вміння сприймати окремі факти аудіоповідомлення (головні та другорядні).

**Інструкція:** слухайте питання, обирайте варіант відповіді, що відповідає інформації, яку ви отримали з тексту.

1. Коли ти встаєш?
  - а) о 7 годині;
  - б) о 6 годині;
  - в) о 8 годині.
2. Ти робиш ранкову зарядку?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) інколи.
3. О 8 годині я і мої друзі вже сидимо в аудиторії та чекаємо
  - а) декана;
  - б) викладача;
  - в) старосту.
4. Коли викладач заходить до аудиторії ми...
  - а) встаємо і вітаємось;
  - б) відповідаємо на питання;
  - в) перевіряємо домашнє завдання.
5. Ми вивчаємо українську мову...
  - а) у понеділок, у вівторок, у середу;
  - б) кожен день;
  - в) у четвер і п'ятницю.

- б. Я лягаю спати...
- а) після вечері;
  - б) об одинадцятій годині;
  - в) після занять.

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильних відповідей. За кожну правильну відповідь інокомунікант отримував один бал. Отже, високий рівень уміння відповідати на питання за змістом аудіотексту – 6 балів; достатній рівень – 5 балів; середній рівень – 4; низький рівень – 3–1 бал.

**Показник:** розуміння комунікативних намірів учасників діалогу.

### Завдання 1.

**Мета:** перевірити вміння розуміти співрозмовника та визначати його комунікативне прагнення.

**Процедура виконання:** інокомуніканти прослуховують фрази та обирають із запропонованих синонімічні.

**Інструкція:** прослухайте фрази та оберіть синонімічні.

1. Після занять буде зустріч студентів підготовчого відділення з деканом.
  - а) Декан буде говорити зі студентами.
  - б) Декан завтра зустрінеється зі студентами.
  - в) Ми познайомилися зі своїм деканом.
2. Ви хочете сьогодні піти на дискотеку?
  - а) Ви підете на дискотеку?
  - б) Ви часто ходите на дискотеку?
  - в) Ви любите ходити на дискотеку?
3. У суботу у вас будуть заняття з української мови.
  - а) Студенти в середу будуть вивчати українську мову.
  - б) В суботу студенти будуть вивчати українську мову.
  - в) Студенти будуть вивчати в суботу англійську мову.
4. Одягайтесь тепліше! На вулиці дуже холодно.
  - а) Потрібно одягнути теплі речі.

б) Потрібно взяти парасольку.

в) Треба вийти на вулицю.

5. Запишіть ваш новий розклад!

а) Зараз ми дізнаємось новий розклад.

б) Зараз будемо писати нові слова.

в) Зараз почнеться заняття.

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильних відповідей. За кожну правильну відповідь інокомунікант отримував один бал. Отже, високий рівень уміння відповідати на питання за змістом аудіоповідомлення – 6 балів; достатній рівень – 5 балів; середній рівень – 4 бали; низький рівень – 3–1 бал.

**Показник:** розуміння комунікативних намірів учасників діалогу.

**Мета:** уміння розуміти комунікативні наміри співрозмовника.

**Завдання 1.**

**Процедура виконання:** Завдання виконується після прослуховування фонозапису репліки одного з учасників діалогу. Час виконання 5 хв. Кількість представлень – 1.

**Інструкція:** прослухайте репліку одного з учасників діалогу, оберіть варіант відповіді до кожного завдання:

Ти ще й досі користуєшся послугами «Інтербанку»? // Я б на твоєму місці ніколи б туди не пішов. // Темне, холодне приміщення, довжелезні черги, велика комісія, / а найголовніше, – погане обслуговування і невихований персонал. // Жах! // Краще вже проїдь дві зупинки і заплати за навчання в «Укрбанку», / без черги і з мінімальною комісією.

1. Мовець

а) обурений;

б) здивований;

в) засмучений.

2. Мовець вважає, що..
- а) потрібно змиритися з незручностями;
  - б) не потрібно взагалі платити за навчання;
  - в) потрібно поміняти банк.
3. Мовець передусім не задоволений ...
- а) довгими чергами і великою комісією;
  - б) темним і холодним приміщенням;
  - в) поганим обслуговуванням і невихованим персоналом.
4. Його промова це – ...
- а) порада;
  - б) власна думка;
  - в) дружнє привітання.
5. Мовлення спікера близьке до ...
- а) розмовного;
  - б) офіційного;
  - в) наукового.

**Оцінювання:** оцінювалася кількість правильних відповідей. За кожен правильну відповідь інокомунікант отримував один бал. Отже, високий рівень уміння розуміти наміри учасника діалогу – 5 балів; достатній рівень – 4 бали; середній рівень – 3; низький рівень – 2–1 бал.

## **Завдання 2.**

**Мета:** уміння розуміти комунікативні наміри учасників діалогу.

**Процедура виконання:** виконання завдання починається після прослуховування фонозапису діалогу. Час виконання – 3 хв. Кількість представлень – 1.

**Інструкція:** ознайомтеся з ситуацією та прослухайте 5 стверджень. Під час прослуховування діалогу визначте, чи відповідають ці ствердження його змісту або ні.

**Ситуація.** У компанії ваших українських друзів ви почули таку розмову. Ви хочете переконатися, чи правильно, що:

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. «Океан Ельзи» – нова популярна група.                                       | Так | Ні |
| 2. Микола був на «живому» концерті групи вперше.                               | Так | Ні |
| 3. Більшість пісень на концерті були з нового диска, який називається «Земля». | Так | Ні |
| 4. Квитки на концерт Микола купив у касі.                                      | Так | Ні |
| 5. Квитки, куплені через Інтернет і в касі, коштують однаково.                 | Так | Ні |

### Діалог

- Привіт Миколо! Я вчора намагалася до тебе додзвонитися, але не змогла. Ти не брав трубку.
- Привіт, Аню! Вибач, що не передзвонив. Пізно помітив твій дзвінок. Я вчора був на концерті. А що ти хотіла?
- Та нічого особливого. Просто хотіла поговорити. А на якому концерті ти був?
- «Океану Ельзи»
- Та ти що! Ну і як? Сподобалося?
- Ще й як! Ти ж знаєш, що я давній прихильник цієї групи. От тільки потрапити на їхній «живий» концерт дотепер не вдавалося.
- Заздрю! А що було на концерті? Вони співали свої старі пісні?
- Були, звичайно, і старі. Але більшість пісень були нові, з їхнього останнього диску. Може, чула, він називається «Земля». Я купив один після концерту. Якщо хочеш, дам послухати.
- Звичайно. Мені подобається їхня музика. А ти квитки на концерт купив без проблем?
- З квитками було трохи складно. Зазвичай я купляю квитки в касі, але цього разу квитків у касі не було. Спершу я трохи засмутився, але потім згадав тебе. Ти **як** зазвичай квитки купляєш?
- Як? Не виходячи з дому – через Інтернет. Ніяких проблем, так ще й квитки додому привезуть!

- От і я так само зробив, не виходячи з дому. І не пошкодував, зручно. Хоча й трохи дорожче. Але за комфорт треба платити.
- Рада, що тобі знадобився мій досвід! Але обіцяй, що наступного разу ти візьмеш мене з собою.
- Домовились!
- **Оцінювання:** оцінювалася кількість правильних відповідей. За кожну правильну відповідь інокомунікант отримував один бал. Отже, високий рівень уміння розуміти наміри учасників діалогу – 5 балів; достатній рівень – 4 бали; середній рівень – 3; низький рівень – 2–1 бал.

**Критерій:** оцінно-рефлексивний.

**Показник 1:** уміння адекватно оцінювати і контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль);

**Показник 2:** уміння адекватно оцінювати і контролювати аудитивну діяльність своїх однокурсників під час навчання (взаємооцінка, взаємоконтроль).

**Мета:** виявити вміння інокомунікантів оцінювати рівень власного сприймання на слух українського мовлення та рівень своїх однокурсників.

**Завдання 1.** Інокомунікантам було запропоновано поставити собі оцінки за виконання завдань за комунікативно-рецептивним і комунікативно-рефлексивним критеріями, мотивувати їх та заповнити карту самооцінки (див. Додаток Д).

**Процедура виконання.** Інокомуніканти, які оцінювали контрольні роботи, обмінялися один з одним, мотивували виставлені оцінки й заповнювали картку само- та взаємооцінки.

**Завдання 2.** Формулювання визначень рівня володіння таким видом мовленнєвої діяльності як аудіювання ґрунтувалось на основі шкали самооцінювання Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи з питань мовної освіти (див. Додаток Е).

**Мета:** виявити об'єктивність уміння інокомунікантів оцінювати свій власний рівень сформованості аудитивних умінь.

**Інструкція:** оберіть визначення, що найбільш точно характеризує ваш рівень володіння таким видом мовленнєвої діяльності, як сприймання і розуміння зі слуху:

|    |   |
|----|---|
| 1. | Я можу впізнавати знайомі слова та найелементарніші фрази, що стосуються мене самого, моєї сім'ї та найближчого конкретного оточення за умови, коли люди говорять повільно і чітко.   |
| 2. | Я можу розуміти фрази та найуживанішу лексику, що відносяться до сфер найближчого особистого значення, наприклад: елементарна особиста або сімейна інформація, покупки, місце проживання, навчання. Можу зрозуміти основне з коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.  |
| 3. | Я можу розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, що регулярно трапляються під час навчання, на дозвіллі тощо. Можу розуміти головний зміст багатьох радіо- або ТВ-програм про поточні справи або теми з кола особистих чи професійних інтересів за умови, коли мовлення відносно повільне і чітке. |
| 4. | Я можу розуміти об'ємні висловлювання й лекції та стежу навіть за складною аргументацією на досить знайомі теми. Я розумію більшість ТВ-новин і програми про поточні події. Я розумію більшість фільмів українською літературною мовою.   |

**Оцінювання:** результат самооцінки сформованості аудитивних умінь зіставлявся з результатами завдань констатувального експерименту. Якщо обране визначення збігалось з результатами виконаних завдань, це свідчило про високий рівень об'єктивності самооцінки.



Проаналізуємо одержані дані за кожним критерієм окремо.

Розглянемо результати виконання інокомунікантами завдань за першим критерієм – мотиваційним. Кількісну характеристику рівнів наявності мотивації в іноземних слухачів підготовчого відділення до розвитку вміння сприймати й розуміти на слух українське мовлення за мотиваційним критерієм подано в табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Результат рівнів сформованості в іноземних слухачів підготовчого відділення вміння сприймати й розуміти на слух українське мовлення за мотиваційним критерієм (констатувальний етап (у %))**

| Групи | Рівні     | Показники |     |     | χ    |
|-------|-----------|-----------|-----|-----|------|
|       |           | П 1       | П 2 | П 3 |      |
| ЕГ    | Високий   | 9         | 23  | 12  | 14,7 |
|       | Достатній | 13        | 44  | 17  | 24,7 |
|       | Середній  | 37        | 27  | 36  | 33,3 |
|       | Низький   | 41        | 6   | 35  | 27,3 |
| КГ    | Високий   | 7         | 25  | 17  | 16,5 |
|       | Достатній | 14        | 45  | 19  | 26   |
|       | Середній  | 35        | 26  | 37  | 32,7 |
|       | Низький   | 43        | 4   | 27  | 24,8 |

Умовні скорочення:

П 1 – прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових аудіо- та Інтернет-ресурсів;

П 2 – зацікавленість в усному спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах;

П 3 – потреба в отриманні усної інформації українською мовою з різних аудіоджерел.

χ – середньоарифметичне значення.

Наведена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості в іноземних слухачів підготовчого відділення вміння сприймати і розуміти на слух українське мовлення за мотиваційним критерієм свідчить про домінування середнього (33,3 % в ЕГ та 32,7 % у КГ) і низького (27,3 % в ЕГ та 24,7 % у КГ) рівнів. До високого рівня було віднесено тільки 14,7 % інокомунікантів ЕГ та 16,5 % КГ. Достатній рівень становив 24,8 % в ЕГ та 26,0 % у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за мотиваційним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником зацікавленості в усному спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах (високий рівень: 23 % в ЕГ та 25 % у КГ; достатній рівень: 44 % в ЕГ та 45 % у КГ). За показником прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових аудіо- та інтернет-ресурсів високий рівень становив 9 % в ЕГ та 7 % у КГ. При цьому переважав низький (41 % в ЕГ та 43 % у КГ) та середній (37 % – ЕГ та 35 % – КГ) рівень. Результати, що були одержані за показником наявності потреби в отриманні усної інформації українською мовою з різних аудіоджерел також засвідчили невисокі показники (тільки 12 % інокомунікантів були на високому рівні в ЕГ та 17 % у КГ; достатній рівень в ЕГ становив 17 %, у КГ – 19 %).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що інокомуніканти, незважаючи на прагнення до усного спілкування з українцями, погано обізнані з українськомовним контентом, навчальними та розважальними ресурсами мережі Інтернет, а також не готові отримувати інформацію в усній формі в побутовій та навчальній сферах, надаючи перевагу письмовій формі або усній інформації рідною мовою.

Розглянемо результати, отримані під час виконання завдань другого критерію – комунікативно-рецептивного (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Результати сформованості рівнів аудитивних умінь іноземних слухачів  
підготовчого відділення в процесі навчання української мови  
за комунікативно-рецептивним критерієм (констатувальний етап (у %))**

| Групи | Рівні     | Показники |     |     | χ    |
|-------|-----------|-----------|-----|-----|------|
|       |           | П 1       | П 2 | П 3 |      |
| ЕГ    | Високий   | 3         | 13  | 9   | 8,3  |
|       | Достатній | 6         | 17  | 12  | 11,7 |
|       | Середній  | 39        | 33  | 38  | 36,7 |
|       | Низький   | 52        | 37  | 41  | 43,3 |
| КГ    | Високий   | 4         | 15  | 10  | 9,7  |
|       | Достатній | 5         | 16  | 17  | 12,7 |
|       | Середній  | 40        | 30  | 35  | 35   |
|       | Низький   | 51        | 39  | 38  | 42,6 |

Умовні скорочення:

П 1 – уміння оперативно розрізняти і впізнавати звуки української мови та співвідносити їх із відповідними фонемами;

П 2 – уміння визначати наголошений склад у почутому слові;

П 3 – уміння розрізняти інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень.

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, з-поміж рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення за комунікативно-рецептивним критерієм домінували низький (χ = 52 % в ЕГ та χ = 51 % у КГ) і середній (χ = 39 % в ЕГ та χ = 40 % у КГ) рівні. Високий рівень був притаманний тільки 3 % слухачам ЕГ та 3 % слухачам КГ, достатній – у середньому 6 % слухачам ЕГ та 5 % КГ.

Аналізуючи отримані в результаті експерименту дані, ми можемо зробити висновок про те, що мовленнєвий слух, як фонематичний так і інтонаційний, сформовано недостатньо. Зробимо аналіз основних помилок, яких припустилися інокомуніканти під час виконання завдань. Варто наголосити, що разом із помилками, які притаманні всім слухачам підготовчого відділення, існують труднощі, пов'язані з національними особливостями інокомунікантив, в основі яких, особливості фонетичної системи їхньої рідної мови. Слухачам важко давалася диференціація парних приголосних фонем за твердістю / м'якістю та дзвінкістю / глухістю, шиплячих [ш, ч, ж, дж] і свистячих [ц, с, з, дз]. Також проблемним виявилось розрізнення голосних фонем [и] – [і] – [е], [а] – [е], результати підтвердили той факт, що диференціація цих груп голосних становить складність для всіх національних груп слухачів підготовчого відділення. Як і передбачалось, складність становила диференціація лабіальних [о] – [у], особливо для арабськомовних студентів. Завдання вибору одного слова з пари подібних за звучанням виявилось складним для всіх національних груп, що закономірно, оскільки в цьому завданні було зібрано основні складні випадки, пов'язані з диференціацією фонем. Досить успішно слухачі впоралися із завданням, у якому потрібно було виділити наголошений склад у поданих словах. Але говорити про повну сформованість уміння визначати наголошений склад у почутому слові ще не можна, про що свідчать зроблені слухачами помилки. Аналіз результатів виконання завдань за вищезазначеними показниками П1 та П2 свідчить, що фонематичний слух іноземних слухачів підготовчого відділення сформований недостатньо для повноцінної роботи з аудитивними матеріалами й потребує подальшого розвитку. Завдання, спрямоване на перевірку показника П3, сформованості вміння розрізняти інтонаційний малюнок запропонованих на слух фраз, засвідчив, що інтонаційний слух в іноземних слухачів підготовчого відділення практично не сформований. Інокомуніканти не можуть розрізнити питальні, розповідні та спонукальні

конструкції, особливо у випадку, коли запропоновані фрази мають ідентичний склад словоформ.

Кількісну характеристику рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення за комунікативно-рефлексивним критерієм подано в табл. 2.3.

**Таблиця 2.3.**

**Результати сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови за комунікативно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап (у %))**

| Групи | Рівні     | Показники |     |     | χ    |
|-------|-----------|-----------|-----|-----|------|
|       |           | П 1       | П 2 | П 3 |      |
| ЕГ    | Високий   | -         | 4   | 7   | 3,7  |
|       | Достатній | 7         | 8   | 10  | 8,3  |
|       | Середній  | 30        | 31  | 32  | 31   |
|       | Низький   | 63        | 57  | 51  | 57   |
| КГ    | Високий   | -         | 7   | 6   | 4,4  |
|       | Достатній | 4         | 9   | 9   | 7,3  |
|       | Середній  | 29        | 30  | 37  | 32   |
|       | Низький   | 67        | 54  | 48  | 56,3 |

Умовні скорочення:

П1 – уміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту;

П2 – уміння відповідати на питання, що стосуються інформації поданої в аудіоповідомленні;

П3 – розуміння комунікативних намірів учасників діалогу;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, з-поміж рівнів умінь інокомунікантів за комунікативно-рефлексивним критерієм домінували середній (31 % в ЕГ та

32 % у КГ) і низький (57 % в ЕГ та 56,3 % у КГ) рівні. Тільки 3,7 % інокомунікантів ЕГ та 4,4 % КГ було віднесено до високого рівня. Достатній рівень становив 8,3 % в ЕГ та 7,3 % у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за комунікативно-рефлексивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було отримано за показником уміння відповідати на питання, що стосуються інформації поданої в аудіоповідомленні (високий рівень: 4 % в ЕГ та 7 % у КГ). За показником уміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту високий рівень в обох групах був відсутній. Тут переважав низький (63 % в ЕГ та 67 % у КГ) і середній рівень (30 % в ЕГ та 29 % у КГ). Результати, одержані за показником розуміння комунікативних намірів учасників діалогу засвідчили, що переважають низький (51 % в ЕГ та 48 % у КГ) і середній (32 % в ЕГ та 37 % у КГ) рівні.

Під час виконання завдань на вміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту, як-от: вибір заголовка й орієнтація в його структурі – інокомуніканти відчували значні труднощі. У більшості слухачів підготовчого відділення не сформоване вміння правильно визначати тему аудіоповідомлення. Під час вибору заголовка із запропонованих варіантів інокомуніканти фіксували свою увагу на одній із частин прослуханого тексту, тобто не могли охопити текст у цілому. Це свідчить, що більшість слухачів не може довести процес аудіювання до кінця, їм важко втримувати в пам'яті представлену в усній формі інформацію, вони не враховують усі факти повідомлення, фіксуючи увагу лишень на деяких. Зазначимо, що на цьому етапі навчання слухачі підготовчого відділення психологічно не готові до сприймання цілих мовленнєвих повідомлень. Інокомуніканти швидко втомлюються, їхня увага розсіюється, процес сприймання стає фрагментарним і переривчастим, як наслідок, значна кількість інформації просто не вловлюється слухачами. Стосовно здатності членувати текст на частини та орієнтуватися в його структурі більшість слухачів не змогли навіть після повторного прослуховування відновити в пам'яті структуру

тексту й правильно розташувати запропоновані пункти плану. Це знову ж таки пов'язано з тим, що слухачі підготовчого відділення не можуть до кінця акту прослуховування утримувати в пам'яті представлену інформацію, обсяг їхньої пам'яті занадто малий. Таким чином, слухачі не спроможні й не готові ділити прослуханий текст на смислові частини. Ми вбачаємо важливість цілеспрямованого розвитку цієї здатності в тому, що без неї процес повноцінного аудіювання повідомлень, у тому числі на навчально-професійну тематику є неможливим. Стосовно вміння відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні, ми зауважили, що під час виконання завдання «Правда – Неправда» виникло менше труднощів, аніж під час вибору правильного варіанта відповіді на запропоновані питання. Це пояснюється тим, що деталі (другорядні факти) слухачі підготовчого відділення сприймають значно гірше, аніж головні факти представленого усного повідомлення. Несконцентрованість уваги заважає інокомунікантам помічати неточності припущені у ствердженнях. Низькому рівню відповідали результати за показником розуміння комунікативних намірів учасників діалогу, що є природним наслідком несформованості інтонаційного слуху, оскільки, як зазначив І. Андронников: «Інтонація не тільки яскраво виражає ставлення мовця до того, про що йдеться, одним і тим самим словом може надати зовсім різні відтінки, безмежно розширити їхню змістову ємність. Аж до того, що слово набуде протилежного змісту [5, с. 509]». Також причинами викривленого сприймання комунікативних намірів співрозмовника є вибірковість слухання, бідний досвід спілкування із носіями української мови.

Зробимо висновок: слухачі підготовчого відділення не готові відповідати на питання, що стосуються інформації, яка міститься в представленому аудіоповідомленні. Це свідчить про несформованість уміння виділяти всі факти повідомлення, тобто рівень повноти розуміння є недостатнім. Слухачі не готові сприймати на слух представлене завершене аудіоповідомлення, оскільки ще не можуть на належному рівні визначати тему прослуханого аудіотексту, членувати

аудіоповідомлення на частини, орієнтуватися в його структурі; фіксувати й утримувати в пам'яті всі факти аудіоповідомлення (головні та другорядні) та відповідати на питання стосовно фактів, що містяться в прослуханому тексті.

Розглянемо результати, одержані за оцінно-рефлексивним критерієм із показниками: уміння адекватно оцінювати та контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль) і вміння адекватно оцінювати й контролювати аудитивну діяльність своїх однокурсників під час навчання (взаємооцінка, взаємоконтроль). Проаналізуємо одержані результати за обраними визначеннями власного рівня володіння таким видом мовленнєвої діяльності, як сприймання й розуміння зі слуху, карткою самооцінки слухачами своїх умінь за показниками комунікативно-рефлексивного критерію в табл. 2.4.

**Таблиця 2.4.**

**Результати рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення за оцінно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап (у %))**

| Групи | Рівні     | Показники |     | χ    |
|-------|-----------|-----------|-----|------|
|       |           | П 1       | П 2 |      |
| ЕГ    | Високий   | 9         | 8   | 8,5  |
|       | Достатній | 10        | 9   | 9,5  |
|       | Середній  | 32        | 30  | 31   |
|       | Низький   | 49        | 53  | 51   |
| КГ    | Високий   | 6         | 7   | 6,5  |
|       | Достатній | 14        | 9   | 11,5 |
|       | Середній  | 29        | 30  | 29,5 |
|       | Низький   | 51        | 54  | 52,5 |



Умовні скорочення:

П 1 – уміння адекватно оцінювати й контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль);

П 2 – уміння адекватно оцінювати й контролювати аудитивну діяльність своїх однокурсників під час навчання (взаємооцінка, взаємоконтроль);

$\chi$  – середньоарифметичне значення.

Як видно з таблиці кількісних даних щодо оцінювання слухачами підготовчого відділення власного рівня володіння аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності та вмінь своїх однокурсників, рівень сформованості аудитивних умінь за показниками оцінно-рефлексивного критерію засвідчив здебільшого неадекватне оцінювання. Так, кількість інокомунікантів, які оцінили свої вміння високим рівнем становила 9 % в ЕГ та 6 % у КГ; уміння своїх однокурсників – 8 % в ЕГ та 7 % у КГ; достатнім рівень сформованості аудитивних умінь вважають 10 % в ЕГ та 14 % у КГ. Приблизно так само оцінюють слухачі й рівень сформованості аудитивних умінь своїх однокурсників (9 % ЕГ та 9 % КГ). Середній рівень самооцінки спостерігався в 32 % слухачів ЕГ та 29 % КГ; взаємооцінка – 30 % в ЕГ та 30 % у КГ. Висновок: результати само- та взаємооцінки засвідчують, що слухачі підготовчого відділення достатньо критично оцінюють власні рівні сформованості аудитивних умінь та рівні своїх однокурсників.

Загальні кількісні результати рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення подано в таблиці (див. табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

**Рівні сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів  
підготовчого відділення в процесі навчання української мови  
(констатувальний етап (у %))**

| Рівні     | Групи | Критерії |      |      |      | χ    |
|-----------|-------|----------|------|------|------|------|
|           |       | К1       | К2   | К3   | К4   |      |
| Високий   | ЕГ    | 14,7     | 8,3  | 3,7  | 8,5  | 8,8  |
|           | КГ    | 16,5     | 9,7  | 4,5  | 6,5  | 9,3  |
| Достатній | ЕГ    | 24,7     | 11,7 | 8,3  | 9,5  | 13,5 |
|           | КГ    | 26       | 12,7 | 7,3  | 11,5 | 14,4 |
| Середній  | ЕГ    | 33,3     | 36,7 | 31   | 31   | 33   |
|           | КГ    | 32,7     | 35   | 32   | 29,5 | 32,3 |
| Низький   | ЕГ    | 27,3     | 43,3 | 57   | 51   | 44,7 |
|           | КГ    | 24,8     | 42,6 | 56,3 | 52,5 | 44   |

Умовні скорочення:

К1 – мотиваційний критерій;

К2 – комунікативно-рецептивний;

К3 – комунікативно-рефлексивний;

К4 – оцінно-рефлексивний;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, високий рівень сформованості аудитивних умінь було виявлено тільки у 8,8 % інокомунікантів ЕГ та 9,3 % інокомунікантів КГ; достатній рівень 13,5 % ЕГ та 14,4 % КГ. При цьому переважали середній (33,0 % в ЕГ та 32,3 % у КГ) і низький (44,7 % в ЕГ та 44,0 % у КГ) рівні.

Отримані дані дозволили нам зробити висновок, що в іноземних слухачів підготовчого відділення мовленнєвий (фонематичний та

інтонаційний) слух сформовано недостатньо для повноцінної роботи з аудіоповідомленнями та потребує цілеспрямованого формування й розвитку. Низьким є і рівень повноти розуміння аудіотексту, тобто кількісна та якісна міра інформації, отриманої з тексту. Усе вищезазначене засвідчило недостатню роботу з формування й розвитку аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови та послугувало створенню експериментальної методики формування аудитивних умінь слухачів підготовчого відділення.

## **2.2. Експериментальна модель формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови**

Для створення ефективної методики й моделі формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови деталізуємо основні дидактичні засади.

### **2.2.1. Педагогічні умови та принципи побудови експериментальної методики на формувальному етапі**

Дидактичними засадами побудови експериментального навчання на формувальному етапі виступили: комунікативно-діяльнісний, взаємопов'язаного навчання та особистісно зорієнтований підходи; принципи навчання й педагогічні умови. Розглянемо їх детальніше.

За основу експериментальної методики було взято вчення науковців із теорії особистісно-діялісного підходу (І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, О. М. Леонт'єв), фундаментальні дослідження теорії мовленнєвої діяльності (М. Жинкін, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв); дослідження психофізіологічних механізмів формування мовленнєвої діяльності нерідною мовою (В. Артемов, Б. Беляєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, П. Зінченко, О. Лурія, С. Рубінштейн, О. Соколов); роботи присвячені формуванню та

розвитку знань, умінь і навичок різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема, аудіювання (М. Антонюк, В. Андросюк, Г. Архипов, Л. Архипова, Н. Гез, І. Гудзик, Н. Єлухіна, І. Зимня, Г. Іваницька, З. Кличникова, О. Лурія, Ю. Пассов, Б. Ходос та ін.); дослідження з питань навчання української мови як іноземної (О. Антонів, О. Баранівська, Л. Васильєва, Б. Зінкевич-Томанек, І. Кочан, З. Мацюк, Л. Паламар, Л. Селіверстова, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Г. Строганова, А. Хранюк); дослідження з питань навчання російської мови як іноземної (А. Арутюнов, М. Вайсбурд, К. Василенко, В. Виноградов, І. Гапочка, Л. Клобукова, В. Костомаров, Н. Метс, О. Митрофанова, К. Мотіна, Т. Мухіна, Н. Соболева, І. Фролова, Л. Щерба, А. Щукін).

Одним із підходів до формування вмінь мовленнєвої діяльності в лінгводидактиці є підхід *взаємопов'язаного навчання*, сутність якого полягає в цілеспрямованій організації навчальної діяльності через взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності (М. Бондаренко, В. Костомаров та ін). *Комунікативно-діяльнісний* підхід сьогодні є найдієвішим і найактуальнішим, оскільки іноземці, які вивчають українську мову на підготовчих відділеннях ВНЗ, прагнуть якомога швидше розпочати спілкуватися українською, не заглиблюючись у граматичні тонкощі. Мова як лінгвокультурний код людей, які говорять нею, сприяє не тільки продуктивності спілкування, а й швидкому встановленню міжособистісних контактів між учасниками спілкування. Для нашої експериментальної моделі прийнятним є комунікативно-діяльнісний підхід, що широко використовується в Західній Європі та США. Його сутність полягає в тому, що особи, які воліють опанувати іноземну мову, знайомляться з її основними комунікативними функціями, потенційними комунікативними ситуаціями та мовними (лексичними, граматичними, інтонаційними, синтаксичними тощо) засобами репрезентації цих функцій та ситуацій. Такий підхід ставить за мету навчання мови як засобу спілкування. Саме тому ключовим стає поняття комунікативної компетенції, за визначенням О. Щукіна «здатності вирішувати засобами іноземної мови актуальні для суб'єктів навчання

завдання спілкування в різних життєвих сферах» [278]. І тільки подолавши етап комунікативної достатності, тобто сформувавши в необхідному обсязі свою комунікативну компетенцію, інокомуніканти можуть опанувати рівень професійного володіння українською мовою та формувати свою фахову компетенцію. Специфіка навчального процесу на підготовчому відділенні для іноземних громадян робить значущим *особистісно зорієнтований підхід* до формування мовленнєвих умінь. Потрібно враховувати той факт, що існує два типи опанування іноземної мови: комунікативний (інтуїтивно-чуттєвий) і некомунікативний (раціонально-логічний) [18]. Кожен тип опанування іноземної мови має свої сильні сторони, на які викладач може спиратися у своїй роботі. У інокомунікантів, які належать до комунікативного типу (здебільшого це студенти з арабських країн), відсутній страх припуститися помилки в іноземному мовленні. Їх відрізняє відносна легкість розуміння на слух і говоріння. На заняттях аудіювання та говоріння вони виявляють особливу активність. На відміну від студентів I типу, студенти II типу тільки після усвідомлення та розуміння мовного явища з формального погляду можуть засвоїти та застосувати знання на практиці. У своїй роботі викладач підготовчого відділення повинен враховувати такі психологічні параметри I та II типів опанування мови, як неусвідомленість – усвідомленість, мимовільність – цілеспрямованість, синтетичність – аналітичність, а також такі стійкі характеристики, як мовленнєва спрямованість I типу та спрямованість на мовну систему II типу, перевага слухової пам'яті в I типу та більш розвинена зорова пам'ять в інокомунікантів II типу. Для викладача важливо в процесі навчання української мови інокомунікантів враховувати особливості пам'яті, уваги, спостережливості, уяви, характеру.

Завданнями дослідження було проаналізувати основні принципи, що покладено в основу лінгводидактичної моделі, виокремити принципи, педагогічні умови, форми, методи та засоби формування аудитивних умінь

іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

В основу експериментальної методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення покладено принципи, що впливають із цілей навчання та психологічних особливостей засвоєння іноземцями української мови. У методиці під принципами навчання розуміють «вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, застосування методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка і проведення занять [124, с. 224]».

Існують дві групи принципів навчання:

- загальнодидактичні, використовуються під час навчання будь-якої дисципліни;
- методичні (загальні та часткові), відображають специфіку виучуваної дисципліни [258].

Під час створення експериментальної методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення ми враховували такі загальнодидактичні принципи: науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості, активності, наочності, інтенсивності, перспективності, міцності знань та індивідуалізації навчання.

Проблемою принципів навчання з огляду на їхні функції організації та цілеспрямування займалися багато вчених, які досліджували методику навчання нерідних мов, Ю. Бабанський, Б. Беляєв, І. Бім, Е. Верхоградська, Г. Городилова, М. Ільїн, Т. Капитонова, Є. Краєвський, В. Костомаров, О. Миролубов, О. Митрофанова, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Хасанов, В. Цейтлін, О. Щукін, Г. Яббаров та ін. Але у визначення принципів навчання нерідної мови серед цих учених немає єдиної думки.

Так, В. Блінов і Є. Краєвський вважають, що у сфері методики навчання нерідної мови діють закономірності потрійного ряду: 1) закономірності суміжних наук, які набувають у ній специфічних ознак;

2) своєрідно виражені закономірності дидактики; 3) власні закономірності методики. Серед останніх автори називають:

- співвідношення двох лінгвістичних систем у свідомості інокомуніканта;

- закономірне формування у свідомості інокомуніканта системи мови в процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю [22].

М. Хасанов об'єднує закономірності та принципи в чотири групи: 1) лінгводидактичні; 2) психологічні; 3) логічні; 4) педагогічні. Серед них найбільший інтерес становлять лінгводидактичні принципи. До них автор відносить взаємозв'язок у навчанні мови і мовлення; єдність і взаємозв'язок внутрішнього й зовнішнього мовлення; відповідність навчальної діяльності характеру мовленнєвої діяльності; взаємозв'язок різних рівнів мови; функційність; усну основу навчання; частотність і методичну необхідність як принципи відбору; протиставлення й субституцію як принципи презентації та закріплення; урахування особливостей рідної мови [256].

Ю. Пассов до лінгводидактичних принципів відносить: 1) принцип усної основи й усного випередження; 2) комплексність; 3) урахування рідної мови; 4) синтетичність засвоєння; 5) програмування комунікативної діяльності у вправах; 6) новизну; 7) єдність і різноманітність методів навчання; 8) взаємодоповнюваність (мимовільність і цілеспрямованість, усвідомлені й автоматизовані дії, завчені і творчо спрямовані дії) [195].

Наша експериментальна методика ґрунтується на таких загальнодидактичних, методичних і лінгводидактичних принципах: комунікативності, апроксимації, свідомості, активності, функційності, ситуативності, концентризму, урахування рідної мови інокомунікантів, систематичності й послідовності, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, наочності, індивідуалізації навчання, міцності знань, інтенсивності, наступності та перспективності.

Характеризуючи реалізацію виділених принципів, зазначимо, що «комунікативність – це центральна настанова навчання всім видам

мовленнєвої діяльності, за умови якої всі навчальні матеріали та кожне навчальне заняття повинно бути спрямоване на вироблення здатності використовувати отримані знання, навички та вміння в процесі природного спілкування [53, с. 93]». Принцип активної комунікативної спрямованості (А. Богуш, Н. Гавриш, С. Караман, Н. Луцан, М. Пентилюк, О. Пехота, І. Хом'як) зорієнтований на формування в слухачів підготовчого відділення їхньої комунікативної компетенції, тобто здатності вирішувати засобами української мови актуальні завдання спілкування. Слухання й розуміння мовлення співрозмовника є невід'ємними компонентами спілкування. Принцип комунікативності (Ю. Бабанський, О. Біляєв, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, В. Молостов, В. Онищук, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Федоренко, М. Фіцула), по суті, означає прагнення до максимальної відповідності навчального процесу й процесу реальної комунікації, процесу спілкування в природних комунікативних ситуаціях, а тому вимагає врахування таких особливостей організації навчального процесу:

- використовувати в навчанні тільки комунікативно цінні моделі, конструкції, фрази;
- урахувати сферу комунікації під час добору мовленнєвого матеріалу та визначення його змісту;
- підтримувати зацікавлене, мотивоване ставлення слухачів до дисципліни;
- використовувати в процесі навчання комунікативні вправи, які формують мовленнєві вміння й навички.

Як стверджує Л. Мамчур, комунікативні вправи повинні пронизувати весь навчальний процес і реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі [157, с. 185].

Під час роботи в експериментальній групі комунікативна спрямованість навчання здійснювалась через залучення інокомунікантів до



процесу спілкування до та під час представлення матеріалу, призначеного для засвоєння та вправлянь, а також під час виконання вправ. Принцип активної комунікативної спрямованості навчання тісно пов'язаний із частково методичним *принципом апроксимації*. Сутність принципу апроксимації полягає в тому, що викладач, оцінюючи мовленнєву діяльність інокомунікантів, має повне право ігнорувати ті помилки, які не порушують комунікативного акту мовлення, не перешкоджають отриманню необхідної інформації. Якщо в процесі виконання слухачі помилялися у власному мовленні, але водночас правильно виконували навчальні завдання, вважаємо, що вони впоралися з поставленими завданнями. Урахування цього принципу допомагає створенню сприятливої атмосфери взаємного спілкування, знімає в слухачів відчуття напруженості та психологічного дискомфорту, що є актуальним під час навчання аудіювання, особливо під час реакції слухачів на представлене повідомлення, оскільки постійні переривання мовлення та виправлення, як правило, призводять до відволікання й розсіювання уваги, зростання психологічної втоми і, як результат, може бути зірваний весь процес спілкування.

Суть принципу *свідомості* в навчанні української мови як іноземної полягає в тому, що засвоєння навчального матеріалу відбувається на основі розуміння й осмислення, а не шляхом механічного заучування. Для того, щоб навчальна діяльність була активною, потрібно, аби завдання навчання були зрозумілі та сприйняті інокомунікантами, були для них значущими.

Принцип *активності* передбачає задіяння психічних процесів суб'єктів навчання, передовсім уваги, пам'яті та волі. Основними джерелами активності іноземних слухачів підготовчого відділення є їхні цілі, мотиви, бажання, інтереси. Саме в цьому полягає зв'язок свідомості й активності з принципом *фахоцентризму* (І. Кочан, Г. Строганова, Н. Станкевич, Л. Селіверстова, З. Мацюк). В експериментальній моделі формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення це відображено у використанні аудитивних матеріалів, складених на основі

текстів наукового стилю мовлення, зокрема таких його підстилів, як навчально-науковий і науково-популярний, що відповідають їхнім професійним потребам та інтересам.

*Функційний* принцип полягає в тому, що мовний матеріал у вигляді лексичних одиниць та морфологічних форм необхідно одразу включати в мовлення, тобто подавати в реченнях.

*Ситуативно-тематичний* принцип (Л. Васильєва, І. Кочан, Л. Паламар, І. Тарнопольський, Г. Швець) організації навчального матеріалу полягає в доборі мовного й мовленнєвого матеріалу та представленні його в моделях і мовленнєвих зразках, співвіднесених із темами та ситуаціями спілкування.

Принцип *концентричного розташування матеріалу* передбачає розміщення лексико-граматичного матеріалу за декількома відносно замкнутими циклами. Кожен цикл (концентр) створює базу для подальшого вивчення мови, але вже на більш високому рівні. Така організація навчання на відміну від лінійно-послідовної, дозволяє тримати в полі зору всю мовну систему і, за необхідності, повертатися до деяких найбільш актуальних лексико-граматичних тем, кожен раз доповнювати ту чи ту тему новим мовним змістом. Тобто за концентричної організації навчального процесу інокомуніканти стикаються з тими самими граматичними категоріями чи лексичними значеннями неодноразово в різних концентрах, але на більш високому рівні та відповідно до сфери спілкування й уживання. Наприклад: дієслово «зупиняти» в конструкції «Я зупинив таксі» може бути опановане в першому концентрі в межах розмовно-побутової сфери спілкування; словосполучення «зупиняти око» в конструкції «Немає на чому око зупинити» – у другому концентрі в межах соціально-культурної сфери спілкування; словосполучення «зупинити кровотечу» у третьому концентрі, у фаховому науковому спілкуванні.

Принцип *урахування рідної мови* інокомуніканта передбачає, що під час добору, організації та презентації навчального мовного й мовленнєвого

матеріалу повинні бути враховані труднощі української мови, пов'язані з особливостями рідної мови. Водночас основна увага приділяється явищам, які або відсутні в рідній мові, або різняться за формами та способами вираження. Під час викладу навчального матеріалу необхідно дотримуватися принципу *систематичності й послідовності*, який проявляється у виборі тематики, розміщенні мовного матеріалу та розвитку вмінь і навичок. У дидактиці існують чотири правила, які конкретизують цей принцип: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від близького до далекого. Принцип систематичності й послідовності враховує послідовність формування вмінь і навичок під час навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою.

Вибір аудіювання як пріоритетного напрямку експериментальної методичної моделі не заперечує принципу *взаємопов'язаного навчання* всіх видів мовленнєвої діяльності. Кожен вид мовленнєвої діяльності повинен розвиватися з самого початку навчання, адже розвиток одного виду сприяє розвитку інших, полегшує їхнє опанування. В експериментальній методичній моделі врахування цього принципу знаходить своє відбиття у зв'язку навчання аудіювання з навчанням читання, говоріння та письма. Адже неможливо уявити, як можна очікувати реакцію слухача на сприйняте повідомлення, якщо він не володіє хоча б початковими навичками говоріння чи письма. Взаємозв'язок аудіювання та читання здійснюється через реалізацію принципу *наочності*. Окремі навчальні вправи будуть представлені інокомунікантам і в усному, і в друкованому вигляді з метою одночасного задіювання слухового та зорового аналізаторів. Це обумовлено структурою процесу пізнання: діалектикою переходу від чуттєвого сприймання до абстрактного мислення. Спеціально дібрані зоро-слухові взірці (звукозапис, таблиці, схеми, графіки, ситуативно-тематичні малюнки) допомагають інокомунікантам сприймати українське мовлення на слух. Особливого значення набуває принцип *наочності* (М. Баранов, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило) під час

формування й розширення словника миттєво впізнаваних та зрозумілих лексичних одиниць, оскільки чим більший словниковий запас має слухач, тим ефективнішим буде процес сприймання й розуміння мовлення на слух. У сучасній дидактиці розглядається проблема особистісно зорієнтованого навчання (І. Бех, Н. Жеренко, О. Метьюлкіна, С. Ніколаєва, О. Пехота), із ним тісно пов'язаний принцип індивідуалізації. У загальному вигляді принцип *індивідуалізації* передбачає адаптацію навчального процесу до можливостей суб'єктів навчання. Застосування цього принципу під час навчання української мови іноземців означає врахування індивідуально-психологічних, національних, соціокультурних особливостей інокомунікантів. Під час розроблення експериментальної методичної моделі враховувалися ці особливості, і за необхідності методика трансформувалася залежно від контингенту учасників навчального процесу та з урахуванням специфіки рідної мови інокомунікантів. Як засвідчили результати констатувального експерименту, труднощі у сприйманні й розумінні українського мовлення на слух впливають із рідної мови іноземців, отже, під час добору навчальних завдань, що входять до складу системи вправ, повинно було вирішувати найбільш складні проблеми, які постають на шляху слухачів кожної національної групи. Неможливо уявити систему навчання аудіювання без урахування дидактичного принципу *міцності знань*, який передбачає таку організацію навчального процесу, за якої інокомуніканти опановують мовленнєві вміння й навички на рівні, що дозволяє вільно (автоматизовано) використовувати їх для задоволенні комунікативних потреб. Цей принцип має особливе значення для нашої методики формування аудитивних умінь, оскільки враховує головну особливість усного мовлення: воно існує, коли звучить, його неможливо стримати, зупинити. В аудитора немає часу на роздуми, не повинно бути зупинок під час переходу від форми до змісту, отже, необхідне миттєве декодування, повна автоматизація. Вироблення автоматизму під час сприймання мовлення на слух тривалий процес, але в умовах навчання на підготовчому факультеті для іноземних

громадян спостерігається дефіцит часу (пізній заїзд слухачів, швидке введення спеціальних дисциплін, навчання яких ведеться українською мовою), тому передбачено інтенсифікацію навчального процесу. *Принцип інтенсифікації* (Г. Китайгородська) дає можливість забезпечити вивчення максимального обсягу матеріалу в мінімальні терміни. У нашій експериментальній моделі реалізація цього принципу досягається шляхом створення на занятті проблемних ситуацій, максимальним залученням інокомунікантів до аудиторної та самостійної роботи з матеріалами на аудіо- та цифрових носіях. В основу принципу наступності та перспективності покладено зв'язок між матеріалом, що вивчається, і наступними лексичними та граматичними темами, намічаються перспективні лінії формування мовленнєвих умінь не лише на заняттях з української мови, але й під час вивчення спеціальних дисциплін, а також передбачається вдосконалення цих умінь у навчальній, а згодом і професійній діяльності інокомунікантів.

Таким чином, в організації експериментальної моделі формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови ми брали до уваги методичні, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи, на основі яких обрали методи і прийоми, що допоможуть досягти цілей навчання.

Започатковуючи експеримент, було визначено педагогічні умови ефективного формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови: забезпечення позитивної мотивації в процесі навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян; занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови; забезпечення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами, які навчаються на підготовчому відділенні. Перша умова – забезпечення позитивної мотивації в процесі навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян.

Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, найуспішніше протікає тоді, коли вона максимально вмотивована. Проблема мотивації навчального процесу може бути розглянута з позицій психології, педагогіки та методики навчання. Ми зупинимося на методичному аспекті трактування мотивації навчання, який полягає в конкретизації методичних прийомів, що реалізуються в процесі навчання української мови та сприяють формуванню комунікативної компетенції, зокрема в такому виді мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Мотивація визначається як система спонукальних чинників, яка включає потреби, мотиви цілі, інтереси, емоції тощо. Провідним компонентом мотивації психологи О.М. Ленотсьєв, Г. Ділігенський визнають потреби, тобто внутрішні умови, стимул діяльності, дефіцит, нестача чогось [140; 69]. Прагнення формувати аудитивні вміння в процесі навчання української мови може бути зумовлено такими потребами: установлення міжособистісних контактів із носіями української мови; отримання соціально значущої та навчальної інформації в усній формі; знайомство з країнознавчими реаліями та адаптація в українськомовному середовищі. Ми вже зауважували, що особливістю навчального процесу за комунікативно-діяльнісним підходом є врахування комунікативних потреб, наявних не тільки в певний момент, але й у подальшому. О. Матюшкін зазначає, що це пов'язане із психологічною закономірністю, що виявляється у швидкому задоволенні інокомунікантами своїх потреб за умови, що їхня активність характеризується адаптивністю. Зростання потреб на основі виникнення нових мотивів та інтересів спостерігається за умови виявлення інокомунікантами творчої активності [160]. Для іноземців, у яких, незважаючи на наявність мовного середовища, ще не сформувалася стійка система потреб сприймання й розуміння українського мовлення, важливо створювати під час навчання ситуації, що будуть змушувати їх постійно звертатися до отримання усної інформації з різних джерел. Наявність певних потреб призводить до виникнення діяльності. Відповідно до концепції О.М.Леонтєва, для цього потрібен мотив, тобто «об'єкт, що відповідає тій чи іншій потребі, і який у тій чи тій

формі, відбиваючись у суб'єкті, здійснює його діяльність [140, с. 5]». Основними функціями мотиву є функції спонукання та спрямування діяльності й функція сенсоутворення. Мотиви, як правило, не усвідомлюються. Але серед психологів немає єдності у вирішенні питання про те, яке утворення є спонуканням діяльності і як мотив пов'язаний зі свідомістю. Так, на відміну від концепції О.М. Леонтьєва, психологи школи Д. Узнадзе (Ш. Чхартишвілі, Т. Ангуладзе, І. Імедадзе та ін.) вважають, що мотив не може спонукати до діяльності, але він відкриває людині сенс і цінність діяльності, функцію спонукання та спрямування діяльності виконує настанова [249]. Мотив як усвідомлене явище психіки розглядається в роботах Л. Божович, В. Ковальова [74].

А. Маркова доводить, що для навчального процесу найбільш значущими є навчальні мотиви, що відбивають спрямованість інокомуніканта на різні сторони навчальної діяльності. Вона поділяє мотиви навчальної діяльності на пізнавальні, мотиви досягнення та соціальні. Пізнавальні мотиви характеризуються спрямованістю студента на роботу з виучуваним об'єктом. Виділяються широкі пізнавальні мотиви (прагнення оволодіти новими знаннями), навчально-пізнавальні (прагнення опанувати способи отримання знань) і самоосвіта (самостійне вдосконалення способів набуття знань) [159]. Для методики навчання української мови як іноземної є важливим, що широкі пізнавальні мотиви можна сформувати за відносно короткий строк, мотиви самоосвіти вдосконалюються під час навчальної, а згодом і професійної діяльності протягом усього життя. Виникненню широких пізнавальних мотивів сприяє використання в процесі формування аудитивних умінь текстового матеріалу, який відповідає певним вимогам:

- адекватність характеристик змодельованого аудіотексту (мікротексту, діалогу, речення) характеристикам комунікативних одиниць, які трапляються інокомунікантам (або будуть траплятися) у реальних умовах професійної чи навчальної діяльності;

– наявність у навчальних аудіотекстах для формування аудитивних умінь нової та значущої для інокомуніканта інформації навчального або країнознавчого характеру. Для формування навчально-пізнавальних мотивів важливо показати іноземцю, які існують способи отримання знань (на передтекстовому етапі), наприклад шляхом евристичної бесіди, та організувати засвоєння цих способів під час виконання післятекстових завдань, що вимагають використання прийомів аналізу, порівняння, зіставлення, узагальнення інформації, отриманої з тексту.

Серед мотивів досягнення Р. Вайсман виділяє мотиви творчого та нетворчого досягнення. Перші виявляються в прагненні досягти творчого успіху в професії (вони характерні для дорослих). Другі полягають у прагненні до високої успішності, до своєчасного й успішного складання заліків та іспитів тощо (вони притаманні, як правило, усім, хто навчається) [29]. Для розвитку творчих мотивів досягнення необхідне використання таких методичних прийомів, в основу яких покладено творчі завдання, а також прийоми проблемного навчання. Наприклад, до завдань творчого характеру належать завдання, спрямовані на формування вміння користуватися прийомами осмислення аудіотексту: прийоми логічного оброблення (поділ аудіотексту на смислові частини та встановлення логічних зв'язків між ними; визначення логічної послідовності викладу інформації) і прийоми, що сприяють формуванню механізму антиципації (формулювання питань до змісту тексту; формулювання питання-передбачення про подальший зміст незакінченого прослуханого тексту). Для формування та розвитку мотивів нетворчого досягнення використовуються методичні прийоми, що дозволяють інокомунікантам правильно виконувати навчальні дії на основі повної та узагальненої системи орієнтирів. У процесі формування аудитивних умінь такими орієнтирами виступають лексичні та лексико-граматичні вияви певних смислових одиниць тексту. Так, в аудіотексті «Книга рекордів України» найбільш частотним буде вияв прикметників у найвищому ступені з префіксами *най-*, *якнай-*, *щонай-*.



Для задоволення мотивів досягнення необхідно, щоб завдання мали інструкцію, яка б указувала на оптимальний спосіб їхнього виконання та ключі для самоперевірки.

А. Маркова, О. Пасєка, О. Столярчук, П. Якобсон доводять, що переборювати труднощі, які виникають у навчальному процесі допомагають сформовані соціальні мотиви, що поділяються на широкі соціальні (наприклад, мотив почуття обов'язку перед близькими, країною; мотив відповідальності; прагнення опанувати на високому рівні обрану спеціальність) і вузькі соціальні (наприклад, прагнення зайняти певне місце в суспільстві, оволодіння престижною професією, схвалення в певних колах, самоствердження, шлях до особистого благополуччя тощо) [159; 282; 228]. Вони зазначають, що сформувати соціальні мотиви значно важче, ніж пізнавальні, оскільки цей процес пов'язаний із системою позааудиторних заходів, а не з організацією навчальної діяльності на заняттях.

Навчальна мотивація, за твердженням Л. Виготського, має здатність посилювати як універсальну (усеосяжну, інтегральну), так і конкретну (вузькоспрямовану, професійну, інструментальну) мотивацію, які є видами внутрішньої мотивації [42]. В іноземних слухачів підготовчого відділення превалює конкретна мотивація, що під впливом правильно сформованої навчальної мотивації широкого ознайомлення з культурою країни та інших чинників може трансформуватися в універсальну. Дослідники відзначають, що потреба здобуття спеціальних знань і потреба спілкування (у професійно-навчальній та побутовій сферах) зачіпають одночасно зовнішню, внутрішню і навчальну мотивації. Отже, ці потреби мали б бути найбільш умотивованими, і опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, яке забезпечує їхню реалізацію, повинно проходити найуспішніше, із мінімальними затратами зусиль з боку студентів і викладача. Але, виходячи з власної практики, зазначимо, що саме тут викладач найчастіше стикається з труднощами в засвоєнні матеріалу, що зумовлено відсутністю в студентів інтересу, необхідної концентрації уваги,

прагнення оволодіти пропонованим матеріалом. Причини цього явища ми вбачаємо в таких причинах:

- розтягнуте в часі, занадто докладне вивчення окремих мовних одиниць і явищ, формальних правил не дозволяє інокомунікантам побачити їх в єдності;
- вивчення мовленнєвих взірців поза комунікативною діяльністю або в штучних псевдокомунікативних ситуаціях не дає можливості студентові відчутти їхній зв'язок із сферою спілкування, із задоволенням відповідних комунікативних потреб. У іноземців відсутнє відчуття соціальної значущості пропонованого матеріалу. За таких умов зовнішня мотивація перестає відігравати свою роль.

Внутрішньо вмотивована потреба в спілкуванні в людей різного складу і виявляється, і задовольняється по-різному. Вона яскраво виражена в екстравертів (а їх, як свідчить статистика, значно менше, аніж людей, у яких переважають риси інтровертності), в інтровертів вона вмотивовується переважно зовні, немовленнєвими за характером потребами. Як результат, потреба в спілкуванні, існуючи об'єктивно, суб'єктивно мало підкріплена в зовнішній діяльності (комунікативній, а отже і мовленнєвій), що забезпечує засвоєння матеріалу. Навчальну мотивацію, на яку в основному розраховує викладач, найважче всього викликати, розвинути та зберегти через індивідуальні особливості інокомунікантів та інші об'єктивні чинники. Ми виділили чинники, які покликані забезпечити високу мотивацію процесу формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення на заняттях з української мови:

1. Нівелювання емоційного напруження в процесі навчальної діяльності.
2. Високий інтелектуальний рівень матеріалу, який активізує розумову діяльність.
3. Відбір тем занять і ситуацій, що відповідають комунікативним потребам інокомунікантів.
4. Забезпечення індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу.

5. Значна кількість мовленнєвого матеріалу, взірців які покликані забезпечити комунікативні та навчальні потреби.

6. Добір соціально значущого й особистісно цінного матеріалу, для усвідомлення інокомунікантами важливості форми вираження, мовної системи, аналізу та вивчення граматики.

Деталізуємо дію цих чинників.

Особливу увагу на підготовчому відділенні приділено нівелюванню емоційного напруження в процесі навчальної діяльності. Усі студенти можуть бути умовно поділені на тих, кому притаманна негативна мотивація, і на тих, кому притаманна позитивна мотивація. І першим, і другим для підтримки інтересу до отримання знань необхідне переживання успіху діяльності. При цьому вчинки позитивно мотивованих студентів визначаються самим переживанням успіху за менш вираженої реакції на невдачі. Зазвичай це імпульсивні натури. Але більша частина інокомунікантів, які навчаються на підготовчому відділенні – натури обережні, яким притаманна негативна мотивація. Вони настільки вразливі та чутливі до невдач, що їхні вчинки визначаються передусім прагненням уникнути їх. негативна мотивація, зазвичай, є зовнішньо вмотивованою; вона може бути знята за допомогою сприятливого клімату в групі та системи раціонально-психологічних заохочень. О. Овчинникова доводить, що результатом зняття негативної мотивації буде ще важливіший ефект зняття стану емоційної напруги, за наявності якої розмежовані мета і мотив дії. Це, у свою чергу, породжує розбіжність між об'єктивним значенням діяльності та її особистісним смислом і знижує якість результату навчальної діяльності [183, с. 200]. Головна причина негативної мотивації та стану емоційної напруги, який виникає практично в кожного, – це страх наразитися на невдачу, яку фіксує бальна система оцінювання знань і вмінь. Ця форма оцінювання й контролю, звичайно, спрощує формальний бік обліку знань та умінь, але в цілому завдає більше шкоди, аніж користі. Із закону Йеркса–Додсона відомо, що за умови напруження та величини бажання досягти

успіху вище оптимального рівня якість виконання погіршується, ускладнюється раціональний вибір рішення [185]. Таким чином, зовнішній формальний чинник оцінки ускладнює процес досягнення успіху, який є одним із суттєвих моментів, що безпосередньо сприяють вмотивованості.

Ми погоджуємось з Ш. Амонашвілі, що в навчальному процесі передусім за необхідне ставиться виховання прагнень та формування навичок самоконтролю, самооцінки, контролю й оцінки [4]. Процес будь-якої діяльності, у тому числі навчальної, супроводжується також операційним напруженням, яке виявляється у спрямуванні потреб людини на сам процес та зміст діяльності, прагненні до вирішення завдань, зацікавленості в результаті, захопленні самою справою [183, с. 200]. Операційне напруження, уміло викликане викладачем шляхом правильної постановки завдання, посилює ближні мотиви навчальної діяльності, які для забезпечення ефективності навчального процесу повинні відповідати дальнім мотивам, що спрямовані на виконання певного виду діяльності в цілому (опанувати мову).

В експерименті брали участь слухачі різного віку та з різними рівнями освіти, тому для успішного засвоєння ми обирали матеріал із певним рівнем інтелектуальної складності. Вищий рівень інтелектуальних вимог до суб'єктів навчання сприяє їхній мисленнєвій активності, творчому ставленню до виучуваного матеріалу. Творча активність, у свою чергу, активізує навчально-пізнавальну діяльність, забезпечує принцип розвивального навчання, сформульований Л. Виготським. Згідно з цим принципом навчання і виховання варто орієнтуватися не на існуючий рівень розвитку суб'єкта навчання, а випереджати його, вести його за собою. Значення творчого характеру навчальної діяльності для росту мотивації та ефективності відзначають багато методистів, зокрема Ш. Амонашвілі називає труднощі, які виникають у процесі засвоєння нового матеріалу, і труднощі, які викликають напружену роботу пізнавальних сил, одним із джерел мотивації навчальної та пізнавальної діяльності [4].

Під час складання та добору навчального матеріалу для формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови ми враховували твердження О.О. Леонтьєва про те, що, «аналізуючи реальні умови життєдіяльності суб'єктів навчання та оцінюючи актуальні проблеми, які стоять перед ними (систему актуальних життєвих мотивів і потреб), викладач може спиратися на них під час створення навчальних ситуацій, організуючи їх таким чином, щоб навчальні цілі зачіпали цілі в структурі діяльності, що спонукається життєво важливими потребами індивіда [142]». Дотримання цієї умови стає необхідним для успішного навчання, оскільки в основу комунікативного підходу має бути покладено не реальність самої ситуації, але реальність діяльності в ситуації, передусім у певному акті спілкування (навчального) та адекватної йому мотивації [35]. Ефективність зазначеного чинника для забезпечення мотивації підтверджує досвід роботи на підготовчому відділенні. Так, перший тематичний блок включає низку підтем: «Знайомство. Формули знайомства», «Зустріч. Формули вітання», «Формули ввічливості», «Люди і речі навколо нас», «Моя кімната», «Гуртожиток», «Розповідь про себе». Для людей, які вперше зустрілися в ролі членів майбутнього колективу в абсолютно нових для них умовах, отримання більш чи менш вичерпної інформації один про одного та про навколишнє середовище є актуальним і відповідає природним комунікативним потребам. Ситуації спілкування дібрано відповідно до комунікативних потреб та інтересів іноземців з метою сприяння емоційної активізації. Р. Вайсман довів, що емоційна активізація підвищує якість засвоєння навчального матеріалу [29].

Узгодження змісту навчання з комунікативними потребами суб'єктів навчання впливає на навчальну мотивацію не тільки безпосередньо, але й опосередковано, шляхом забезпечення індивідуалізації навчального процесу, у прямій залежності від якого вона й знаходиться. Індивідуалізація може бути визначена як «узгодження змісту навчання, прийомів презентації,

тренування та контролю з психологічними чинниками ефективності навчального процесу, індивідуальними особливостями навчальної діяльності суб'єктів навчання [275, с.12]». Під індивідуалізацією навчання нерідної мови розуміємо «пристосування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, з одного боку, і створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей учнів, з іншого [152, с. 6]». Серед основних прийомів індивідуалізації ми використовували такі: узгодження змісту й цілей навчання з комунікативними потребами інокомунікантів і презентацію навчального матеріалу дедуктивним та індуктивним способом залежно від типу мислення, тобто з урахуванням індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу. Для забезпечення індивідуалізації навчального процесу брали до уваги загальні типологічні характеристики, що представляють структуру особистості. Серед них були такі: особливості нервової системи, типові особливості мисленнєвої діяльності, якість виконання розумових операцій, рівень розвитку синтетичної та аналітичної мисленнєвої діяльності, рівні сформованості дієвих знань, засоби та способи здійснення навчальної діяльності, операції з переведення знань, умінь і навичок на наступні щаблі розвитку, інтереси, мотиви та вольові якості особистості тощо. Отриманий досвід засвідчив, що врахування типу мисленнєвої діяльності студентів (емоційно-образного та логіко-понятійного) цілком можливий і дає позитивний ефект.

Головна відмінність у пізнавальній діяльності студентів різних мисленнєвих типів, підкреслює І. Рогачева, полягає в тому, що представники емоційно-образного типу мислення володіють здатністю самостійно виокремлювати закономірності висловлювання (як правило, це екстраверти); індивідуальна стратегія засвоєння навчального матеріалу студентами раціонально-логічного типу (це, як правило інтроверти, яким притаманна уповільнена реакція) вимагає формулювання правил. Навчання повинне забезпечити обидва цих типи [225, с. 72]. Студенти емоційно-образного типу мислення успішніше засвоюють матеріал на заняттях мовленнєвої практики,

коли увага мовця зосереджена на змісті висловлювання, а оформлення відходить на другий план, і мовні засоби засвоюються мимовільно; студенти раціонально-логічного типу – на заняттях з граматики в процесі навчання письма або вивчального читання. Ми були послідовними і на заняттях із мовленнєвої практики не акцентували увагу інокомунікантів на аналізі мовних явищ і виправленні помилок, а прагнули сформувати вміння розуміти чужу та виражати власну думку. У разі нехтування цими техніками виникала емоційна напруга, уповільнювався темп мовлення. Страх припуститися помилки призводив до породження збіднілого за змістом висловлювання. Водночас на заняттях з граматики повинна бути забезпечена комунікативність, студенти мають засвоїти виучувані мовні одиниці інтегровані в мовленні.

Таким чином, вибір тем і ситуацій, що відповідають комунікативним потребам студентів, усвідомлення ними соціальної значущості й особистісної цінності виучуваного, високий інтелектуальний рівень матеріалу, який активізує розумову діяльність, зняття емоційної напруги в процесі навчальної діяльності дозволяють значно збільшити кількість матеріалу, що подається на занятті. Ситуативно-тематичне представлення матеріалу також створює сприятливі умови для збільшення його обсягу, оскільки сама мовленнєва ситуація, ситуація спілкування, робить зрозумілим те, що в інших умовах потребує спеціального пояснення та більших часових затрат. Подрібнення навчального матеріалу на малі дози та елементи не тільки ускладнює його усвідомлення й автоматизацію, але й призводить до формування найелементарніших, первинних навичок, які на новому етапі навчання потрібно руйнувати, щоб створити нові навички та вміння вищого рівня, які б відповідали природному мовленнєвому спілкуванню.

Значна кількість мовленнєвого матеріалу, який задовольняє комунікативні потреби, забезпечує формування мовленнєвих умінь і навичок та відносну легкість їхнього переносення на нові ситуації. Усвідомлення студентами соціальної значущості змісту мовленнєвого матеріалу сприяє

підвищенню навчальної мотивації, забезпечує високий рівень аналітичної діяльності. Вмотивовується потреба усвідомити форму висловлювання для успішнішого перенесення її в іншу ситуацію. Як результат, вивчення граматики на підготовчому відділенні, яке часто супроводжується в звичайних умовах несприйняттям, а інколи й опором через неусвідомлення інокомунікантом, для чого вивчаються ці, здавалося б, розрізнені мовні форми, протікає більш зацікавлено, успішно та в більш стислі терміни.

Другою умовою успішного формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення було *занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою*. Ефективним методом формування аудитивних умінь виступає занурення в мовно-культурне середовище. Використання цього методу обумовлено вже тим, що інокомуніканти знаходяться в країні, мову якої вивчають. Занурення – це активний метод навчання мови з елементами релаксації, навіювання, гри. Цей метод використовується понад 100 років, його засновником є М. Берліц, згодом цей метод дістав подальшого розвитку в роботах болгарського вченого Г. Лозанова. На відміну від інших методів навчання, де основний акцент впливу припадає на переконання, метод занурення значною мірою спирається на навіювання. Основоположники методу визначають його як навчальну систему, що створює в студента внутрішнє відчуття свободи, розкриває потенціал можливостей людини [257, с. 60]. Метод занурення спирається на три принципи: задоволення й релаксацію; єдність свідомого та підсвідомого; двосторонній зв'язок у навчальному процесі. Від легкого і приємного засвоєння все більшої кількості матеріалу виникає відчуття задоволення. Р. Грановська підкреслює, що навчання організовується таким чином, що не супроводжується станом напруги [59, с. 218]. Наше завдання полягало в тому, щоб поступово зменшувати використання мови-посередника, намагаючись послуговуватися тільки засобами української мови. Це вимагало неабиякого артистизму, досвіду та серйозної підготовки до кожного заняття (добре технічне оснащення, різнокольорова наочність,



активне залучення студентів до рольових ігор, драматизацій, прагнення повністю занурити іноземців в українськомовне середовище).

Завдяки інтенсивному розвитку та доступності цифрових технологій у кожного студента є доступ до українськомовних навчальних і розважальних ресурсів мережі Інтернет. Саме тому ми намагалися максимально використовувати наявні в студентів звуко- та відеовідтворювальні портативні пристрої (телефони, планшети, плеєри) для того, щоб занурити їх в українськомовне середовище, зробити процес навчання української мови безперервним, диверсифікувати джерела отримання усної інформації, це може бути живе мовлення викладачів, теленовини, аудіозапис, відеоролик, уривок з фільму, навчальні та розважальні ресурси мережі Інтернет тощо. Студенти повинні чути різновікові жіночі й чоловічі голоси.

Мережа Інтернет має значні дидактичні можливості порівняно з іншими засобами формування аудитивних умінь. Вона синтезує всі засоби наочності (предмети, малюнки, таблиці, графіки, відеоролики, аудіокліпи тощо), забезпечує динамічну наочність і полісенсорне введення інформації, чинить вплив не тільки на логічну пам'ять, але й на емоції, залишаючи глибокий слід у пам'яті, оптимізує сприймання й розуміння мовлення, демонструє багатство форм і різновидів усного спілкування, дозволяє спостерігати паралінгвістичні компоненти мовлення, а також екстралінгвістичні особливості спілкування українською мовою. Перегляд спеціально дібраних відеосюжетів стимулює мовленнєву діяльність, підвищує інтелектуальний рівень, розширює світогляд і знання в галузі історії, політики, культури країни, мова якої вивчається. Основними цілями використання аудіо- та відеоресурсів мережі Інтернет є: – занурення інокомунікантів у активну аудитивну діяльність українською мовою; – взаємозв'язаний розвиток умінь і навичок аудіювання та говоріння; – додаткове тренування пройденого лексико-граматичного матеріалу; – розширення рецептивного й репродуктивного лексичного запасу інокомунікантів; – ознайомлення з реаліями, культурою України; –

забезпечення дієвою мотивацією вивчення української мови. Перегляд теленовин (крупний план) концентрує увагу інокомунікантів на ведучому, створює ефект живого, індивідуального спілкування. Пісенний матеріал завдяки наявності вербального тексту здатний відобразити різноманітні сторони соціального життя, упливати на емоції та образно-художню пам'ять; він задіює механізми мимовільного запам'ятовування, дозволяє збільшити обсяг та глибину матеріалу, що запам'ятовується. Спеціалісти з неврології, стверджують, що музика активізує більше ділянок кори головного мозку, аніж письмове чи усне мовлення [284, с. 186]. Студенти, які чули нові для них фрази в піснях, вимовляли їх удвічі краще, аніж ті, хто просто повторював за викладачем [284, с. 341].

У своїх роботах з методики навчання іноземних мов Ю. Пассов підкреслює, що жоден підручник не наздожене сучасність, тому необхідно звертатися до оригінальних текстів та реального життя.

Успішність розпізнавання на слух інокомунікантами слів української мови безпосередньо залежить від того, наскільки часто в їхній рідній мові трапляються звукосполучення з українських слів. Українські слова, що містять звукосполучення, які рідко або ніколи не трапляються в рідній мові інокомуніканта, важко розпізнаються студентами навіть за декілька секунд після того, як були вперше почуті.

Такі результати в контексті вивчення української мови як іноземної показують, що засвоєння лексики залежить від знання звукосполучень, що є типовими для української мови. Це знання можна набути виключно шляхом довготривалого слухового контакту з мовою, що вивчається, тобто за умови тривалого слухання усного українського мовлення. Прослуховування українськомовних пісень дозволяло виділити і засвоїти типові звукосполучення української мови. Після засвоєння вони стають базою, яку інокомунікант використовує для розширення свого активного словникового запасу.

Неможливо відтворити в мовленні звуки, яких ми не чуємо. Це довів французький лікар, отоларинголог і фоніатр А. Томатіс, автор методу, суть якого – навчити слухати і чути. Він розробив методику, що дозволяє розрізняти незнайомі звуки [127, с.154].

Більшість іноземних слухачів підготовчого відділення починають говорити з акцентом і неправильно вимовляють деякі звуки, тому щочують їх неправильно. Вони сприймають тільки звуки рідного мовлення, їм важко відчутти на слух фонетичні особливості української мови.

Нашим завданням було правильно дібрати навчальний пісенний матеріал, скласти плей-лист, що відповідає потребам і можливостям іноземців. Заради дидактичної мети часто жертвували художньо-естетичною цінністю пісні, поставивши на перше місце змістову і граматичну доцільність. Це не обов'язково має бути сучасний твір у виконанні популярного співака чи гурту. Під час добору пісенного матеріалу ми керувалися такими принципами: методична цінність для формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь; вплив на емоційну сферу з урахуванням вікових і національних особливостей інокомуніканта.

Наступним кроком був добір форм, методів і прийомів навчального впливу. Формування мовленнєвих умінь було ефективнішим, коли студенти займали позицію активних слухачів, тобто під час прослуховування пісні виконували певні завдання фонетичного, лексичного та граматичного характеру.

Ми роздруковували текст пісні, попередньо видаливши ті слова й вислови, які потрібно було відновити зі слуху, давали студентам прослухати пісню і просили заповнити пропуски. Також використовували різні кольори під час роботи з роздрукованим текстом пісні для виділення особових і часових форм дієслова, відмінкових форм іменника і прикметника, родових закінчень, форм однини і множини тощо.

Одним з ефективних методів роботи був запис тексту пісні на слух. Це міг бути як індивідуальний, так і груповий вид роботи. Студенти за чергою

виходять до дошки, викладач дає прослухати кожному один чи два рядки з пісні, за потреби дає прослухати уривок двічі, після чого текст записується на дошці, студент повертається на місце, виходить наступний, і так далі, до кінця пісні. У результаті повний текст пісні є і на дошці, і в зошитах студентів. Далі ми давали граматичне завдання, наприклад, відшукати і підкреслити в тексті пісні форми іменника, прикметника і займенника в орудному відмінку, форми минулого часу дієслова тощо.

У процесі роботи з українськомовним пісенним матеріалом іноземці вчать розрізняти інтонаційні конструкції, упізнавати й диференціювати форми слів, словосполучень, граматичних структур на слух, засвоюють алгоритм виконання завдань пошукового та творчого характеру.

Під час формування аудитивних умінь на матеріалі української пісенної творчості ми стикнулися з певними ризиками. У піснях часто трапляються сленгові та застарілі слова, неправильні граматичні форми, заради рими використовуються слова, схожі за звучанням. Щоб не порушити музичний ритм, автори часто використовують скорочення, неправильну постановку наголосу, неправильну дієвідміну дієслів. Експериментальне навчання засвідчило, що необхідний постійний моніторинг за аудіо- та інтернет-ресурсами, які використовують іноземці для формування та вдосконалення аудитивних умінь на початковому етапі вивчення української мови, оскільки траплялися випадки, коли інокомуніканти плутали українську та російську мови, старанно намагаючись самостійно вдосконалити знання української мови на матеріалі російської мови.

Третя умова – *забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь* під час вивчення української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян. Міжпредметні зв'язки розглядаються М. Фіцулою як узгодженість між навчальними предметами, що дає змогу розглядати факти і явища реальної дійсності з різних поглядів, із позицій різних дисциплін [252, с. 68]. На думку науковця, використання міжпредметних зв'язків під час вивчення одного предмету сприяє кращому

розумінню іншого. Необхідність забезпечення цієї умови обґрунтовується кінцевими цілями дисципліни «Українська мова як іноземна». Кінцевими цілями дисципліни «Українська мова як іноземна» на підготовчих факультетах / відділеннях у вищих навчальних закладах слід уважати досягнення рівня В1 – І середнього рівня (порогового) практичного володіння українською мовою іноземними студентами, достатнього для здійснення пізнавальної діяльності в навчально-професійній та соціокультурній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів, який об'єднує в собі взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей. Комунікативна мета є основною і становить собою системний багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання мови, в основу якого покладена модель мовленнєвої поведінки носія української мови у сфері щоденного спілкування як орієнтир для іншомовного комуніканта. Водночас мова є засобом адаптації в чужому для іноземного студента середовищі та формування духовно багатой вторинної мовної особистості, яка характеризується високим рівнем мовленнєвої компетентності та готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Ми спонукали студентів використовувати мовні засоби для реалізації певних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні, а також вибирати необхідну інформацію зі спеціальних видань, читати навчальну та науково-популярну літературу, користуватися засобами масового інформування (газети, радіо, телебачення); брати участь у міжкультурній комунікації. Іноземні слухачі підготовчого відділення повинні опанувати українську мову на рівні, який забезпечить їхні потреби в здобутті освіти за профілем ВНЗ. Навчання української мови починається «з нуля». Його характерною особливістю є організація занять на матеріалі відібраних мінімумів. Студенти опановують мову у вибраному колі тем, комунікативних ситуацій на обмеженому лексико-граматичному матеріалі, вони навчаються

спілкуванню в соціально-побутовій та навчально-професійній сферах. Обсяг мовних засобів суворо мінімізований та враховує майбутню спеціальність студентів. передбачається комплексний підхід до навчання всім видам мовленнєвої діяльності з переважною увагою до аудіювання та читання, які виступають як мета і як засіб навчання.

Умова забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь реалізувалася через залучення текстів науково-начального та науково-популярного стилів зі спеціальних дисциплін: математики, фізики, хімії, країнознавства, біології, креслення тощо.

Четвертою педагогічною умовою є *забезпечення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами*. Склад академічних груп на підготовчому відділенні вирізняється своєю різноманітністю: національною, віковою, релігійною. Саме тому важливу роль відіграє вибір адекватної стратегії педагогічного спілкування. Проблемі вибору адекватної стратегії педагогічного спілкування присвячені дослідження О. Бодальова, В. Кан-Калика, В. Кутішенко, Б. Ломова, В. Стасюка та ін.

Педагогічне спілкування, за визначенням В. Кутішенко, це професійне спілкування викладача зі студентами на занятті та поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату й досягнення спільної мети. Це система взаємодії викладача і групи, змістом якого є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків [135, с. 69].

Є. Малиновський розглядає педагогічне спілкування як психолого-педагогічну систему, у якій виділяються афективний компонент, поведінковий компонент, когнітивний компонент [156, с. 8].

В. Кан-Калик трактує стиль педагогічного спілкування як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії викладача зі студентами [111].

О. Бодальов у структурі педагогічного спілкування виділяє когнітивний, афективний, практичний компоненти [25]. Існують також інші

підходи, але в будь-якому з них виділяється когнітивний аспект, із яким пов'язана результативність діяльності (Н. Кузьміна, Б. Ломов) [146; 130]. Змістом когнітивного компонента педагогічного спілкування є рефлексивно-перцептивний аналіз. Саме такий аналіз забезпечує зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні, визначає індивідуально-психологічні властивості учнів, що є основою диференційованого підходу до навчання.

С. Цокур стверджує, що структура педагогічного спілкування створена взаємодією вербального, перцептивного й інтеракційного компонентів. Перший структурний компонент педагогічного спілкування – вербальний, що забезпечує функціонування механізму передачі-прийому навчальної інформації. Другий компонент цієї структури – перцептивний, що забезпечує функціонування процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії. Третій компонент – інтеракційний – забезпечує функціонування механізму регуляції поведінки й діяльності [264, с. 33].

В. Мерлін під індивідуальним стилем педагогічного спілкування розуміє цілісну систему операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію викладача зі студентами, опосередковану цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога [161, с. 27]. Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, яка має певні особливості та включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти. Викладач відіграє визначальну роль у процесі педагогічного спілкування. Успішне педагогічне спілкування та взаємодія викладача зі студентами вимагають від викладача володіння певними психологічними якостями, наприклад, такими: хороші вербальні здібності; загальна професійна та мовленнєва культура; наявність потреб та вмінь спілкування; здатність до емоційної емпатії; уміння керувати собою, своїм психічним станом (настроєм, думками, почуттями, мімікою, голосом); умінням прогнозувати педагогічні ситуації та їхні можливі наслідки; здатність до педагогічної імпровізації; уміння застосовувати різні засоби впливу (переконування, навіювання); гнучкість, оперативне мислення;

уміння підтримувати зворотній зв'язок на заняттях; толерантність. Важливу роль у педагогічному спілкуванні, коли викладач пізнає особистість іноземного студента відіграють механізми децентрації та ідентифікації (це здатність поглянути на ситуацію очима студента, зрозуміти його погляду, стати на його місце та проаналізувати ситуацію з його позиції). Успішність педагогічного спілкування та позитивні результати можливі не лише за умови наявності початкових педагогічних здібностей викладача, але й завдяки спеціальним умінням, що формуються в процесі психолого-педагогічної підготовки, яка передбачає вивчення прийомів, правил і техніки спілкування.

Установленню оптимального педагогічного спілкування з іноземними студентами на заняттях з української мови, зокрема в процесі формування аудитивних умінь, сприяло використання таких прийомів, описаних у психологічній літературі:

1. Прийоми профілактики та зняття блокувальних комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, зниклової, пригніченості, невпевненості в спілкуванні): створення на заняттях атмосфери захищеності й заохочення усних відповідей з власної ініціативи студентів; створення сприятливих умов під час відповідей студентів з яскраво вираженою комунікативною загальмованістю; підтримка шляхом надання цінності самій спробі дати відповідь, самому факту участі у вправляннях з аудіювання, у діалозі; схвалення практики звертання студентів по допомогу до викладача; недопущення дій, які пригнічують творчу активну діяльність однокурсників з боку окремих студентів.

2. Прийоми надання комунікативної підтримки в процесі спілкування: навчання комунікативних прийомів; надання допомоги під час добору адекватної лексики для правильної побудови висловлювання; пояснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування; тільки позитивна критика (якщо вона є необхідною) поведінки студента в діалозі з викладачем і товаришами; надання студентам можливості



зорієнтуватися в ситуації, зібратися з думками; демонстрація викладачем зацікавлення й уваги до особистості студента, підтримка його прагнення зрозуміти та взяти участь у діалозі з викладачем та одногрупниками, які приїхали з інших країн.

3. Прийоми ініціювання зустрічної навчально-пізнавальної активності студентів; пряме спонукання студентів до активної взаємодії з викладачем на занятті та з носіями української мови в позааудиторний час; мотивування перед групою, заохочення студентів за виявлену ініціативу; критика власних помилок як демонстрації еталону ставлення до них; так звана «ігрова провокація» («Щось Ахмед недовіжливо усміхається під час Вашої відповіді, ану доведіть йому, що Ви дійсно маєте рацію...»).

4. Правила педагогічного спілкування: вияв поваги до студентів; «педагогічна пильність» (спостережливість), тобто уважне ставлення до кожного гострого моменту в спілкуванні; виявлення зацікавленості до проблем студентів; розвиток особистості студента за допомогою спеціальних прийомів оцінювання його особистості; тактовність, коректність, доброзичливість викладача, що знімає напруження в процесі спілкування.

5. Техніки нівелювання напруги: надання студентові можливості висловити все наболіле; конкретна допомога у складній ситуації; позиція викладача «на рівних» – повага до партнера.

6. Техніка активного слухання: вияв педагогом зацікавленості в розмові зі студентом; уживання викладачем у розмові зі студентом ствердних вигуків («так», «авжеж», «безумовно», «звичайно» тощо); перефразування, резюмування уточнювальних питань; розвиток творчих ідей, що висловив студент; уживання в діалозі зі студентом слова «так», навіть якщо це буде «так, але...», виключення вживання в процесі слухання слова «ні».

7. Використання в педагогічному спілкуванні технологій вирішення конфліктів.

Результатом забезпечення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами буде встановлення й

розвиток контактів, ефективна спільна навчальна діяльність, обмін інформацією, знаходженням єдиної стратегії взаємодії в досягненні навчальної мети, сприйняття й розуміння один одного.

Отже, ми намагалися когерентно реалізувати всі виокремлені педагогічні умови формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови.

### 2.2.2. Організація та зміст формувального етапу експерименту

Відповідно до викладених теоретичних позицій було розроблено модель експериментального навчання (див. схему 1).

Як бачимо з лінгводидактичної моделі, експериментальна методика охоплювала чотири етапи.

Метою першого, **адаптивно-когнітивного**, етапу було подолання негативної інтерференції рідної мови інокомунікантів, ознайомлення з фонетичною системою української мови, основними принципами наголошення слів в українській мові, типами та функціями інтонаційних конструкцій. Змістовий аспект роботи передбачав ознайомлення з українським алфавітом, особливістю наголосу в українській мові, демонстрацію основних типів інтонаційних конструкцій: ІК-1 (завершене висловлювання), ІК-2 (спеціальне питання, звертання, прохання), ІК-3 (загальне питання, незакінчена синтагма), ІК-4 (порівняльне питання зі сполучником), ІК-5 (оцінка); виконання некомунікативних вправ (сприймання, упізнання та диференціація звуку, лексичної одиниці, граматичної структури, визначення інтонаційного центру фрази) та умовно-комунікативних вправ (аудіювання повідомлень, питань, інструкцій та розпоряджень на рівні фрази). Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було формування фонематичного слуху інокомунікантів.

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Мета: формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі вивчення української мови</b>   |   |  |   |
| <b>Підходи</b>  |   | <b>Принципи навчання</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- комунікативно-діяльнісний;</li> <li>- особистісно орієнтований;</li> <li>- взаємопов'язаного навчання.</li> </ul>  |   | науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості, активності, наочності, інтенсивності, перспективності, міцності знань та індивідуалізації навчання, апроксимації, урахування впливу рідної мови інокомунікантів, ситуативності, концентризму. |   |
| <b>Методи і прийоми навчання</b>  |   |  |   |
| Інформаційно-рецептивний, комунікативний, інтерактивний, свідомо-практичний, інтегральний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, порівняльний, використання позитивної та нівелювання негативної інтерференції системи рідної мови слухачів, сугестивний, ситуативні завдання, рольова гра, занурення слухачів в активну аудитивну діяльність, аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, зіставлення, узагальнення, методи контролю.        |   |  |   |
| <b>Засоби навчання</b>  |   |  |   |
| Аудіотекст, аудіовізуальні засоби, ресурси мережі Інтернет, комплекс вправ.   |   |  |   |
| <b>Педагогічні умови</b>  |   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- створення позитивної мотивації в процесі навчання української мови;</li> <li>- занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою;</li> <li>- додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови;</li> <li>- досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та інокомунікантом.</li> </ul> |   |  |   |
| <b>Етапи формування аудитивних умінь</b>  |   |  |   |
| Адаптивно-когнітивний   | Мотиваційно-спонукальний  | Репродуктивно-діяльнісний  | Оцінний   |
| <b>Види вправ</b>   |   |  |   |
| Некомунікативні, умовно-комунікативні (аспектні, імітативні, диференційні).   | Умовно-комунікативні, комунікативно-рецептивні (імітативні, підстановчі, ігрові, трансформаційні, запитання-відповідь, диференційні, групування, доповнення.) | Комунікативно-рецептивні, комунікативно-репродуктивні (запитання-відповідь, умовна бесіда, переказ тексту, драматизація тексту чи ситуації спілкування, опис, дискусивні вправи, усна розповідь).  | Контрольні: (запитання-відповідь, доведення, спростування, оцінювання фактів і подій) |
| <b>Критерії</b>   |   |  |   |
| Мотиваційний  | Комунікативно-рецептивний   | Комунікативно-рефлексивний   | Оцінно-рефлексивний   |
| Рівні сформованості аудитивних умінь української мови в іноземних слухачів підготовчого відділення: високий, достатній, середній, низький.  |   |  |   |
| <b>Кінцевий результат:</b> сформованість аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі вивчення української мови.   |   |  |   |

**Схема. 1. Експериментальна модель формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови**

Метою другого етапу, **мотиваційно-спонукального**, було формування позитивної мотивації до цілеспрямованих вправлянь в аудіюванні українського мовлення, створення пізнавального інтересу, орієнтування на успіх і досягнення, усвідомлення необхідності участі в усному спілкуванні з носіями української мови. Змістовий аспект роботи передбачав збагачення активного словника іноземних слухачів, використання аудіо- та відеоматеріалів, ознайомлення з українськомовними навчальними й розважальними ресурсами мережі Інтернет.

Під час експериментального навчання студентам було запропоновано спеціально складені плей-листи з дібраними українськими піснями; ознайомлено з адресами сайтів, які містять навчальні ресурси, що сприяло самостійній і творчій аудитивній діяльності студентів. Використовувалися колективно-групові форми в організації навчання, пізнавальні екскурсії (музеї, виставки), майстер-класи, рольові ігри, тобто відбувалося занурення студентів в українськомовну аудитивну діяльність. На цьому етапі було запропоновано для виконання умовно-комунікативні та комунікативно-рецептивні вправи. Умовно-комунікативні вправи були спрямовані на аудіювання повідомлень, питань, розпоряджень на рівні надфразної єдності. Комунікативно-рецептивні вправи передбачали аудіювання текстів з метою отримання інформації. Під час виконання цих вправ інокомуніканти опановували вміння розуміти зміст аудіоповідомлення, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, прослідковувати логічну послідовність подій та дотримуватись її під час передавання змісту. Кінцевим результатом роботи на цьому етапі було подолання труднощів аудіювання, набуття досвіду спілкування з носіями української мови та вироблення вміння орієнтуватися в ситуації спілкування й у змісті аудіоповідомлення.

На третьому, **репродуктивно-діяльнісному**, етапі реалізовувалася основна навчальна мета – формувати вміння сприймати й розуміти усне українське літературне мовлення з першого прочитання в природному темпі.

Оскільки слухачам підготовчого відділення доводиться сприймати й розуміти тексти навчальних лекцій зі спеціальних дисциплін із письмовою фіксацією та подальшою трансформацією їх у діалогічне мовлення на практичному занятті, змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав формування аудитивних умінь на матеріалі текстів наукового стилю мовлення, зокрема навчально-наукового й науково-популярного його підстилів. З цією метою виконувалися комунікативно-рецептивні та комунікативно-репродуктивні вправи: аудіювання з метою отримання інформації, контекстуальна семантизація невідомих слів, підтвердження або спростування тверджень, відповіді на питання, переказування змісту тексту, складання плану, складання питань до тексту, бесіда за змістом тексту, спеціальні вправи на аудіювання прецизійної лексики тощо. За своєю суттю пропоновані вправи являли собою керовану мовленнєву діяльність і забезпечували практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. Кінцевим результатом цього етапу був перехід від фрагментарного розуміння монологічних і діалогічних текстів до концептуально-сміслового розуміння, сформовані в студентів-іноземців уміння визначати тему висловлювання, виділяти головну та додаткову інформацію.

Завершальний, **оцінний**, етап було спрямовано на організацію самоконтролю слухачами власної аудитивної діяльності та стимулювання оцінно-контрольних дій у процесі аудитивної діяльності однокурсників під час навчання. Змістовий аспект включав роботу з таблицями само- і взаємооцінок, здійснення контролю власної аудитивної діяльності та процесів сприймання й розуміння усного українського мовлення своїх співрозмовників на основі зіставлення виконаних завдань з оригіналами прослуханих повідомлень або пісенних творів, виправлення помилок. Виконувалися вправи на знаходження помилок, зіставлення результатів власного розуміння зі зразком; оцінювання результатів своєї діяльності за орієнтирами, поданими викладачем (правильно, що саме; якщо помилився, то

в чому; що треба змінити, чого слід уникати в подальшій роботі), зіставлення з визначенням у словнику, зіставлення з малюнком або схемою, записом на дошці, аудіо- чи відеозаписом тощо. Кінцевим результатом цього етапу була сформованість умінь аналізувати та коректно й адекватно оцінювати свою здатність сприймати і розуміти зі слуху усне українське мовлення.

Упродовж чотирьох етапів експериментального навчання реалізовувались такі педагогічні умови: мотивація в процесі навчання української мови; занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь; дотримання оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами.

Опишемо змістовий аспект формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови на кожному етапі. Предметний аспект становлять: інтенції, ситуації й теми (ситуативно-тематичні мінімуми) із повсякденної та соціо-культурної сфер спілкування з подальшим поступовим залученням тем навчально-професійної сфери; процесуальний аспект становлять: прослуховування публічних виступів / звернень (інформація, інструкції, застереження, попередження тощо); слухання засобів масового інформування та зв'язку (радіо, ТБ, аудіозаписи, фільми); слухання в ролі члена живої аудиторії (навчальне заняття, збори, екскурсії, лекції, розваги тощо); досягнення ширшого і глибшого розуміння аудіоповідомлень.

Безпосередньо формувальному етапу експерименту передував підготовчий етап, метою якого був добір типових комунікативних ситуацій із навчально-професійної, соціально-культурної та повсякденної сфер спілкування.

Аналіз програм з української мови для підготовчих відділень/факультетів і державного стандарту з української мови як іноземної (рівні А1, А2, В1 або початковий, базовий, I середній рівні) дозволив виділити основні комунікативні ситуації, у яких інокомунікант виступатиме в

ролі активного слухача українського мовлення: «У гуртожитку», «У деканаті», «У магазині», «На вокзалі», «У банку», «У закладах громадського харчування», «У бібліотеці», «На заняттях», «В університеті», «У транспорті», «У театрі», «У кінотеатрі», «На екскурсії», «У поліклініці», «У лікаря», «В аптеці», «Під час телефонної розмови».

Також було виокремлено тематичні блоки з темами монологічних повідомлень, у межах яких забезпечувалося залучення інокомунікантів до аудитивної діяльності українською мовою.

### **Тематичний блок 1. Життя сучасної людини.**

**Тема 1.** Знайомство. Формули знайомства.

**Тема 2.** Зустріч. Формули вітання.

**Тема 3.** Формули ввічливості.

**Тема 4.** Люди і речі навколо нас.

**Тема 5.** Моя кімната. Гуртожиток.

**Тема 6.** Розповідь про себе.

### **Тематичний блок 2. Людина. Зовнішність і характер.**

**Тема 1.** Моя сім'я. Моя родина. Родинні та міжособистісні стосунки.

**Тема 2.** Зовнішність. Частина тіла. Вік. Зріст.

**Тема 3.** Мій друг. Риси характеру людини. Емоції. Почуття. Здібності.

### **Тематичний блок 3. Календар. Погода.**

**Тема 1.** Лічба в українській мові.

**Тема 2.** Час. Доба. Назви днів тижня. Місяці.

**Тема 3.** Погода. Календар. Пори року.

### **Тематичний блок 4. Житло. Де я живу.**

**Тема 1.** Житло. Мій дім. Види приміщень. Розташування, вигляд, площа житла. Гуртожиток. Готель. Проживання.

**Тема 2.** Будівля. Помешкання. Інтер'єр приміщення. Меблі.

**Тема 3.** Місто навчання студента. Моє рідне місто.

**Тема 4.** Час. Годинник.

**Тематичний блок 5. Людина і навчання.**

**Тема 1.** Моє навчання.

**Тема 2.** Мій університет.

**Тема 3.** Мій робочий день. Мій розклад.

**Тема 4.** Мій вихідний день.

**Тематичний блок 6. Сфера обслуговування. Торгівля.**

**Тема 1.** Мода і стиль. Одяг та взуття.

**Тема 2.** Покупки. У магазині. У продуктовому магазині. Електротовари.

**Тема 3.** Побут і обслуговування. Побутові установи: перукарня, хімчистка, взуттєва майстерня, ательє.

**Тема 4.** Оплата послуг та товарів. У банку. Обмін грошей. Грошові перекази.

**Тематичний блок 7. Їжа. Приготування їжі. Заклади харчування.**

**Тема 1.** Продукти харчування. Страви. Напої. Овочі. Фрукти. Посуд.

**Тема 2.** Приготування їжі. Національна кухня. Культура поведінки за столом.

**Тема 3.** Заклади громадського харчування.

**Тематичний блок 8. Подорожі. Праця та відпочинок. Здоров'я та спорт.**

**Тема 1.** Транспорт. Подорож.

**Тема 2.** Екскурсія. Об'єкти міської архітектури.

**Тема 3.** Урочисті події. Святкування. Привітання. У гостях.

**Тема 4.** Повсякденні заняття. Домашні обов'язки. Побутові проблеми.

**Тема 5.** Професії. Моя майбутня професія.

**Тема 6.** Вільний час. Моє улюблене заняття.

**Тема 7.** Здоров'я. Хвороби, нещасні випадки. Перша медична допомога. Виклик лікаря. Лікарня. Аптека.



## **Тематичний блок 9. Науковий стиль мовлення. Вступ до спеціальності.**

**Тема 1.** Цифри і числа. Математичні знаки і арифметичні дії. Порядок дій.

**Тема 2.** Звичайні та десяткові дроби. Перетворення звичайних дробів і навпаки. Проценти.

**Тема 3.** Основні поняття геометрії.

**Тема 4.** Періодичний закон та періодична система хімічних елементів.

**Тема 5.** Клітина – елементарна одиниця живого.

**Тема 6.** Хімічний склад живого.

**Тема 7.** Фізичні величини і їхні одиниці вимірювання. Міжнародна система одиниць вимірювання.

**Тема 8.** Механічний рух. Класифікація рухів. Траєкторія.

**Тема 9.** Закон збереження маси речовин.

## **Тематичний блок 10. Мови і комунікація в житті сучасної людини.**

**Тема 1.** Значення мови в житті людини.

**Тема 2.** Українська мова – державна мова України.

**Тема 3.** Рідна мова. Іноземні мови. Вивчення мов.

**Тема 4.** Комунікація. Види комунікації. Міжкультурна комунікація.

**Тема 5.** Спілкування. Культура спілкування. Толерантність.

**Тема 6.** Сучасні засоби інформації. Інтернет. Види електронного спілкування (електронна пошта, Skype, Wiber, What's up).

## **Тематичний блок 11. Людина і природа.**

**Тема 1.** Земля – наш спільний дім.

**Тема 2.** Вода – основа всього живого.

**Тема 3.** Альтернативні джерела енергії.

**Тема 4.** Екологічні проблеми людства. Стихійні лиха.

Опишемо більш детально зміст роботи на кожному етапі експериментального навчання.

На першому, **адаптивно-когнітивному**, етапі здійснювалося ознайомлення іноземців з особливостями фонетичної системи української мови та проводилася робота з подолання інтерференції, або негативного перенесення фонетичних та інтонаційних знань, умінь і навичок рідної мови іноземців на українську. Уплив акустико-артикуляційної бази рідної мови на сприймання звуків іноземної, що зумовлює перекручення, інтерференцію, її прояв залежав від міри засвоєння інокомунікантом відповідних звуків української мови, від їхньої подібності до певних звуків рідної. Дослідження свідчать, що вухо людини, налаштоване сприймати звуки рідної мови, не розрізняє звуків іншої мови, якщо вони подібні. Зважаючи на це академік Л. Щерба наголошував на тому, що особливі труднощі становлять не ті звуки, які не мають аналогів у рідній мові, а ті, які мають аналогічні [277, с. 112]. Слухове сприймання таких звуків, на думку професора С. Поливанова, здебільшого виявляється неправильним через те, що вони сприймаються крізь призму рідної мови, людина вловлює в них спільне і відкидає те, що їх різнить [201, с. 67]. У реальному мовленні звуки часто змінюються, перебуваючи у взаємодії. Тому, на думку методиста Б. Беляєва, необхідно піклуватися не стільки про правильне сприймання ізольованих звуків і слів, скільки про сприймання слів у мовленнєвому потоці [15]. Ми погоджуємося з його думкою, що від фонетичних вправ треба швидше переходити до слухання і говоріння іноземною мовою, оскільки лише в мовленнєвому потоці виявляються, піддаються засвоєнню такі фонетичні явища, як інтонація, паузи, темп мовлення, наголоси. Навчання фонетики української мови, спрямоване на засвоєння іноземцями звукових явищ української мови, було одним з основних напрямів цього етапу. Без досягнення впевненого сприймання і відтворення звуків виучуваної мови опанувати її неможливо. Водночас значні розходження з рідною мовою в механізмах вимови та сприймання іншомовних звуків суттєво ускладнювали роботу і нам, і студентам у сфері оволодіння іншомовними звуками. Сприймання і відтворення іншомовних звуків здійснюється в результаті

функціонування дуже складних фізіологічних процесів в органах слуху (рецепторах), артикуляційному апараті і в різноманітних ділянках (нейронних системах) головного мозку. Без розуміння хоча б принципів функціонування акустичних аналізаторів, механізмів сприймання і відтворення іншомовних звуків важко розраховувати на обґрунтоване, оптимальне використання відповідних методичних підходів і прийомів навчання іноземців фонетичних явищ української мови. Тому дуже важливо хоча б у загальних рисах усвідомити принципи функціонування відповідних фізіологічних явищ і механізмів.

Необхідно зазначити, що механізми сприймання й репродукції іншомовних звуків міцно пов'язані між собою, що зумовлює доцільність паралельного вивчення їх. Процес сприймання будь-якої інформації, у тому числі й акустичних сигналів, що містять у собі закодовані відомості про характер звуків (їх гучність, висоту, тембр, особливості), завжди складається з двох компонентів (етапів): відчуття і власного сприймання. Відчуття – це процес відбиття у свідомості людини окремих характеристик (властивостей) звука. У разі сприймання іншомовних звуків йдеться про відображення інформації про параметри звука (його характер), гучність, висоту, тембр. У процесі ж «прийому» певних фраз відчуття відображають ще й інтонаційні характеристики мовлення (темп, тембр і висоту звучання, інтервали плину слів, характер тональності). Водночас людина відчуває факт «прийому» якогось звука, його акустичні особливості. Але вона не в змозі впізнати його (назвати, позначити за допомогою транскрипції). У можливості донести відповідний звук до свідомості людини і полягає основна роль акустичних відчуттів. Ця функція виконується не відразу. Вона потребує тривалої підготовки слухового аналізатора, цілеспрямованого тренування в «прийомі» іншомовних звуків, з'ясування їхніх характеристик: гучності, тембру, висоти і якості звучання, основних відмінностей (характеру звука).

Відчуття іншомовних звуків розвивається в процесі тренування органів слуху в «прийомі» їх. Воно формується успішніше в разі використання

спеціальних вправ, спрямованих на розвиток здатності слухових аналізаторів інокомунікантів розрізняти властивості звуків, що сприймаються. Кожна вправа повинна бути пов'язана зі з'ясуванням певної властивості. Йдеться, зокрема, про виокремлення (усвідомлення факту «прийому») звуків за умови різної гучності звучання їх, різного темпу представлення на тлі перешкод. Для цього ми давали одну з настанов на зразок: «Послухайте кілька звуків. Зверніть увагу на особливості звучання їх»; «Прослухайте вказані на дошці звуки у складі слів за умови різного темпу вимови»; «Прослухайте слова. Зверніть увагу на наявність однакових звуків».

Такі вправи ми використовували на початковому етапі навчання іноземців української мови. Необхідні відчуття розвиваються і на наступних етапах процесу формування аудитивних умінь, тому ми вважали за доцільне перед прослуховуванням давати настанови: «Прослухайте текст. Будьте готові викласти його зміст. Зверніть увагу на те, як диктор вимовляє звук».

Водночас інокомуніканти супроводжували ці вправи наслідуванням диктора. В іноземців одночасно з навичками відчуття і сприймання розвивалася техніка вимови українською мовою. У разі виникнення ускладнень ми пропонували повторне прослуховування запису з виконанням певного завдання: «Послухайте звуки ще раз. Будьте готові назвати кількість їх»; «Прослухайте звуки повторно. Зверніть увагу на тембр і гучність їхнього звучання»; «Прослухайте звуки і слова, відтворіть їх, максимально наслідуючи диктора».

Усвідомлення звуків досягалося за допомогою наступних (після відчуттів) рівнів сприймання. Для сприймання іншомовної інформації вони формуються заново, у результаті утворення численних нервових зв'язків між відповідними нейронами певних ділянок мозку. Це значно ускладнювало й уповільнювало процес формування каналу сприймання іншомовного мовлення, вимагає тривалої, регулярної роботи з розвитку мовленнєвого (тобто фонематичного та інтонаційного) слуху.

Для успішного сприймання звуків українського мовлення інокомунікантами ми попередньо створювали такі умови:

1. Готували органи слуху до сприймання звуків мовлення за різної інтенсивності й характеру звучання їх (передусім шляхом багаторазового прослуховування звуків, слів, фраз українською мовою, що вимовляються в записі різними дикторами, у різному темпі та з різною гучністю звучання).

2. Тренували артикуляційний апарат, готували його до функціонування за умови будь-якого темпу надходження звуків українського мовлення, що сприймаються. У протилежному випадку кінестетичні сигнали відставатимуть від сприймальних або будуть відсутніми, не накладуться в мозку на «прийняті» сигнали, у результаті чого не відбудеться усвідомлення звуків. Для цього читали, прискорюючи темп, промовляли скоромовки, декламували короткі вірші .

Наприклад: *Прослухайте скоромовки. Спробуйте повторити.*

Бабрались в брудній баюрі

Два бобри брунатно-бурі.

— Правда, брате бобре, добре?

— Дуже добре, брате бобре!

Їде, їде їжачок, Їжачок-лісовичок.

Їде, їде до змії – він вітатиме її;

Шишки на сосні, шашки на столі;

Коваль кулю кував, кував і перековував.

Фірма ферму будувала, фірмі фарби було мало;

Хтось хитренький хитрував, нашу хвіртку поламав;

Цок – цок – цок – це цокотуха. цокотить на квітці муха;

Чапля чапа до водички, в чаплі чорні черевички;

У чотирьох черепашок четверо черепашенят (див. Додаток Ж).

2. Попередньо заносили до довготривалої пам'яті закодовані образи відповідних українських звуків. Це забезпечувало запуск артикуляційного апарату за умови збігу акустичних образів прийнятого й

еталонного (тобто того, який запам'ятали) звуків, їхнє внутрішнє або зовнішнє промовляння. Необхідний для цього «запис» інформації в пам'яті досягався за допомогою вправ на прослуховування звуків, сполучень їх, слів у зразковій вимові викладача й дикторів. Для забезпечення «еталонності» зафіксованих у пам'яті звуків ми тренували інокомунікантів сприймати звуки за умови різної гучності, висоти звучання, тембру голосу. А стійкість запам'ятовування акустичних образів досягалася в результаті їхнього багаторазового прослуховування у складі слів.

Проілюструймо прикладами:

*Слухайте склади. Зверніть увагу на вимову першого звука.*

Па – ба, пе – бе, по – бо, пу – бу, пи – би.

*Слухайте і пишуть склади. Підкресліть глухий звук.*

Пе, би, ап, бо, пи, бе, оп, по, ба, об, еп, пу, еб, иб, па, ип, аб, уп, бу, уб;  
папа, баба.

*Слухайте, пишуть у зошиті.*

Мама, пара, тут, там, том, дам, завод, син, цап, сон, нота, сто, сад, зад,  
два, вода, вата, посуд, дим, це, мода, вона, цим, вони, воно, сода, мед.

*Слухайте і пишуть слова. Читайте.*

Слово, мило, мир, бій, рій, масло, соло, море, поле, пий, липа, роса, ніс,  
лупа, араб, лин, лаз, лоза, лампа, ромб, сир, риба.

Для періодичного закріплення навичок правильного сприймання ми створили аудіозапис усіх звуків, звукосполучень і відповідних слів (прикладів) українською мовою. Під час прослуховування текстів зупиняли відтворення мовлення в місцях, важких для сприймання (розуміння), уточнювали зміст і вимову відповідного звука, слова, після чого знову прослуховували цей уривок запису, досягаючи впевненого розуміння.

Крім усвідомленого впізнавання звуків, ми забезпечили і чітке розрізнення (диференціацію) подібних звуків, що є необхідним для правильного розуміння інокомунікантами слів, фраз і українського мовлення

в цілому. Така здатність досягалася в результаті довготривалого й цілеспрямованого тренування. Головне в ньому – багаторазове сприймання і свідоме порівняння близьких звуків, спроможність правильного внутрішнього або зовнішнього відтворення їх (для формування артикуляційного сигналу відповідного звука, наявність якого забезпечить його усвідомлене сприймання). Для цього було створено аудіозаписи сполучень певних звуків, що супроводжувалися паузами, достатніми для подальшого відтворення їх, копіювання вимови диктора. Використовувалися фонограми із записом усіх звуків української мови, їхніх сполучень, які забезпечують можливість відтворення близьких звуків, відповідних прикладів їх використання у словах і фразах, порівняння звуків виучуваної та рідної мови. Усі ці записи робилися різними дикторами, у швидкому й повільному темпах, мали інтервали (паузи), достатні для навчального відтворення кожного звука чи сполучення слідом за диктором.

Інокомунікантам було представлено для сприйняття на слух з подальшим графічним записом слова, фонемне сполучення яких ураховувало всі приголосні та голосні української мови в різних позиційно-комбінаторних умовах. Наприклад:

*Слухайте і пишіть у зошити. Читайте.*

У, о, а; і, е, а; іу, еу, ау; іо, ео, ао; уі, уе, уа; оі, ое, оа.

*Слухайте. Повторюйте за викладачем.*

ти, та, те, то, ту; ит, ат, ет, от, ут; тут, там, ти, том, боти, топ, фото, вата;

ди, да, де, до, ду; ид, ад, ед, од, уд; дим, дам, бом, бум, да, де, вода;

си, са, се, со, су; ис, ас, ес, ос, ус; сад, суп, бас, вас, сип, пас, спи;

зи, за, зе, зо, зу; из, аз, ез, оз, уз; зоб, зуби, ваза, зви, азот, таз;

ци, ца, це, цо, цу; иц, ац, ец, оц, уц; це, цап, бац, цим ;

*Слухайте, повторюйте. Читайте.*

Лампа, масло, поле, море, лупа, пора, риба, лан, лин, роса, липа, бар, лоб, мул, бій, вий, пий, бий, мий, лий, араб.

*Слухайте. Слідкуйте за артикуляцією викладача.*

Жа – джа, жо – джо, же – дже, жи – джи, жу – джу; за – дза, зо – дзо, зе – дзе, зи – дзи, зу – дзу

*Слухайте. Повторюйте за викладачем.*

ти, та, те, то, ту; ит, ат, ет, от, ут; тут, там, ти, том, боти, топ, фото, вата; ди, да, де, до, ду; ид, ад, ед, од, уд; дим, дам, бом, бум, да, де, вод.

*Слухайте, пишіть у зошити. Читайте.*

Чай, джміль, дзвінок, піджак, учитель, учень, дзеркало, бджола, чашка, річка, човен (див. Додаток З).

Для нас було важливим урахування того, що правильний запис слова нерідною мовою свідчить не стільки про правильне сприйняття, скільки про впізнання слова на базі вже сформованих лексичних і граматичних навичок. Тому було запропоновано квазіомоніми – слова, що відрізняються лише однією фонемою, фонетична реалізація якої становить для іноземців певні труднощі (*сад – зад, рік – ріг, дим – тим, піп – біб, мул – мол, зірка – сірка*) (див. Додаток И).

Здатність розмежовувати звуки української мови покращувалася і в процесі постановки перед інокомунікантами завдань, пов'язаних із необхідністю визначити кількість сприйнятих звуків, переконатися в наявності певного звука у складі слова, позначити за допомогою графем звуки, що вимовляє викладач або диктор, визначити і позначити цифрами номери вимовлених учителем звуків зі складу представлених на дошці графем, назвати всі звуки почутого слова.

Проілюструймо прикладами: «Прослухайте пари слів. Назвіть у них близькі, але різні звуки»; «Послухайте текст. Підніміть руку разом зі сприйманням слів зі звуком [у]»; «Послухайте слово. Укажіть звуки, що йому відповідають» тощо. Необхідно якомога більше слухати звуки, звукосполучення виучуваної мови, порівнювати їх. Важливим для нас було розвивати здатність сприймати звуки за різних умов (за різної гучності, темпу, якості звучання, за наявності акустичних перешкод).



Вправи на вдосконалення навичок артикуляції як умови вивчення звуків проводилися одночасно з формуванням навичок сприймання звуків. Водночас багаторазове сприймання, запам'ятовування акустичного образу відповідного звука сприяло його правильній вимові. Відшліфовування ж навичок його правильної вимови, досягнення розуміння механізму роботи мовного апарату забезпечувало успішне внутрішнє проговорювання виучуваного звуку в процесі його сприймання (окремо чи у складі слів). Що також було однією з важливих умов усвідомлення (ідентифікації) звуку або слова.

Слід зазначити, що під час сприймання реального мовлення звуку існують не ізольовано, вони взаємодіють один із одним. Часто це призводить до зміни і навіть зникнення їхнього звучання, що ускладнює сприймання звуків у словах, у потоці мовлення. Тому ми прагнули швидше переходити від вправ на сприймання окремих звуків до сприймання слів і фраз. Цьому було присвячено більшу частину фонетичних вправ. Наприклад:

*Слухайте мікротексти, запишіть у відповідні колонки іменники жіночого, чоловічого та середнього роду.*

| Чоловічий рід | Жіночий рід | Середній рід |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |

Це дім. Це мама і тато. Це друг і це друг. Це Оксана, а це Іван.

Це місто, а це будинок. Це кімната, а це шафа, там шарф та шапка. Це сумка, там олівець.

Це звук, а це буква. Це текст, а це вправа. Це папір, а це папка. Це клас. Це склад, а це слово.

Тут будинок, а там парк. Це Іван. Іван – студент. Це Оксана. Оксана – студентка.

На цьому етапі існувала необхідність засвоєння низки важливих фонетичних явищ, властивих українському мовленню: темпу, наголосів, пауз, ритму, інтонації. Остання «як сукупність мелодійних і динамічних

модуляцій голосу під час говоріння і як темпоритмічне оформлення мовленнєвого потоку» [15], засвоюється особливо складно. При тому в ній міститься дуже важлива інформація про особливості змісту мовлення, емоційного стану мовця, його ставлення до вимовленого. Смыслорозрізнявальна функція інтонації в українській мові є значущою, що підтверджено дослідженнями А. Багмут, І. Борисюк, Г. Олійник [11].

Учені (І. Козленко, Г. Олійник, Н. Плющ) виділяють в українській мові від чотирьох (розповідна, питальна, спонукальна та оклична) до 17 типів інтонації [118; 164; 108]. У письмовому мовленні інтонаційні конструкції передаються за допомогою певних пунктограм. Наприклад, оклична інтонація передається знаком оклику, питальна – знаком питання в кінці речення.

В усному мовленні компонентами передачі інтонації є тон, тембр, інтенсивність і довгота. Саме з їхніх комбінацій складаються одиниці інтонаційного рівня – інтонаційні конструкції. Інтонаційна конструкція – це тип співвідношення тону, тембру, інтенсивності й довготи усного мовленнєвого відрізка, що має здатність протиставляти несумісну в одному контексті смислово різницю висловлювань з однаковою синтаксичною будовою та лексичним складом або висловлювань із різною синтаксичною будовою, але ідентичним звуковим складом словоформ. Наприклад: Він був там? (питання) – Він був там. (повідомлення); Яка дівчина? (питання) – Яка дівчина! (захоплення).

Фонетично інтонаційні конструкції різняться рівнем і напрямом руху основного тону в тому складі, з якого починаються зміни інтонації, суттєві для вираження комунікативно значущих відмінностей, таких, як питання, ствердження, волевиявлення, завершеність/незавершеність висловлювання. На цьому етапі ми навчали студентів, що в українській мові інтонаційні конструкції – важливий засіб, без якого неможливе формування та адекватне сприймання мовленнєвих висловлювань. Склад, з якого починається зміна інтонації, – це центр інтонаційної конструкції. Інтонаційна конструкція

складається з інтонаційного центру, передцентрової та післяцентрової частин.

Ви вчора їздили в аквапарк?

| - - - | - | - - - - - |

Передцентрова частина – центр – післяцентрова частина.

Центр інтонаційної конструкції може знаходитись на початку, у середині або в кінці конструкції. У конкретних випадках у висловлюванні може бути відсутня передцентрова та післяцентрова частина.

**Він** був там? – відсутня передцентрова частина.

| - | - - |

Він був **там**? – відсутня післяцентрова частина.

| - - | - |

Якщо висловлювання складається з односкладового слова, то в ньому будуть відсутні передцентрова і післяцентрова частини: Він? Він. Там? Там! Встань! тощо.

Інтонаційний центр припадає на ударний склад головного в логіко-смисловому відношенні слова в синтагмі. Інтонаційний цент актуалізує синтагматичні та парадигматичні зв'язки слова, на якому знаходиться, таким чином беручи участь у вираженні смислу. Важливим було усвідомлення іноземними студентами того, що переміщення інтонаційного центру змінює смисл висловлювання:

**Вони** вивчають інтонацію?

Вони **вивчають** інтонацію?

Вони вивчають **інтонацію**?

На цьому етапі застосовувалися спеціальні вправи, спрямовані на сприймання інтонаційних моделей іншомовного мовлення, на розвиток інтонаційного слуху учнів, сутність їх була пов'язана зі зміною інтонаційного центру, темпу, гучності, висоти звучання, інтонаційного оформлення сприйнятого мовлення.

Проілюструємо прикладами.

Прослухайте й прочитайте за диктором висловлювання Зверніть увагу на те, як змінюється смисл висловлювання із переміщенням інтонаційного центру.

**Вчора** студенти були в музеї? (учора чи сьогодні, позавчора тощо)

Вчора **студенти** були в музеї? (студенти чи аспіранти, викладачі тощо)

Вчора студенти **були** в музеї? (були чи не були?)

Вчора студенти були **в музеї**? (можливі два варіанти розуміння: 1) у музеї чи в театрі, на виставці тощо; 2) мовець припускає, що студенти були в музеї, але потребує підтвердження свого припущення).

Для української мови є характерним вільний порівняно з багатьма мовами порядок слів, саме тому, місце інтонаційного центру є дуже важливим для вираження та сприймання смислу висловлювання. У мовах з усталеним порядком слів для вираження смислових відмінностей, які ми спостерігаємо в наведених прикладах, потрібно було б вдатися до використання спеціальних синтаксичних конструкцій, кожного разу змінюючи граматичну будову речення. В українській мові ці смислові відмінності виражаються шляхом переміщення інтонаційного центру. Важливо частіше слухати адаптовані українськомовні тексти, відтворені викладачем або диктором. При цьому в пам'яті інокомуніканта закріплюється певний інтонаційний образ, що залишає відбиток у його вимові. Однак передусім іноземці наслідують вимову викладача, тому до її фонетичної правильності нами висувалися особливі вимоги.

Складним і важливим було навчання інокомунікантів відтворенню інтонації. Правильне інтонаційне оформлення фраз дає змогу краще, точніше передавати їхній смисловий зміст, ефективніше впливати на співбесідника. Воно досягається за допомогою використання певного ритму і темпу викладу слів, їхньої вимови разом і окремо, виокремлення пауз, реалізації словесних і фразових (логічних) наголосів, підвищення чи зниження тону; використання певного тембрового забарвлення мовлення.

Теорія і практика навчання нерідних мов дали змогу з'ясувати основні умови успішного засвоєння мовленнєвої інтонації. До них належать: 1) систематичні вправи на аудіювання іноземної мови; 2) забезпечення засвоєння ними моделей відтворення іншомовної інтонації; 3) поєднання цих видів навчальної роботи з практикою говоріння виучуваною мовою, її інтонування [10, с. 214].

Перелічені умови ми доповнили й низкою інших. Так, інокомунікант не зможе оперативно і правильно інтонаційно оформити своє мовлення в разі недостатньо вільного володіння лексико-граматичним матеріалом виучуваної мови, нездатності передбачати (прогнозувати) наступний зміст хоча б поточної синтагми фрази, що він вимовляє, або речення, яке читає.

Щоб іноземці оволоділи інтонуванням мовлення, ми акцентували на правильності вимови численних слів і сполучень їх, з якими доведеться мати справу в процесі побутової та навчальної мовленнєвої діяльності (зокрема говоріння і читання). Це давало нам змогу спрямувати увагу студентів на створення необхідного інтонаційного малюнка, на передачу змісту мовлення.

Ми спонукали іноземних студентів частіше читати вголос у домашніх умовах і записувати на аудіоносії (телефони, диктофони) українськомовні тексти, звертаючи увагу на інтонаційну побудову власного мовлення. До вправ на правильне інтонування усного чи письмового мовлення ми попередньо готували інокомунікантів: з'ясовували незнайомі слова, граматичні структури, засвоювали їх, читали синтагмами, «схоплюючи» наступний зміст і будову речень та фраз. Наголошували на необхідності якомога більше говорити виучуваною мовою, декламувати вірші, відтворювати пісні, здійснювати і прослуховувати аудіозаписи свого власного мовлення. Це давало можливість інокомунікантам почути себе, з'ясувати помилки у вимові й інтонуванні мовлення, оперативно ліквідувати їх самостійно або за допомогою викладача (див. Додаток П).

Експериментальне навчання показало, що відсутність регулярного аудіювання, читання (особливо вголос) текстів, говоріння виучуваною мовою

призводило до відносно швидкої деавтоматизації фонетичних навичок, погіршувало сприймання й відтворення звуків, а відповідно і якість усної мовленнєвої діяльності. Тому процес фонетичної підготовки іноземців, особливо в навчанні їх інтонаційних явищ української мови, повинен тривати і на наступних етапах.

Педагогічний експеримент засвідчив доцільність на початковому етапі комплексного (паралельного) оволодіння не лише звуками, а й відповідними транскрипційними знаками, запис українських звуків латиною, читанням і написанням букв алфавіту української мови, різноманітними варіантами звучання їх у складі слів. Це значно полегшувало й прискорювало процес опанування алфавіту, звуків і графем, які їм відповідають.

Психологічна доцільність нашого підходу пояснюється тим, що вивчення всієї сукупності звуків, які відповідають певним буквам, полегшує запам'ятовування їх, розуміння залежності вимови звуків від розташування в словах, наголошеної чи ненаголошеної позиції, від сполучення з іншими буквами. Використання слів-прикладів полегшує засвоєння звуків, запам'ятовування їх, наголошування та вимову. Одночасно забезпечувалося накопичення в пам'яті іноземних студентів лексичних одиниць, що є важливим для забезпечення комунікативної діяльності. Проведена робота дозволила виокремити й узагальнити основні умови успішного навчання інокомунікантів фонетично-інтонаційного аспекту української мови:

– у процесі навчання української мови варто звертати особливу увагу на правильність сприймання і вимови звуків, відсутніх у рідній мові, подібних до відповідних звуків рідної мови і до інших звуків виучуваної мови, а також на опрацювання іншомовної інтонації. Доцільно оволодівати сприйманням і вимовою звуків виучуваної мови одночасно, створюючи їх слухові й артикуляційні образи;

– важливо тренувати органи слуху на сприймання звуків мовлення за умови різної інтенсивності та характеру їхнього звучання (тобто в

реальних умовах);

– необхідно систематично тренувати артикуляційний апарат, досягаючи правильної вимови всіх звуків, вимовляючи їх за диктором, відтворюючи транскрипційні знаки, прискорюючи темп. Регулярне прослуховування фонограм із записом звуків української мови і відповідних слів, відтворення за диктором повинно забезпечити фіксацію їх у пам'яті (як еталонних сигналів). Для наступного використання (під час реалізації різноманітних видів мовленнєвої діяльності) їх варто «записувати» в пам'яті по-різному: з неоднаковим тембром, гучністю тощо;

– важливо тренувати сприймання подібних звуків української мови, для чого необхідно мати відповідні аудіозаписи цих звуків, що дають змогу відтворювати їх після вимовлених диктором;

– в окремих, найскладніших випадках для правильного відтворення звука варто пригадати механізм його утворення (іноді спираючись на відповідний текст чи малюнок);

– для успішного інтонування українського мовлення доцільно: опанувати вимову засвоєних слів, знати і вміти реалізовувати основні види інтонаційного оформлення фраз, вільно використовувати необхідний лексико-граматичний матеріал (це дасть можливість швидко орієнтуватися в характері фраз і пов'язаній із цим інтонації); регулярно слухати записи українського мовлення, прослуховувати власне мовлення, звертаючи особливу увагу на його інтонаційне оформлення; ретельніше наслідувати дикторів; частіше читати вголос з необхідною інтонацією. Важливо швидше переходити до сприймання і відтворення звуків і їхніх сполучень у складі українського мовлення, до опрацювання їх у процесі реалізації всіх видів української мовленнєвої діяльності.

Упродовж першого адаптивно-когнітивного етапу ми використовували некомунікативні, рецептивно-репродуктивні та комунікативно-рецептивні вправи, які в комплексі були спрямовані на сприймання і впізнавання звуків української мови, термінального тону, граматичної структури, лексем.

Отже, на першому етапі експериментальної методики було реалізовано такі педагогічні умови: досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та інокомунікантом; створення позитивної мотивації в процесі навчання української мови.

На другому, **мотиваційно-спонукальному**, етапі експериментального навчання роботу було спрямовано на формування позитивної мотивації шляхом створення пізнавального інтересу до вивчення української мови загалом й усвідомлення важливості ролі слухача в процесі повсякденної та навчальної комунікації. Відповідно до концепції І. Зимньої мотиваційний складник аудіювання визначає готовність реципієнта осмислити мовленнєве повідомлення, тим самим забезпечивши акт комунікації, отже, спонукально-мотиваційний складник впливає із загальнолюдської потреби вербального спілкування [96]. Саме тому, уже на початковому етапі вивчення української мови іноземцями усні мовленнєві повідомлення повинні бути інформативними та змістовними. Навіть під час створення елементарних мікротекстів ми враховували цю вимогу, оскільки примітивні повідомлення знижують інтерес, зводять нанівець мотиваційні настанови. Складність становило те, що на надзвичайно бідній та обмеженій базі лексичного матеріалу виучуваної мови необхідно було створити цікаве інформативне повідомлення з урахуванням ще однієї вимоги – посильності повідомлення для слухового сприймання. Посиленість тексту була одним з основних принципів відбору. Вона забезпечується поєднанням інформативності та надлишковості. Поряд із новими відомостями повідомлення повинно містити й відомості, які вже відомі інокомунікантам. На цьому етапі ми використовували групу умовно-комунікативних вправ на аудіювання повідомлень, питань, розпоряджень на рівні надфразної єдності. До цієї підсистеми належать і спеціальні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (імовірнісного прогнозування, уваги та аудитивної пам'яті, осмислення). Цілком природним є прагнення іноземців пізнати побут і культуру країни, до якої вони приїхали навчатися. Уже на



початковому етапі вивчення української мови на досить обмеженому словниковому запасі (овочі, фрукти, продукти харчування, посуд) ми будували цікаві для іноземців вправи. Наведемо приклад 1 групи вправ.

Вправа «Варимо український борщ».

Мета: сформувати вміння розуміти на слух інструкції, що містяться в монологічному висловлюванні.

Матеріал: індивідуальні картки із зображенням харчових продуктів, овочів та кухонного приладдя.

Завдання для студентів.

1. Повторіть назви продуктів харчування, овочів та кухонного приладдя українською мовою.

2. Слухайте текст, позначайте на індивідуальній картці продукти, що знадобляться вам для приготування українського борщу.

3. Слухайте текст (179 слів).

Щоб приготувати український борщ, візьміть 3 літри води, півкілограма яловичини, 2 моркви і 2 цибулини, півкілограма капусти, 1 помідор, 3 великих картоплини, 2 середніх буряки, 50 грамів вершкового масла, 2 столових ложки вершкового масла, 2 столових ложки томатної пасти, 1 столову ложку оцту, 3 зубчики часнику, кріп, сіль, перець.

М'ясо кладемо у воду і варимо бульйон. Варити бульйон не накриваючи кришкою. У бульйон кидаємо підсмажену на сухій, без масла, сковорідці моркву, нарізану товстими кільцями і дрібно порізану цибулю. Додаємо сіль та перець. Готове м'ясо викласти на тарілку і накрити кришкою. Капусту, моркву і буряк ріжемо дрібною соломкою. Буряк поставити тушкуватися з додаванням вершкового масла і бульйону. Закрити кришкою. Коли буряк стане м'яким, покласти в нього томатне пюре і влити оцет. Залишити на вогні ще на 5 хвилин. Обсмажити на вершковому маслі окремо цибулю і моркву. М'ясо нарізати також кубиками. У киплячий бульйон покласти за чергою картоплю і капусту, а коли зваряться – потушкований буряк і підсмажені цибулю та моркву. Викласти м'ясо.

Дати закипіти, кинути дрібно порубаний часник і зелень кропу. Зняти з вогню. Дати півгодини настоятися. Подавати з гарячими пампушками та сметаною.

4. Дайте відповіді на питання.

- 1) М'ясо для борщу потрібно варити чи смажити?
- 2) Чи потрібно тушкувати капусту?
- 3) Чи потрібно обсмажувати цибулю?
- 4) Буряк потрібно спочатку тушкувати чи обсмажувати?
- 5) Опишіть рецепт вашої національної страви.

Наступним кроком у створенні мотиваційного середовища та зняття труднощів аудіювання було використання вправ, що побудовані на основі українськомовних пісень. Пісенний матеріал завдяки наявності вербального тексту здатний відобразити різноманітні сторони соціального життя, впливати на емоції та образно-художню пам'ять; він задіює механізми мимовільного запам'ятовування, дозволяє збільшити обсяг та глибину матеріалу, що запам'ятовується. Успішність розпізнавання на слух інокомунікантами слів української мови безпосередньо залежала від того, наскільки часто в їхній рідній мові трапляються звукосполучення з українських слів. Українські слова, що містять звукосполучення, які рідко або ніколи не трапляються в рідній мові інокомуніканта, важко розпізнавалися студентами навіть за декілька секунд після того, як були вперше почуті.

Такі результати в контексті вивчення української мови як іноземної показали, що засвоєння лексики залежить від інтуїтивного знання звукосполучень, що є типовими для української мови. Таке знання можна набути виключно шляхом довготривалого слухового контакту з мовою, що вивчається, тобто під час тривалого слухання усного українського мовлення. Прослуховування українськомовних пісень дозволило нам виділити і засвоїти типові звукосполучення української мови, збагатити словник активної лексики інокомунікантів. Після засвоєння вони стали базою, яку

інокомунікант використовував для розширення свого активного словникового запасу.

На початковому етапі вправи з використанням пісенного матеріалу виконувалися під керівництвом викладача – повне керування на початку навчання та часткове в кінці; також задіювалися штучні або природні опори. За способом організації вони були в основному групові, а в комп'ютерному класі такі вправи виконувалися індивідуально (див. Додаток К). Наведемо приклад роботи з пісенним матеріалом.

1. Перекладіть слова рідною мовою. З'ясуйте у викладача значення незрозумілих вам слів.

Журавель, небокрай; життя минає, крок за кроком.

2. Прослухайте пісню.

Школа, рідна школа,

Знов заходжу в клас,

Тут нам все знайоме,

Тут чекають нас.

*Приспів:* Вчителі, вчителі,

В школі все життя минає

Вчителі – журавлі

На високім небокраї,

Вчителі, вчителі,

Наші вчителі!

Йшли ми крок за кроком

З Вами по землі,

Плакали й сміялись

Наші вчителі

Після першого прослуховування студенти за чергою виходили до дошки, прослуховували один рядок та записували його, і так до кінця пісні. У результаті текст пісні був на дошці та в зошитах. Потім виконувалися такі завдання:

1. Доберіть антоніми до слів: рідний, високий, заходити.
2. Знайдіть у тексті та підкресліть дієслова у формі минулого часу.

На цьому етапі також активно застосовувались вправи, що спонукали іноземців до отримання усної інформації українською мовою. Проілюструємо прикладами.

### **Вправа «Інтерв'ю».**

Мета: залучити якомога більше студентів та навчити їх в усній формі з'ясувати погляди, судження або відповіді на поставлені запитання. Для цього студенти, працюючи одночасно, вільно пересуваються аудиторією вибирають студента, якому адресують запитання українською мовою, фіксують відповідь у таблиці опитування, вибирають іншого студента і так далі. Загальні підсумки такого опитування використовують для подальшого обговорення. Цей прийом не має тематичних обмежень і є засобом інтенсивного мовного тренування. Якщо в групі є 10 студентів, то кожен із них 9 разів сформулює, 9 разів сприйме на слух і дасть 9 відповідей на адресовані йому запитання.

### **Вправа «Знайди когось, хто...».**

Мета: навчити у швидкому темпі отримувати усну інформацію та давати запит українською мовою.

Процедура виконання: студенти отримують по одному запитанню на зразок «Ти дивишся новини в Інтернеті?», «Ти любиш грати в комп'ютерні ігри?», «Ти дивишся прогноз погоди в Інтернеті?», «Ти уявляє свого життя без соціальних мереж?». За чергою ставлять запитання один одному до таблиці вносять помітки, що фіксують відповіді за допомогою знаків «-» та «+». Логічним завершенням цього завдання може бути загальна дискусія щодо ролі всесвітньої мережі Інтернет у нашому житті.

### **Вправа «Перекодування інформації».**

Ця вправа базується на переводення інформації з однієї форми до іншої: з графічної у вербальну та навпаки. Наприклад, група ділиться на дві підгрупи. Одна підгрупа отримує карточку А із завданням: «Ти ніколи не був

у квартирі свого товариша. Дізнайся, як розміщені меблі в одній з кімнат. Розпитуючи товариша, намалюй план кімнати. Після того опиши кімнату і покажи малюнок товаришеві». Інша підгрупа має карточку Б: «Твій партнер хоче дізнатись як розташовані меблі в одній із твоїх кімнат. Дай відповіді на його питання, а потім вислухай, як він опише твою кімнату. намалюй план та порівняй із планом, що намалює твій товариш». Вправи такого типу можна використовувати для засвоєння лексики необхідної для опису зовнішності, одягу, вулиці, сім'ї, а також для закріплення граматичного матеріалу, наприклад, ступенів порівняння прикметників.

### **Вправа «Зіпсований телефон».**

Ця вправа базується на нерівномірному розподілі певної інформації між партнерами в спілкуванні: кожен зі студентів має лише певну частину інформації, яка відсутня в партнера. Використовуючи цей прийом пропущеної інформації викладач спонукає студентів спілкуватися українською мовою, оскільки в них виникає реальна потреба до цього. Психологічно реальний мотив – необхідність усного обміну інформацією, що потрібна кожному з них для виконання поставленого викладачем завдання – заповнення пропусків у таблиці. Ось, наприклад, завдання, що отримує перший студент:

| Список учасників міжнародної конференції стоматологів<br>Київ 10-11 вересня 2015 року |          |               |               |
|---|----------|---------------|---------------|
| Ім'я  | Країна   | Дата прибуття | Дата від'їзду |
|   | США      | 9 вересня     |               |
| Ахмед Шаукі   | Йорданія | 8 вересня     | 11 вересня    |
| Фред Дюбуа  | Франція  |               | 12 вересня    |
| Мохаммед Забаклі  |          | 10 вересня    | 12 вересня    |

А ось завдання для другого студента:

| Список учасників міжнародної конференції стоматологів |         |               |               |
|---|---------|---------------|---------------|
| Київ 10-11 вересня 2015 року                          |         |               |               |
| Ім'я  | Країна  | Дата прибуття | Дата від'їзду |
| Джон Браун  | США     |               | 13 вересня    |
| Ахмед Шаукі   |         | 8 вересня     | 11 вересня    |
| Фред Дюбуа  | Франція | 9 вересня     | 12 вересня    |
| Мохаммед Забаклі                                      | Сирія   | 10 вересня    |               |

**Вправа «Банк інформації».** Особливість прийому, який покладено в основу цієї вправи, полягає в тому, що кожен студент спочатку володіє невеликим фрагментом інформації, а далі, у результаті мовної взаємодії з іншими студентами, отримує інформацію з колективного банку і здобуває всю суму знань. Однією з форм такої роботи є обмін інформацією про актуальні події. Кожен студент отримує коротку інформацію про події в нашій країні чи закордоном. Його завдання – за обмежений період часу розпитати про ці події якомога більшу кількість студентів та повідомити свою інформацію.

Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав ознайомлення іноземних слухачів з українськомовними навчальними та розважальними ресурсами мережі Інтернет.

Для вибору інтернет-ресурсу нам необхідне було розуміння того, яке із зазначених умінь ми прагнемо формувати й розвивати в іноземців, тобто що беремо за навчальну мету. Умовно поділивши сайти, які ми використовували під час експериментального навчання, на інформаційні та власне навчальні, коротко опишемо їх.

Серед інформаційних сайтів можна виділити: [www.ielanguages.com/ukrainian](http://www.ielanguages.com/ukrainian) – Ukrainian Tutorial written by Ivan Karmin, на сайті в загальних рисах і вибірково подана інформація англійською мовою

про систему української мови. Сам автор сайту зазначає, що не намагається вчити нас, а просто бажає зацікавити та спонукати до подальшого вивчення української мови.

Офіційний сайт Української мови [www.ukrainskamova.at.ua](http://www.ukrainskamova.at.ua) розрахований на осіб, які володіють російською мовою. Містить відомості про фонетику, морфологію, лексику, синтаксис і пунктуацію української мови. Також на сайті є словник синонімів української мови.

Серед власне навчальних ми використовували сайт [www.ukrainianlanguage.org.uk](http://www.ukrainianlanguage.org.uk), який містить загальну інформацію про українську мову, інформацію країнознавчого характеру та поблоковий граматичний матеріал. Кожен блок містить теоретичний матеріал, тренувальні вправи й текст із завданнями. Фонетична система української мови озвучена диктором і дає можливість відпрацювати слуховимовні навички. Інформація подана англійською мовою, що зробило ресурс придатним для самостійної позааудиторної роботи студентів.

Наступним був безкоштовний онлайн-курс української мови для англomовних початківців [www.ukma.edu.ua](http://www.ukma.edu.ua). Він пропонує одинадцять уроків, які містять базову лексику і граматику. Діалоги, тексти і граматичні приклади супроводжуються якісними звуковими файлами. Уроки містять граматичні вправи з ключами. На сайті є українсько-англійський словник загальноживаної лексики та словник граматичних термінів.

Цікавим і корисним для нас був інтерактивний веб-сайт [www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian](http://www.hippocrenebooks.com/beginnersukrainian), що містить велику кількість аудіозаписів до підручника Юрія Шевчука «Українська для початківців». Діалоги та фрази записані чоловічими та жіночими голосами, мовлення дикторів дидактично спрямоване. Коментарі й пояснення подаються англійською мовою.

Для тренування усного сприймання українського мовлення ми також використовували мультимедійні сайти. Мультимедіа – це комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад,

текстової, звукової і графічної. Характерна, якщо не визначальна, особливість мультимедійних сайтів – гіперпосилання, тобто сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних сайту може містити текстову й образну інформацію, відеокліпи й таблиці, і все це має однаково легкий доступ.

Ми використовували найбільш популярний мультимедійний сайт в Україні – YouTube, що являє собою колекцію відеороликів найрізноманітніших змістів і жанрів, яка постійно поповнюється та оновлюється користувачами з усього світу. Позитивними рисами цього ресурсу є велика кількість аутентичного сучасного аудіо- та аудіовізуального матеріалу, що був привабливим і необхідним для адаптації іноземців у новій для них країні.

Ми пропонували іноземним студентам такі види робіт із розвитку аудитивних умінь за допомогою сайту [www.youtube.com](http://www.youtube.com). До комунікативної теми, що вивчається за програмою, наприклад «Моя квартира», «Мій робочий день», «Моє захоплення» тощо, нами добиралися відеоролики відповідної тематики, складалися до нього словник, питання за змістом тексту, бланки з пропущеними словами, роздруковувалися та роздавалися студентам. Завдання такого типу виконувалися як в аудиторії, так і самостійно.

Для формування аудитивних умінь цікавим матеріалом є пісні українською мовою, представлені на YouTube у вигляді відеокліпів. Вони були чудовою ілюстрацією матеріалу країнознавчого характеру, допомагали ознайомитись не лише з мовними особливостями, а й охоплювали культурні, поведінкові та психологічні аспекти, робили аудіювання не просто навчальним, а й емпатійним, тобто слуханням заради навчання та задоволення.

У процесі експериментального навчання ми створювали тематичні Інтернет-конференції за участю іноземних студентів і викладача, це давало



нам можливість контролювати й коригувати правильність слухової рецепції та усного мовлення студентів, аналізувати й виправляти зроблені мовні та мовленнєві помилки.

Отже, на другому етапі експериментальної методики було реалізовано такі педагогічні умови: створення позитивної мотивації в процесі навчання української мови; занурення в активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови.

На третьому, **репродуктивно-діяльнісному**, етапі нами було враховано, що формування аудитивних умінь інокомунікантів є одним із багатьох завдань, що стоять перед викладачем української мови. Специфіка навчання на підготовчому відділенні вимагає від викладача української мови вирішення таких завдань, як збагачення термінологічного словника іноземців; навчання письма й читання на базі спеціальної лексики та граматичних конструкцій, притаманних науковому стилю української мови. Уже в II семестрі слухачам підготовчого відділення доводиться сприймати й розуміти тексти навчальних лекцій зі спеціальних дисциплін із письмовою фіксацією та подальшою трансформацією їх у діалогічне мовлення на практичному занятті. Саме тому, формування аудитивних умінь іноземних слухачів на цьому етапі відбувалося на матеріалі текстів із спеціальних дисциплін «Хімія», «Фізика», «Математика» (див. Додатки Л, М).

Наведемо приклад роботи з текстом наукового стилю мовлення.

1. *Прочитайте слова та словосполучення. Перекладіть рідною мовою.*

Величина, вимірювати – виміряти, діяти – подіяти, довжина, зважування, кварц, коливання, кристал, крихітний, маса, маятник, мензурка, мірна стрічка=рулетка, об'єм, поділка, позначати – позначити, пристрій, проміжок, рідина, сила, тіло, шлях, явище.

2. Прослухайте текст «**Найважливіші фізичні величини**» та закінчіть речення:

Одиницею вимірювання довжини є \_\_\_\_\_.

Одиницею вимірювання площі є \_\_\_\_\_.

Одиницею вимірювання об'єму є \_\_\_\_\_.

Одиницею вимірювання часу є \_\_\_\_\_.

Одиницею вимірювання сили є \_\_\_\_\_.

### **Найважливіші фізичні величини**

(218 слів)

Фізичні тіла і явища характеризують фізичними величинами. Фізичні величини – це довжина, площа, об'єм, час, маса, сила. Розглянемо їх докладніше.

У науці використовують одиниці фізичних величин, визначені Міжнародною системою одиниць, яку скорочено називають СІ – від англійських слів System International, що означає «Міжнародна Система».

Довжиною характеризують фізичні тіла та, наприклад, шлях, пройдений тілом під час його руху. За одиницю довжини в системі СІ прийнято 1 метр.

На лінійках і мірних стрічках (рулетках) нанесено поділки, що позначають соті й тисячні частки метра – сантиметри й міліметри.

Одиниці площі та об'єму визначають за допомогою одиниці довжини: одиницею площі є  $1 \text{ м}^2$ , а одиницею об'єму –  $1 \text{ м}^3$ . Об'єм рідини вимірюють за допомогою мензурок.

Будь-яке фізичне явище триває певний проміжок часу. За одиницю часу в системі СІ прийнято 1 секунду, 60 секунд складають 1 хвилину, а 60 хвилин – 1 годину. Час вимірюють годинниками. Вони є зазвичай пристроями, у яких повторюється певний процес. Наприклад, у маятниковому годинникові повторюються коливання маятника. Сьогодні

частіше використовують кварцові годинники, у яких коливаються крихітні кристали кварцу.

Одиницею маси в системі СІ є 1 кілограм. Це приблизно маса одного літра води. Масу тіла можна знайти за допомогою зважування.

Мірою взаємодії тіл є сила: що більша сила діє на тіло, то більше змінюється його швидкість за 1 секунду. Одиницю сили назвали ньютонем на честь фізика Ісаака Ньютона. Силу вимірюють динамометром.

2. *Оберіть правильну відповідь.*

Довжину можна виміряти за допомогою

- а) лінійки;
- б) мензурки;
- в) годинника.

Одиницею площі є ...

- а) метр квадратний;
- б) міліметр квадратний;
- в) сантиметр квадратний.

Одиницею об'єму є.....

- а) міліметр кубічний;
- б) метр кубічний;
- в) сантиметр кубічний.

За допомогою чого вимірюють об'єм рідини?

- а) ваг;
- б) мензурки;
- в) динамометра.

Які годинники сьогодні частіше використовують?

- а) маятникові;
- б) кварцові;
- в) пісочні.

За допомогою чого можна знайти масу тіла?

- а) вимірювання;

- б) коливання;
- в) зважування.

Що вимірюють за допомогою динамометра?

- а) час;
- б) силу;
- в) об'єм.

4. *Слухайте і запам'ятовуйте групи слів, після прослуховування запишіть їх на бланку відповідей:*

Тіло, явище, величина, довжина, площа;

Об'єм, час, маса, сила, метр, система, одиниця;

Лінійка, вимірювати, мензурка, процес, літр, сила, швидкість, годинник, час, проміжок.

Також, ми звертали увагу на те, що в процесі аудіювання матеріалу зі спеціальних дисциплін іноземний студент стикається з проблемою розуміння і сприймання так званих прецизійних слів.

Прецизійними словами (від франц. «precision» – точність) називаються загальноживані (на відміну від термінів), однозначні й точні у вживанні слова, що не викликають конкретних асоціацій і не створюють в пам'яті конкретних опор. [178, с. 165]. Ці слова не викликають конкретних асоціацій, не пов'язуються безпосередньо з важливими для аудитора подіями, тому швидко витираються з пам'яті під час сприймання зв'язного тексту на слух. Прецизійні слова, як правило, несуть ключову інформацію й вимагають особливої точності під час передавання.

Виходячи з цього визначення, ми виокремили такі групи прецизійних слів: числівники; назви місяців; назви днів тижня; географічні назви та імена суспільних, політичних та інших діячів; найменування специфічних національних реалій.

Кожна з цих груп має свої особливості, які ми враховували та на які звертали увагу під час розроблення аудитивних і контрольних вправ.

З числівниками іноземці знайомляться вже в перші тижні вивчення української мови. Фонематичний слух у цей період ще зовсім не розвинений, тому виникають складності в диференціації на слух числівників типу дванадцять і двадцять, тринадцять і тридцять, тридцять і триста, триста і тисяча і т.п. Психологи відмічають, що під час аудіювання відбувається процес внутрішнього проговорювання, тобто артикуляція мовлення. Чим чіткішою буде ця артикуляція, тим ефективнішим буде процес аудіювання. Саме тому підготовка до аудитивних вправ з порядковими і кількісними числівниками починалася з читання або повторення рядів чисел (одиниць, десятків, сотень, тисяч) за викладачем, диктором чи за іншим студентом з поступовим пришвидшенням темпу (див. Додаток Н). На початковому етапі формування навичок аудіювання прецизійної лексики на заняттях з української мови ми вважали за доцільне проводити «живе» аудіювання: викладач читає вголос завдання, а студенти слухають і виконують. Це мало кращий результат, аніж прослуховування з дисків. Ми пропонували до виконання такі типи аудитивних вправ із числівниками.

Вправа 1. *Прослухайте і запишіть домашнє завдання:*

1) сторінка 12, вправа 9; 2) сторінка 30, вправа 13; 3) сторінка 44, вправа 17; 4) сторінка 60, вправа 16.

Вправа 2. *Прослухайте і запишіть номери телефонів:*

1) 8-0-6-7-4-7-8-1-0-5-9; 2) 8-0-93-42-58-24-6; 3) 8-0-95-134-13-48

знак «-»означає паузу

Вивчаючи назви місяців, ми звертали увагу на їхній порядковий номер у році та створювали в студентів тривкі асоціації з порою року, до якої він належить. Студент-іноземець повинен був добре засвоїти, що січень – це перший місяць року, а вересень – дев'ятий. Січень – пора року зима, вересень – осінь. У роботі над вивченням назв місяців ми використовували такі вправи: викладач зачитує або попередньо записує як суцільний текст назви місяців українською мовою в неправильному порядку, роблячи короткі паузи між назвами місяців. Наприклад: *серпень – липень – листопад – травень –*

*січень – травень – жовтень – квітень – лютий – липень – березень – червень.*  
А студенти записують цифрами під час аудіювання порядковий номер кожного місяця (наприклад: 8, 7, 11 тощо). Або використовували вправи з множинним вибором. Проілюструємо прикладами.

Вправа 1. *Прослухайте інформацію та оберіть правильну відповідь:*  
Мій друг народився 13 березня.

- 1) 13 серпня; 2) 13 березня; 3) 13 вересня.

Можна ускладнити це завдання, подавши тільки цифрові варіанти відповідей:

Мій друг народився третього липня.

- 1) 3.06; 2) 3.07; 3) 3.09.

Перед виконанням завдань такого типу необхідним був коментар, що в Україні використовується формат дати: день – місяць – рік.

Вивчення назв днів тижня вимагало вироблення правильної вербальної реакції на відповідний звуковий сигнал. Тобто слід було встановити прямі зв'язки між словом – назвою дня тижня українською мовою та словом – назвою дня тижня рідною мовою.

Що стосується четвертої групи слів, то іноземним студентам здебільшого були знайомі ті імена та географічні назви, які часто трапляються в пресі, радіо, телебаченні та мережі Інтернет. У той же час звуковий образ власних імен і географічних назв в рідній та українській мові не збігається. Розуміння цих слів досягалось тільки після кількаразового сприйняття.

Отже, у четверту групу входили географічні назви й імена відомих діячів України та світу, а також імена, звучання яких у рідній та українській мові не збігаються. На нашу думку, ця група слів була найскладнішою для аудіювання, оскільки в іноземних слухачів підготовчого відділення не сформовані фонетичні та лексичні навички аудіювання, не подолано труднощі соціальної комунікації й адаптації та слабо розвинено пізнавальну мотивацію. Успішність студентів у процесі аудіювання саме цієї групи слів

визначається підвищенням мотивації навчальної діяльності. На підготовчому відділенні для іноземних громадян під час вивчення української мови кількість власних імен, що пропонуються для аудіювання та запам'ятовування, не повинна виходити за межі задоволення реальних освітніх і комунікативних потреб. У сфері особистих і публічних інтересів, які охоплюють суспільні й адміністративні інтеракції та трансакції, у іноземного студента виникала потреба сприймати повні імена викладачів, працівників деканату, адміністрації університету.

У свою чергу, для задоволення освітніх і професійних потреб студентів медико-біологічних і технічних спеціальностей необхідно було розрізнити на слух у мовному потоці прізвища таких учених, як Менделєєв, Авогадро, Ньютон, Ейнштейн, Архімед, Паскаль, Джоуль, Ампер, Кулон, Бор, Гук, Піфагор, Гольджі тощо.

Якщо під час аудіювання імен і прізвищ всесвітньовідомих учених для зняття лінгвістичних і психологічних труднощів достатньо було визначення відмінностей у звучанні українською та рідною мовами й багаторазового прослуховування та проговорювання, створення асоціативних зв'язків, то для відпрацювання сприйняття на слух українських власних імен потрібен був інший шлях, оскільки, як показала практика, іноземні студенти майже не знають суспільних та політичних діячів України. Проаналізувавши ситуації, у яких в іноземного студента на початковому етапі може виникнути потреба в сприйманні й розумінні на слух власне українських імен та прізвищ, ми дійшли висновку, що після імен викладачів і працівників деканату це здебільшого найменування вулиць, названих на честь видатних українців. Але в містах нараховується сотні вулиць, а інтерес для іноземного студента, який проживає тут лиш декілька місяців, становлять у першу чергу ті, на яких знаходяться деканат по роботі з іноземними студентами, підготовче відділення, кафедри університету, гуртожиток або квартира, студентська поліклініка або поштове відділення, банк чи магазин. Виходячи з цього, можна сформулювати лексичний мінімум для аудитивних вправ.

На підготовчому до аудіювання етапі ми давали завдання переписати або сфотографувати назви вулиць, якими вони зазвичай ходять, оскільки більшість вивісок з назвами вулиць написані і латиницею, і кирилицею, це полегшувало процес сприйняття й запам'ятовування. Проілюструємо прикладами.

*Прослухайте речення та відмітьте правильний варіант на бланку відповідей.*

Вправа 1. Бібліотека знаходиться на вулиці Шевченка.

1) Грушевського; 2) Шевченка; 3) Хмельницького.

Вправа 2. Студент викликає таксі: «Дайте, будь ласка, машину на вулицю Довженка, 11».

1) Франка, 11; 2) Миколайчука, 11; 3) Довженка, 11.

Під час добору географічних назв для створення аудитивних вправ перевага надавалася тим, які найчастіше функціують у мовленні. Це назви найбільших міст України, країн-сусідів, назви країн із яких приїхали студенти і, відповідно, назви їхніх столиць. Проілюструємо прикладами.

*Прослухайте мікротексти дайте відповіді на питання та закінчіть речення: Яка країна на карті? Її столиця ... . Моє місто ... .*

Це карта. Це Йорданія. Йорданія моя країна. Це Амман – її столиця. А це Ірбід – моє місто, мій дім.

Це карта. Це Гана. Гана – моя країна. Це Аккра, її столиця. А це Кумасі – моє місто, мій дім.

Головним критерієм для відбору географічних назв було специфічне звучання слова іноземною мовою, яке суттєво відрізнялося своїм звучанням від відповідних географічних назв українською мовою.

Останню групу прецизійних слів представляли національні реалії, які складають природну й невід'ємну частину дійсності української мови. Поняття, що відбивають реалії, носять національний характер і відносяться до категорії безеквівалентної лексики, тобто слів, що служать для вираження понять, відсутніх в іншій культурі та в іншій мові, а також слова, що не



мають еквівалентів за межами мови, до якої вони належать. Більшість національних безеквівалентних слів – це іменники: вишиванка, писанка, кобзар, коляда, гопак, вертеп, полонина, гуцул, трембіта, козак. На нашу думку, створення лексичного мінімуму для аудитивних вправ цієї групи слів залежить від регіону, у якому іноземні студенти вивчають українську мову, і від вірогідності зустрітися з цими словами в повсякденному житті. Протягом експериментального навчання ми опрацьовували ці слова під час пізнавальних екскурсій (музеї, виставки), майстер-класів (наприклад, із виготовлення писанок).

На репродуктивно-діяльнісному етапі у формуванні аудитивних умінь української мови велику роль відігравала самостійна робота іноземних слухачів підготовчого відділення.

Самостійна робота визнається вищою формою навчальної діяльності [95, с. 327]. У такому розумінні – це діяльність, що організується тим, хто навчається, відповідно до його пізнавальних мотивів у найбільш зручній, раціональній з його погляду час та контролюється ним самим на основі опосередкованого системного управління з боку викладача [117, с. 15]. Водночас М. Смирнова визначає самостійну роботу як активну пізнавальну творчу діяльність студентів, що присутня в будь-якому виді занять, і скерована на формування самостійності як риси особистості [233, с. 87].

Ми розглядаємо самостійну роботу іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови як індивідуальну чи групову діяльність, спрямовану на досягнення певної мети, поставленої викладачем перед інокомунікантом або самим інокомунікантом перед собою. Якщо мета поставлена викладачем, можна стверджувати, що ця діяльність є контрольованою, якщо самим студентом – самоконтрольованою.

У процесі експерименту ми пропонували такі види самостійної роботи: прослуховування двоххвилинних відеороликів Анатолія Васяновича «Мовні поради», у яких ведучий підказує глядачам правильну вимову та наголошення українських слів. Він багато років викладав у театральному

інституті техніку мовлення і в цьому проєкті реалізував свій досвід. Позитивними рисами цього ресурсу було дидактично спрямоване мовлення ведучого, повільний темп і чітка вимова, а коротка тривалість відеоролика запобігала втомлюваності іноземних слухачів; електронне спілкування в соціальних мережах ([www.facebook.com](http://www.facebook.com), [www.vk.com](http://www.vk.com) ) та за допомогою Skype, Viber, What's up і налагодження дружніх стосунків з носіями української мови, це розвивало не лише комунікативні навички, а й уміння сприймати на слух автентичну інформацію українською мовою; перегляд лекції викладачів з математики, хімії, фізики, біології українською мовою на YouTube.

Наступним кроком була реалізація запропонованої нами системи вправ для розвитку аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення, яка складалася з двох підсистем: 1) вправи на формування мовленнєвих навичок аудіювання; 2) вправи для розвитку аудитивних умінь.

До першої підсистеми увійшли три групи вправ:

- вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху) (див. Додаток П);
- вправи для формування лексичних навичок аудіювання;
- вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

Метою вправ першої підсистеми було формування в інокомунікантів слухових, лексичних та граматичних навичок аудіювання. Формування слухових навичок передбачало розвиток в інокомунікантів фонематичного та інтонаційного слуху. До цієї підсистеми належали некомунікативні й умовно-комунікативні вправи.

Некомунікативні вправи склалися з таких видів вправ: на сприймання, упізнання та диференціацію звука, лексичної одиниці, граматичної структури; умовно-комунікативні вправи: вправи на аудіювання повідомлень, питань, інструкцій та розпоряджень на рівні фрази. До цієї підсистеми увійшли також спеціальні вправи. Вони були спрямовані на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання (імовірнісного прогнозування,

уваги та аудитивної пам'яті, осмислення). Для прикладу наведемо такі вправи першої підсистеми:

а) вправи для формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок аудіювання.

1. Вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння. Такі вправи покликані привчати інокомунікантів до точності слухання, що полегшує розуміння словоформ у потоці мовлення та навчає диференціації подібних за звучанням словоформ. Для вправ цього типу добиралися пари слів, що відрізняються лише одним звуком. Наприклад: *ліс – лис, ручка – річка, син – сир, дім – дим, сім – сіль, зірка – сірка, ноги – роги*. Студенти записували слова та підкреслювали звуки, якими вони різняться.

2. Вправи на семантизацію складних слів. Такі вправи допомагали іноземцям здогадатися про значення незнайомих складних слів на основі знань про словотвірні елементи. Наприклад, студенти слухали та семантизували слова в парах чи в контекстах фраз: *книга – книгарня, цукерка – цукерня, кава – кав'ярня; захист – беззахисний, зброя – беззбройний, відповідальність – безвідповідальний; спорт – спортсмен (-ка) – спортивний*.

Із вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання, ми пропонували студентам до виконання такі:

1. Вправи на розвиток імовірнісного прогнозування:

- прослухайте фразу, спираючись на її зміст, придумайте наступну;
- прослухайте загадку та відгадайте її;
- прослухайте коротку характеристику людини та здогадайтесь, хто вона за професією;
- прослухайте заголовки текстів та скажіть, про що в них ідеться;
- прослухайте вислови та фрази і скажіть, у яких ситуаціях вони можуть уживатися. Наприклад: Добрий день! Привіт! Як справи? – Ситуація: зустріч.

## 2. Вправи для розвитку уваги та аудитивної пам'яті:

- прослухайте слово, словосполучення, фразу та повторіть їх;
- прослухайте частини фрази та поєднайте їх в одну, відтворіть фразу;
- прослухайте дві фрази та зясуйте, що пропущено в другій;
- прослухайте оголошення та заповніть пропуски в графічному варіанті цього ж оголошення;
- прослухайте слова та назвіть ті, що стосуються представленої теми;
- прослухайте та повторіть фрази за диктором.

## 3. Вправи для розвитку осмислення (розуміння різних категорій смислової інформації)

- прослухайте репліки діалогу та скажіть, хто його веде (розуміння родової категорії);
- прослухайте фразу та скажіть, коли відбуваються події (розуміння часової категорії);
- прослухайте речення і скажіть, де відбувається подія (розуміння категорії місця);
- прослухайте репліки з діалогу і скажіть, наприклад, чому студент хоче купити новий одяг (розуміння категорії причини).

До другої підсистеми належали дві групи вправ: вправи, що готують інокомунікантів до аудіювання текстів та власне вправляння в аудіюванні текстів.

Мета вправ другої підсистеми – розвиток в інокомунікантів аудитивних умінь. До цієї системи належали умовно-комунікативні та комунікативно-рецептивні вправи.

*Умовно-комунікативні вправи* включали такі види вправ: аудіювання повідомлень, питань, розпоряджень на рівні надфразної єдності.

*Комунікативні* – вправи на аудіювання текстів з метою отримання інформації. За своєю суттю комунікативні вправи були керованою мовленнєвою діяльністю; вони забезпечували практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. Під час виконання

мовленнєвих вправ, інокомуніканти опановували вміння передбачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на поведінці та характеристиках дійових осіб, прослідковувати логічну послідовність подій та дотримуватись її в процесі передавання змісту.

У той же час у вправах для навчання аудіювання важливо було врахувати взаємозв'язок аудіювання та говоріння як двох сторін усного мовлення, і аудіювання та читання як двох видів рецептивної мовленнєвої діяльності.

Наведемо приклади вправ зазначеної групи:

### 1. Вправи на передбачення змісту тексту й розвиток уяви.

- прослухайте початок жарту та запропонуйте свої варіанти кінцівки;
- прослухайте початок розповіді та згадайте, що було далі. Іноземці пропонують свої варіанти закінчення розповіді, після чого викладач знайомить їх з авторською кінцівкою. Визначалося, чия розповідь виявилась найближчою за змістом до авторської;
- подивіться на малюнок, прослухайте його опис і запропонуйте свої варіанти розвитку подій.

### 2. Вправи для визначення логічної послідовності подій.

- прослухайте текст і розкажіть у логічній послідовності про дії головного героя;
- прослухайте розповідь та передайте її зміст 4–5 реченнями;
- прослухайте розповідь, роздивіться малюнки та розташуйте їх відповідно до послідовності подій у розповіді.

### 3. Нетворчі вправи на розуміння тексту.

- прослухайте текст і передайте його основний зміст;
- прослухайте дві розповіді та скажіть, чим вони відрізняються (наприклад, перша відрізняється від другої тільки заключним реченням тощо);
- подивіться на малюнок та прослухайте розповідь. Скажіть, які розбіжності ви помітили;

- послухайте розповідь викладача, потім прочитайте близьку за змістом розповідь та підкресліть речення, яких не було в розповіді викладача.

#### 4. Вправи на розуміння основного смислу / точного розуміння тексту.

- прослухайте текст і оберіть із декількох малюнків той, що відповідає змісту тексту;
- прослухайте текст і намалюйте місце (зобразити схематично), де відбувається подія, та персонаж, про якого йдеться. Визначте, яка із почутих вами розповідей відповідає змісту малюнка;
- прослухайте розповідь і доберіть до неї заголовок. Поясніть чому саме так ви назвали розповідь.

#### 5. Вправи на розуміння прослуханого.

Контроль розуміння аудіотексту здійснювався вербальним і невербальним способами.

Форми передачі розуміння тексту можуть бути різноманітними: невербальні (підняття руки, сигнальної картки, малюнків, виконання дій, виготовлення схем, добір малюнків відповідно до змісту) та вербальні (бесіда за текстом, його переказ, упорядкування пунктів плану чи блоків тексту за логікою викладу або змісту, визначення головної думки, закінчення фрази, виправлення неправильних тверджень, текст із вибором відповіді, тексти з відновленням пропущених елементів речення тощо).

| <b>Невербальні засоби контролю</b>  | <b>Вербальні засоби контролю</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- виконання дій;</li> <li>- контроль із використанням цифр;</li> <li>- контроль за допомогою сигнальних карток;</li> <li>- виготовлення схем, креслень;</li> <li>- добір малюнків</li> </ul> | <p>1. Рецептивні та рецептивно-продуктивні: підтвердження або спростування тверджень; вибір пунктів плану тексту; тексти з вибором відповіді.</p> <p>2. Репродуктивні: відповіді на питання; переказ змісту тексту; переклад окремих слів, словосполучень, речень рідною мовою; складання плану; складання питань до тексту; бесіда за змістом тексту.</p> |

Наведемо приклади основних способів організації вправ для формування аудитивних умінь.

Приклад 1. *Прослухайте пари фраз та визначте однакові вони чи ні. Поставте знак «+», якщо вони однакові, знак «-», якщо вони різні.*

Наталя любить квіти. Наталя любить вирощувати квіти.

Сніг тане. Сніг тане.

Двокімнатна квартира на першому поверсі. Однокімнатна квартира на другому поверсі.

Це мій брат. Це мій брат.

Це подарунок для тебе. Це пакунок для тебе.

Бланк відповідей: 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 .

Спосіб контролю – заповнення бланку відповідей.

Приклад 2. *Прослухайте фрази та визначте, чи однакова їхня інтонація. Підніміть руку, якщо вважаєте, що однакова.*

Який сьогодні день! – Який сьогодні день?

Він був на вулиці? – Він був на вулиці.

Тобі подобається холодна чи тепла зима? Зараз перша година.

Приклад 3. *Одного разу дієслова теперішнього, минулого й майбутнього часу зустрілися та перемішалися. Допоможи їм знайти свою групу. Для цього прослухайте дієслова та поставте знак «+» у відповідній колонці поруч із номером дієслова.*

1) написала, 2) читатимуть, 3) говорять, 4) їли, 5) знаю, 6) поклав, 7) підготував, 8) гратимемо, 9) живуть, 10) перекладаємо.

Бланк відповідей:

| № | Минулий час | Теперішній час | Майбутній час |
|---|-------------|----------------|---------------|
| 1 |             |                |               |

Приклад 4. *Уважно подивіться на малюнки. Прослухайте твердження та визначте, якого малюнка стосується кожне з них. У бланку відповідей під номером твердження напишіть букву, якою позначений відповідний малюнок А. Б. В. Г.*

- 1) Зараз осінь.
- 2) Дітям подобається грати в сніжки та кататися на ковзанах.
- 3) Сніг розтанув.
- 4) Сонце зазвичай світить яскравіше влітку.
- 5) Усе вкрите білим снігом.
- 6) У вітряну погоду листя падає з дерев.
- 7) Надворі дуже спекотно.
- 8) Дерев в нашому саду вкриті білим цвітом.
- 9) Мені подобається, коли падає сніг.
- 10) У листопаді птахи відлітають на південь.

Бланк відповідей:

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Спосіб контролю: заповнення таблиці.

Приклад 5. *Викладач показує по два малюнки предметів (А та Б) та називає один з них. Визначте, якого з них стосується твердження. Поруч із номером завдання поставте букву А чи Б.*

Викладач говорить:

Це чайник. Це каструля. Це крісло. Це дзеркало. Це диван.

Бланк відповідей:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Спосіб контролю: заповнення бланку відповідей.



Приклад 6. *Подивіться на малюнок та прослухайте 4 фрази. Запишіть букву, під якою звучала фраза, що відповідає зображенню на малюнку.*

На малюнку зображено місто. Місто дуже гарне вночі, коли світять ліхтарі. Я скучив за рідним містом.

Спосіб контролю: запис правильних відповідей.

Приклад 7. *Прослухайте фразу. Визначте, яке речення на бланку відповідей відповідає цій фразі. Поставте поруч із цим реченням знак «+».*

Фраза: У Мохамеда є два брати та одна сестра, так само як і в Ахмеда.

Бланк відповідей:

У Мохамеда є два брати та одна сестра, так само як і в Ахмеда.

У Мохамеда є два брати, одного з них звати Ахмед.

У Ахмеда є два брати та одна сестра, так само як і в Мохамеда.

У Мохамеда є один брат та одна сестра, так само як і в Ахмеда.

Спосіб контролю: позначення відповідного речення в бланку відповідей.

Приклад 8. *Ви знаходитесь на вокзалі в Івано-Франківську та чекаєте на потяг до Києва. Прослухайте оголошення та запишіть номер колії, на яку він прибуває.*

Шановні пасажери! Пасажирський потяг сполученням Івано-Франківськ-Київ прибуває на другу колію від перону, нумерація вагонів починається з голови потяга.

Спосіб контролю: запис у зошиті номеру колії.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що формування аудитивних умінь у процесі навчання української мови інокомунікантів є основою навчання мови в цілому, оскільки головною метою навчання є підготовка іноземців до спілкування в природних умовах. Як один із видів мовленнєвої діяльності аудіювання тісно пов'язане з говорінням, якого неможливо навчитися без практикування в аудіюванні. Результатом цього етапу був перехід від фрагментарного розуміння монологічних і діалогічних текстів до концептуально-сміслового розуміння, сформовані в студентів-

іноземців уміння визначати тему висловлювання, виділяти головну та додаткову інформацію.

Зауважимо, що на третьому етапі реалізовувалися всі визначені нами педагогічні умови

На четвертому, **оцінному**, етапі здійснювалося стимулювання оцінно-контрольних дій аудитивної діяльності інокомунікантів у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні. Процес формування аудитивних умінь в іноземних слухачів підготовчого відділення ВНЗ, тобто розуміння усного українського мовлення на слух, є неможливим без такого важливого та невід'ємного компонента навчального процесу, як контроль. Це питання пов'язане із загальною проблемою оцінки та контролю. Контроль у широкому значенні – це процес визначення рівня знань, умінь і навичок шляхом виконання усних чи письмових завдань, тестів [124, с. 134]. Систематичний контроль дав нам можливість спостерігати за процесом засвоєння інокомунікантами навчального матеріалу та вносити необхідні корективи, підвищувати мотивацію до навчання, прогнозувати рівень готовності іноземців до навчання українською мовою на основних курсах ВНЗ за обраною спеціальністю. Складність навчання аудіювання українського мовлення як іноземного полягала в тому, щоб розвивати вміння перероблення сприйнятого на слух мовлення в різних умовах спілкування як у безпосередньому контакті зі співбесідником або лектором, так і в записі.

Проблема оцінки досліджувалася вченими в різних напрямках: філософському, психологічному, педагогічному. Дослідження оцінки в лінгводидактичному напрямі здійснювалось низкою науковців, з-поміж яких значне місце посідають Н. Анкудинова, А. Богуш, О. Монке, О. Усова та ін.

А. Богуш характеризує феномен «оцінка» у зв'язку зі специфікою професійної діяльності педагога, тобто як адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності та вчинків [24, с. 162].

Оцінні судження інокомунікантів залежали передовсім від педагогічної оцінки викладача. Під педагогічною оцінкою розуміють адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності та вчинків [24, с. 88]. Завдяки педагогічній оцінці викладача іноземці запам'ятовували, на що звертав увагу викладач, що схвалював, а що засуджував. Цілі контролю відрізнялися своєю багатофункційністю. Вербальні судження педагога сприяли усвідомленню змісту критеріїв оцінювання.

Під оцінними діями А. Богуш та О. Монке розуміють аналіз процесу діяльності, зіставлення результату діяльності із заданими вимогами, зразком. Контрольні дії вчені пояснюють як усвідомлене регулювання мовленнєвої діяльності для попередження, констатації та виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності результатів навчально-мовленнєвої діяльності запропонованому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, взірцям, нормам вимови. До критерію оцінно-контрольних дій науковці відносять констатування, коригування та пояснення мовленнєвих помилок [24, с.110]. О. Монке до структурних компонентів навчальної діяльності, крім оцінки та контролю, відносить дії, що супроводжують їх – контрольні, оцінні, оцінно-контрольні. Під оцінно-контрольними діями вчена розуміє вміння контролювати й оцінювати діяльність однолітків та вміння контролювати й оцінювати свою власну діяльність [24, с.5].

Оцінно-контрольні дії в процесі аудитивної діяльності ми розглядали як дії іноземних слухачів, спрямовані на здійснення само- / взаємооцінювання та само- / взаємоконтролю під час сприймання на слух усного українського мовлення. Само- / взаємооцінювання – вміння адекватно оцінювати свою (чужу) аудитивну діяльність, правильність і глибину розуміння аудіотексту, коректну мовленнєву та немовленнєву реакцію відповідно до зразка й вимог. Само- / взаємоконтроль – вміння виправити зроблені помилки в регулюванні власної (чужої) аудитивної діяльності.

У процесі експериментального навчання в іноземних слухачів підготовчого відділення формувалися такі оцінно-контрольні дії: виконання вправ на знаходження помилки, зіставлення результатів власного розуміння зі зразком; оцінювання результатів своєї діяльності за орієнтирами, даними викладачем (правильно, що саме; якщо помилився, то в чому; що треба змінити, чого слід уникати в подальшій роботі), зіставлення з визначенням у словнику, зіставлення з малюнком або схемою, записом на дошці, аудіо- чи відеозаписом тощо.

Відбувалось стимулювання оцінно-контрольних дій інокомунікантів у процесі аудитивної діяльності шляхом перевірки один в одного повноти й глибини розуміння монологічних і діалогічних аудіоповідомлень, намірів мовця. Використовувались бланк самооцінки вмінь сприймати й розуміти на слух усне українське мовлення відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та бланк самооцінки й оцінки умінь своїх однокурсників сприймати й розуміти на слух усне українське мовлення на основі виділених нами показників (див. Додатки Д, Е).

Предмет і зміст контролю сформованості аудитивних умінь могли бути оптимальним чином визначені тільки з урахуванням кінцевих цілей мовного навчання на підготовчому відділенні для іноземних громадян. Кінцевими цілями дисципліни «Українська мова як іноземна» на підготовчих відділеннях ВНЗ вважається досягнення рівня В1 – І середнього рівня (порогового) практичного володіння українською мовою іноземними студентами, достатнього для здійснення пізнавальної діяльності в навчально-професійній та соціокультурній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів, який об'єднує в собі взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей. Комунікативна мета є основною і становить собою системний багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання мови, в основу якого покладена модель мовленнєвої поведінки носія української мови у сфері щоденного спілкування як орієнтир для іншомовного комуніканта.

Головними об'єктами контролю на заняттях з української мови як іноземної були мовленнєві вміння, зокрема аудіювання. Ми виходили з того, що під час організації контролю сформованості аудитивних умінь об'єктом є знання та сформовані на їхній основі мовленнєві навички (мовна компетенція) та вміння користуватися набутими знаннями й навичками в різноманітних ситуаціях спілкування (комунікативна компетенція). Щодо аудіювання, то головним об'єктом контролю був рівень сформованості мовленнєвих навичок і умінь під час сприймання українськомовного тексту на слух. Якісні та кількісні показники аудитивних умінь, якими повинен оволодіти випускник підготовчого відділення, викладені в Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної. Згідно з вимогами до базового рівня володіння українською мовою як іноземною І середній рівень (В 1) з метою контролю сформованості аудитивних умінь перевіряли:

- уміння розуміти на слух монологічне мовлення. Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух інформацію, яка міститься в монологічному висловлюванні: тему, основну ідею, головну й додаткову інформацію кожної змістової частини повідомлення з достатньою повнотою, глибиною, точністю.
- уміння розуміти на слух діалогічне мовлення. Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух основний зміст діалогу, комунікативні наміри його учасників [88].

Вибір форм і методів контролю аудитивних умінь залежав від виду контролю (попередній, поточний, повторний, тематичний, підсумковий), виду навчального заняття (лекція, практичне заняття), від етапу роботи.

Зупинимось більш детально на формах і методах проведення різних видів контролю сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення.

Залежно від дидактичної мети під час навчання ми використовували різні види контролю: попередній, поточний, повторний, тематичний, періодичний, підсумковий, комплексний.

Нами було застосовано такі основні методи контролю сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення: усна перевірка, письмова, практична, тестова перевірки, метод спостереження.

Для визначення рівня сформованості різних аудитивних умінь ми використовували різні прийоми контролю. *Для перевірки повного розуміння аудіотексту:* дайте відповіді на питання за змістом аудіотексту; викладіть зміст аудіотексту; оберіть із запропонованих тверджень ті, що відповідають змісту аудіотексту; складіть питання до аудіотексту. *Для перевірки розуміння загального змісту тексту:* дайте відповіді на питання за змістом аудіотексту; передайте загальний зміст аудіотексту; оберіть із запропонованих тверджень ті, що відповідають змісту аудіотексту; визначте за заголовком можливий зміст тексту. *Для перевірки розуміння головної думки аудіотексту:* оберіть із запропонованих тверджень ті, що віддзеркалюють головну думку аудіотексту; сформулюйте головну думку аудіотексту. *Для перевірки розуміння основної проблеми тексту:* оберіть із запропонованих тверджень ті, що віддзеркалюють головну проблему аудіотексту; сформулюйте основну проблему, що міститься в аудіотексті. *Для перевірки розуміння фактів, що містяться в аудіотексті:* перерахуйте основні факти, що містяться в тексті; унесіть зміни в план з метою відновити послідовність фактів у аудіотексті; складіть план, що відбиває послідовність фактів в аудіотексті. *Для перевірки розуміння логіко-сислової структури аудіотексту:* розділіть текст на смислові частини та дайте їм заголовок; унесіть корективи в запропонований поділ тексту на смислові частини. *Для перевірки вміння виділяти нову інформацію з аудіотексту:* оберіть із запропонованих тверджень ті, що містять нову інформацію; поставте питання до тих фрагментів аудіотексту, що містять нову інформацію. *Для перевірки вміння оцінювати інформацію, що міститься в аудіотексті:* оберіть із запропонованих тверджень, що

характеризують позитивно /негативно інформацію, яка міститься в аудіотексті; сформулюйте її новизну і значущість. *Для розуміння авторського ставлення до інформації, що міститься в тексті:* дайте відповіді на питання, що стосуються авторського ставлення до змісту аудіотексту; сформулюйте позицію автора в ставленні до інформації, яка міститься в аудіотексті. *Для перевірки розуміння підтексту:* оберіть із запропонованих твердження, що правильно трактують підтекст; виправіть запропонований варіант трактування підтексту; дайте трактовку підтексту у формі резюме.

Методисти Н. Гез, О. Квасова, І. Кошман, О. Миролубов наголошують на тому, що вибір форми контролю залежить від мети контролю (перевірка точності й глибини, повноти розуміння чи приблизного розуміння основного змісту), а також від обсягу та інформативної насиченості аудіотексту [51, с. 317]. У методичній літературі для перевірки сформованості аудитивних умінь пропонується використовувати мовленнєві та немовленнєві способи контролю. Під час немовленнєвого контролю на початковому етапі вивчення української мови іноземцям пропонувалися до виконання такі завдання: прослухайте та вставте пропущені букви в слова; прослухайте та вставте пропущені слова в речення; підніміть руку, коли почуєте...; підніміть руку, якщо твердження не відповідає зображенню; виконайте вказівку; розмістіть цифри, предмети, малюнки в порядку їхнього називання; намалюйте таблицю, схему, графік відповідно до змісту тексту; оберіть малюнок; переставте пункти плану в правильній послідовності; згадайтеся за заголовком про що/про кого текст; оберіть (із декількох запропонованих) заголовок до тексту; розмістіть дієслова в послідовності, що відбиває розвиток основних подій у тексті; оберіть (із декількох запропонованих) прикметники, якими характеризується герой або подія в тексті.

Мовленнєвий контроль передбачав виконання таких завдань: дайте відповіді на питання; прослухайте й повторіть тільки ті речення, що відповідають змісту тексту; запитайте один одного; погодьтеся або

заперечте твердження; складіть речення, що не відповідають змісту тексту та зверніться до однокласників; відгадайте, про яке явище або яку подію йдеться в тексті; придумайте заголовок до тексту; складіть план тексту; закінчіть речення; у чому різниця між текстом та ілюстрацією; запишіть ключові слова, що допоможуть переказати почутий текст; порівняйте зміст тексту з фактами з вашого життя; зробіть висновок; доповніть зміст почутого тексту іншими відомими вам фактами; знайдіть фразу, що не підходить за змістом; розмістіть речення в логічній послідовності; придумайте свій варіант завершення тексту; зробіть вибірку з прослуханого за питаннями: що? де? коли? хто? який? що робив? тощо; сподобався чи ні, добре це чи погано?; поясніть, доведіть, чому? навіщо?; переказ тексту одноосібно, ланцюжком або в парах.

На сучасному етапі широкого поширення набула тестова перевірка знань і вмінь, вона дозволяє одночасно охопити всю аудиторію. Під час використання тестових завдань викладач залучає до роботи всіх студентів одночасно та має можливість оцінити окремо результати кожного. У літературі з лінгводидактичного тестування є багато визначень терміна «тест», ми погоджуємось з С. Ніколаєвою, що найбільш вдалим є таке: «... під лінгводидактичним тестом розуміють підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту рівень їхньої мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь установленими критеріями [119, с. 8]». Тести комунікативної компетенції спрямовані на виявлення здібності до здійснення мовленнєвої діяльності, вони реалізують комунікативну поведінку на основі лінгвістичної компетенції. Для перевірки сформованості аудитивних умінь ми використовували такі види тестів: вибіркові – ґрунтувалися на «впізнаванні» однієї або кількох правильних відповідей на фоні кількох помилкових; тести з вільно конструйованою відповіддю – ґрунтувалися на «пригадуванні» та



доповненні. До вибіркового тестів належать альтернативні тести, тести множинного вибору й тести перехресного вибору. Альтернативні тести використовувалися в тих випадках, коли на запропоноване питання потрібно відповісти «так» чи «ні». Тести множинного вибору передбачали вибір частини відповідей з кількох запропонованих. Тести перехресного вибору були спрямовані на визначення відповідностей між двома елементами, наприклад, запитаннями і відповідями. У тестах з вільно конструйованою відповіддю інокомуніканту пропонувалося заповнити пропуски в реченні (тексті), завершити речення тощо. Тест виконувався студентом і перевірявся викладачем за допомогою ключа. Нестандартизовані (викладацькі) тести ми оцінювали за такими таблицями [224; 226]:

Таблиця оцінки тестів (за Г. Роговою та ін., 1992)

| Кількість пунктів тестового завдання | Кількість правильних відповідей | Оцінка     |
|--------------------------------------|---------------------------------|------------|
| 10/5                                 | 10/5                            | відмінно   |
| 10/5                                 | 9–8/4                           | добре      |
| 10/5                                 | 8–7/3                           | задовільно |
| 10/5                                 | 6–5/2–1                         | погано     |

Таблиця оцінки тестів (за І. Рапопортом, 1987)

| Відсоток правильних відповідей | Оцінка       |
|--------------------------------|--------------|
| 95 – 100                       | відмінно     |
| 75 – 94                        | добре        |
| 50 – 74                        | задовільно   |
| 0 – 49                         | незадовільно |

Недоліком тестового контролю була можливість угадування правильних відповідей.

Критерії оцінки розуміння змісту аудіотексту залежали передусім від того, наскільки аудитору вдалося реалізувати комунікативний намір, інтенцію, що виникла в нього під час сприймання повідомлення чи тексту. Настановка реципієнта могла бути пов'язана з розумінням основної особистісно-значущої інформації, отриманням даних, що являють собою цінність для практичної, навчальної діяльності або для спілкування в колективі. Виходячи з цього, завдання для перевірки розуміння тексту могли бути трьох типів: завдання на розуміння змісту прослуховуваного; завдання на творче перероблення сприйнятої інформації, завдання на використання отриманих даних в інших видах діяльності.

До завдань на творче перероблення сприйнятої інформації, активну роботу мислення, вираження свого ставлення до загального змісту, до окремих проблем, до тверджень автора належали такі: схарактеризуйте дійових осіб, визначте ставлення автора до дійових осіб та подій; скажіть, як ви ставитеся до подій та дійових осіб. Під час виконання завдання студенти зверталися не тільки до викладача, але й один до одного. Виконання вищеописаних завдань не тільки формувало в інокомунікантів уміння розуміти українське мовлення на слух, але й визначали рівень розуміння смислового змісту аудіотексту, тобто виконували контрольну функцію.

Таким чином, контроль сформованості аудитивних умінь відповідав вимогам, що збігаються з кінцевими цілями навчання, а також стимулював мовленнєву діяльність іноземних слухачів підготовчого відділення. Правильна організація контролю дала точне уявлення про наявність прогресу на шляху вивчення іноземцями української мови, допомогло виявити успіхи та невдачі інокомунікантів, дала нам можливість аналізувати свою діяльність і вносити необхідні корективи в процес експериментального навчання.

На четвертому, оцінному, етапі експериментальної методики було реалізовано такі педагогічні умови: занурення в активну різноджерельну

аудитивну діяльність українською мовою; додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови; досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та інокомунікантом.

### **2.3 Порівняльна характеристика рівнів сформованості аудитивних умінь у іноземних слухачів підготовчого відділення (прикінцевий зріз)**

На прикінцевому етапі експерименту перевірялася ефективність дослідження розробленої методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. З цією метою було проведено підсумкові зрізи. Інокомунікантам контрольної та експериментальної груп були запропоновані завдання за кожним із виділених критеріїв та показників, які є аналогічними до тих, що використовувались на констатувальному етапі. Опишемо отримані результати.

Передусім було з'ясовано кількісні та якісні зміни рівнів сформованості аудитивних умінь за мотиваційним критерієм (див. табл. 2.6.)

**Таблиця 2.6.**

#### **Результат рівнів сформованості в іноземних слухачів підготовчого відділення вміння сприймати й розуміти на слух українське мовлення за мотиваційним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)**

| Етапи експерименту | Групи | Рівні   |           |          |         |
|--------------------|-------|---------|-----------|----------|---------|
|                    |       | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Констатувальний    | ЕГ    | 14,7    | 24,7      | 33,3     | 27,3    |
|                    | КГ    | 16,5    | 26,0      | 32,7     | 24,8    |
| Прикінцевий        | ЕГ    | 33,7    | 39,0      | 15,3     | 12,0    |
|                    | КГ    | 26,7    | 27,0      | 26,3     | 20,0    |

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень вмотивованості інокомунікантів до вправлянь у такому виді мовленнєвої діяльності, як аудіювання. Так, високого рівня досягли 33,7 % слухачів підготовчого відділення (до навчання високий рівень становив 14,7 %); на достатньому рівні до навчання було 24,7 %, після навчання – 39,0 %. На середньому рівні залишилось 15,3 % (до навчання було 33,3 %). За даними таблиці низький рівень був властивий тільки 12,0 % слухачів підготовчого відділення (до навчання 27,3 %).

Щодо контрольної групи, то на прикінцевому етапі спостерігалися незначні позитивні зміни. 26,7 % досягли високого рівня (було 16,5 %) достатнього – 27,0 % (було 26,0 %). У більшості слухачів підготовчого відділення було зафіксовано середній рівень – 26,3 % (до навчання – 32,7 %) та низький рівень – 20,0 % (до навчання – 24,8 %).

Проілюструємо прикладами.

Фірас Н. (ЕГ, низький рівень, констатувальний зріз): Коли мені потрібна якась інформація, я звертаюсь до своїх старших однокурсників. Українська музика мені цікава, але я не знаю ваших виконавців, і це ускладнює пошук в Інтернеті.

Фірас Н. (ЕГ, достатній рівень, прикінцевий зріз): Я сам ходжу в деканат за довідками, зареєстрований у соціальних мережах, спілкуюсь із українськими друзями, і вони радять мені, які пісні слухати, у мене з'явилося багато друзів, із якими я можу поговорити через Skype українською мовою.

Значні позитивні зміни було зафіксовано під час дослідження рівнів аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови за комунікативно-рецептивним критерієм (див. табл. 2.7.)

Таблиця 2.7.

**Результати сформованості рівнів аудитивних умінь іноземних слухачів  
підготовчого відділення в процесі навчання української мови  
за комунікативно-рецептивним критерієм на констатувальному  
та прикінцевому етапах (у %)**

| Етапи експерименту | Групи | Рівні   |           |          |         |
|--------------------|-------|---------|-----------|----------|---------|
|                    |       | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Констатувальний    | ЕГ    | 8,3     | 11,7      | 36,7     | 43,3    |
|                    | КГ    | 9,7     | 12,7      | 35       | 42,6    |
| Прикінцевий        | ЕГ    | 41,7    | 38,7      | 9        | 10,7    |
|                    | КГ    | 23,3    | 32,3      | 19,3     | 25      |

Результати таблиці свідчать про те, що значно збільшився відсоток іноземних слухачів експериментальної групи, які вміють оперативно розрізняти й упізнавати звуки української мови та співвідносити їх із відповідними фонемами. Високий рівень – 41,7 % іноземних слухачів (до навчання було 8,3 %). Також зросла кількість іноземних слухачів достатнього рівня – 38,7 % (до навчання 11,7 %). На середньому рівні залишилось 9,0 % іноземних слухачів (до навчання 36,7 %). Іноземних слухачів низького рівня – 10,7 % (було 25,0 %).

Щодо іноземних слухачів контрольної групи, то тут високого рівня досягнуто 23,3 % іноземних слухачів (до навчання – 9,7 %), достатнього – 32,3 % (до навчання – 12,7 %); середнього – 19,3 % (до навчання – 35,0 %); низького – 25,0 % (було 42,6 %).

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань другого критерію іноземними слухачами підготовчого відділення експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.

Джалал М. (ЕГ, середній рівень, констатувальний зріз) під час виконання завдання на вміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту з великими труднощами фрагментарно сприйняв інформацію, закладену в тексті, не зміг коректно сприйняти власні назви, числівники, назви місяців і днів тижня, швидко втомлювався.

Джалал М. (ЕГ, високий рівень, прикінцевий зріз): сприйняв текст оголошення без пропусків, узагальнив отриману інформацію, коректно зафіксував числові дані з повідомлення, зміг коротко переказати зміст почутого, увага не була розсіяною.

Як бачимо з проілюстрованого прикладу, відповіді інокомуніканта стали правильними та більш повними порівняно з відповідями на констатувальному зрізі.

Порівняльні результати рівнів умінь інокомунікантів за комунікативно-рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах розкрито нами в табл. 2.8.

**Таблиця 2.8.**

**Результати сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів  
підготовчого відділення в процесі навчання української мови  
за комунікативно-рефлексивним критерієм на констатувальному  
та прикінцевому етапах (у %)**

| Етапи експерименту | Групи | Рівні   |           |          |         |
|--------------------|-------|---------|-----------|----------|---------|
|                    |       | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Констатувальний    | ЕГ    | 3,7     | 8,3       | 31,0     | 57,0    |
|                    | КГ    | 4,4     | 7,3       | 32,0     | 56,3    |
| Прикінцевий        | ЕГ    | 40,7    | 42,0      | 8,0      | 9,3     |
|                    | КГ    | 18,7    | 23,3      | 26,3     | 31,7    |

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що високий рівень уміння відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні в експериментальній групі становив 40,7 % (до навчання 3,7 %). Також зросло число іноземних слухачів достатнього рівня – 42,0 % (до навчання ця кількість становила 8,3 %).

На середньому рівні залишилось 8 % іноземних слухачів (до навчання – 32 %), на низькому – 9,3 % (до навчання ця кількість становила 57 %).

У контрольній групі відбулись незначні зміни. Так, високий рівень іноземних слухачів збільшився з 4,4 % до 18,7 %, достатній – з 7,3 % до 23,3 %. Середній рівень іноземних слухачів становив до навчання – 32,0 %, після – 26,3 %. Що стосується низького рівня, то тут дані змінилися таким чином: до навчання – 56,3 %, після навчання – 31,7 %.

Проілюструємо прикладами виконання експериментальних завдань третього критерію іноземних слухачів експериментальної групи на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.

Семюель А. (ЕГ, достатній рівень, констатувальний зріз): відповідаючи на питання за текстом, плутався, припускався неточностей у ствердженнях, не користувався візуальними підказками.

Семюель А. (ЕГ, високий рівень, прикінцевий зріз): під час прослуховування аудіоповідомлення вдавався до письмової фіксації прецизійної лексики, адекватно оцінював комунікативні наміри мовця, не плутав питальні та розповідні інтонаційні конструкції.

Порівняльні результати рівнів умінь інокомунікантів за оцінно-рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах проілюстровано нами в табл. 2.9.

Таблиця 2.9.

**Результати сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів  
підготовчого відділення в процесі навчання української мови  
за оцінно-рефлексивним критерієм на констатувальному  
та прикінцевому етапах (у %)**

| Етапи<br>експерименту | Групи | Рівні   |           |          |         |
|-----------------------|-------|---------|-----------|----------|---------|
|                       |       | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Констатувальний       | ЕГ    | 8,5     | 9,5       | 31,0     | 51,0    |
|                       | КГ    | 6,5     | 11,5      | 29,5     | 52,5    |
| Прикінцевий           | ЕГ    | 21,5    | 25,5      | 28       | 15,0    |
|                       | КГ    | 26,0    | 37,5      | 25,5     | 11,0    |

Результати прикінцевого етапу засвідчили зростання рівня вміння адекватно оцінювати та контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль); в експериментальній групі високий рівень становив 21,5 % (до навчання 51,0 %). Також змінилася кількість іноземних слухачів достатнього рівня – 25,5 % (до навчання ця кількість дорівнювала 42,5 %).

На середньому рівні залишилось 28,0 % іноземних слухачів (до навчання – 6,5 %), на низькому – 15,0 % (до навчання ця кількість становила 0 %).

У контрольній групі відбулись незначні зміни. Так, високий рівень зменшився з 49,0 % до 26,0 %, достатній – з 42,5 % до 37,5 %. Середній рівень іноземних слухачів становив до навчання – 8,5 %, після – 25,5 %. Що стосується низького рівня, то тут дані змінилися таким чином: до навчання – 0 %, після навчання – 11,0 %.

Порівняльні дані загальних рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української



мови на констатувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту розкрито в табл. 2.10.

**Таблиця 2.10.**

**Порівняльні дані рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови (у %)**

| Групи | Рівні   |       |           |       |          |       |         |       |
|-------|---------|-------|-----------|-------|----------|-------|---------|-------|
|       | Високий |       | Достатній |       | Середній |       | Низький |       |
|       | до      | після | до        | після | до       | після | до      | після |
| ЕГ    | 8,8     | 35,9  | 13,5      | 37,3  | 33,0     | 15,0  | 44,7    | 11,8  |
| КГ    | 9,3     | 23,7  | 14,4      | 30,0  | 32,3     | 24,4  | 44,0    | 21,9  |

Як свідчать дані таблиці, іноземні слухачі експериментальної групи зазнали значних позитивних змін у рівнях сформованості аудитивних умінь у процесі навчання української мови.

Так, значно підвищились рівні сформованості аудитивних умінь в експериментальній групі: кількість інокомунікантів з високим рівнем зросла з 8,8 % до 35,9 %, з достатнім рівнем – з 13,5 % до 37,3 %. На середньому рівні залишилось 15,0 % інокомунікантів (до навчання було 33,0 %). На низькому рівні залишилось 11,8 % (до навчання 44,7 %).

Щодо контрольної групи, то 23,7 % досягли високого рівня (на констатувальному етапі він становив 9,3 %); достатнього – 30,0 % (до навчання 14,4 %) У більшості інокомунікантів було зафіксовано середній (32,3 % до навчання і 24,4 % після навчання) та низький (44,0 % до навчання і 21,9 % після навчання) рівні.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі, відповіді

інокомунікантів були більш повними та правильними. Іноземні слухачі підготовчого відділення краще порівняно з констатувальним зрізом розрізняли і впізнавали звуки української мови та співвідносили їх із відповідними фонемами, виокремлювали необхідну інформацію з аудіоповідомлення, відповідали на питання за інформацією поданою в тексті. Також ширше почали використовувати екстралінгвістичні знання для семантизації незнайомих слів.

## **Висновки з розділу 2**

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії та показники сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення: мотиваційний (показники: прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових аудіо- та інтернет-ресурсів; зацікавленість в усному спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах; потреба в отриманні усної інформації українською мовою з різних аудіоджерел); комунікативно-рецептивний (показники: уміння оперативно розрізняти і впізнавати звуки української мови та співвідносити їх із відповідними фонемами; уміння визначати наголошений склад у почутому слові; уміння розрізняти інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень; комунікативно-рефлексивний (показники: уміння виокремлювати необхідну інформацію із аудіотексту; уміння відповідати на питання, що стосуються інформації поданої в аудіоповідомленні; розуміння комунікативних намірів учасників діалогу; оцінно-рефлексивний (показники: уміння адекватно оцінювати та контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль); уміння адекватно оцінювати й контролювати аудитивну діяльність своїх однокурсників під час навчання), відповідно до яких було схарактеризовано рівні сформованості аудитивних умінь української мови

іноземних слухачів підготовчого відділення (високий, достатній, середній, низький).

До кожного показника було визначено відповідні експериментальні діагностичні завдання.

Педагогічними умовами формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. виступили: забезпечення позитивної мотивації в процесі вивчення української мови; занурення в активну аудитивну діяльність українською мовою; забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час навчання української мови; забезпечення оптимального рівня педагогічного спілкування між викладачем та іноземними студентами.

Було розроблено експериментальну модель формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. Експериментальна методика навчання охоплювала чотири етапи: адаптивно-когнітивний, мотиваційно-спонукальний, репродуктивно-діяльнісний, оцінний. Так, метою першого етапу було подолання негативної інтерференції рідної мови іноземців на українську та ознайомлення їх із фонетичною системою української мови, основними принципами наголошення слів в українській мові, типами та функціями інтонаційних конструкцій. Змістовий аспект роботи передбачав ознайомлення із українським алфавітом, співвідношенням звуків і літер, голосними звуками, приголосними звуками: твердими та м'якими, дзвінками та глухими; буквосполученнями; поняттями «склад» і «слово», демонстрацію основних типів інтонаційних конструкцій української мови. Метою другого етапу було формування в іноземних слухачів підготовчого відділення позитивної мотивації до цілеспрямованих вправлянь у такому виді мовленнєвої діяльності як аудіювання. На третьому етапі реалізовувалася основна навчальна мета – формування аудитивних умінь української мови в іноземних слухачів підготовчого відділення. Четвертий етап був

спрямований на організацію контролю слухачами власної аудитивної діяльності та контролю аудитивної діяльності своїх однокурсників.

Результати прикінцевого зрізу підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень сформованості аудитивних умінь було виявлено тільки 8,8 % іноземних слухачів підготовчого відділення в ЕГ та 9,3 % у КГ, то на прикінцевому етапі високого рівня досягли 35,9 % іноземних слухачів підготовчого відділення (у КГ – 23,7 %), на достатньому рівні стало в ЕГ – 37,3 % (було 13,5 %), у КГ – 14,4 % (було 30,0 %); на середньому рівні залишилося в ЕГ 15,0 % іноземних слухачів підготовчого відділення (було 33,0 %), у КГ – 24,4 % (було 32,3 %) і на низькому рівні ще знаходилося 11,8 % іноземних слухачів підготовчого відділення ЕГ (було 44,7 %) і 21,9 % – КГ (було 44,0 %).

Дослідження дозволило простежити й засвідчити певні тенденції до підвищення рівнів сформованості аудитивних умінь української мови іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі вивчення української мови. З-поміж них: покращення фонематичного та інтонаційного слуху, процесу сприймання, аналізу та синтезу різнорівневих мовних одиниць (фонем, слів, речень) і розуміння їхнього смислу; сформованість механізмів аудіювання: оперативної пам'яті, антиципації, довготривалої пам'яті, осмислення, внутрішнього промовляння, сегментації мовленнєвого ланцюга. Основні результати другого розділу дисертаційної роботи висвітлено в таких публікаціях автора: [Аудіювання прецизійної лексики на початковому етапі вивчення української мови як іноземної / О.А. Федорова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2014. – Вип. 44. – Ч. III. – С. 258–263.]; [Інтернет-ресурси як засіб формування аудитивних умінь української мови в іноземних слухачів підготовчого відділення / Н.І. Луцан, О.А. Федорова // ScienceRise. – 2015. – № 6 (1). – С. 71–73.]; [Організація контролю сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів

підготовчого відділення в процесі вивчення української мови /  
О. А. Федорова // Наука і освіта, науково-практичний журнал  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені  
К. Д. Ушинського – 2015. – № 9. – С. 190–196.].

## ВИСНОВКИ

Наукове дослідження було спрямоване на створення й наукове обґрунтування методики формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови; визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність методики та шляхи її впровадження в процес навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян.

1. Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, активний, але зовні не виражений процес слухового сприймання, декодування та розуміння мовлення на основі лінгвістичного й життєвого досвіду аудитора. Аудитивне вміння – це мовленнєве вміння, необхідне для сприймання та розуміння усних повідомлень різних стилів мови. Аудитивні вміння іноземних слухачів підготовчого відділення розуміємо як здатність інокомунікантів свідомо сприймати на слух інформацію українською мовою з різних аудіоджерел із відповідною мовленнєвою реакцією або коректною письмовою фіксацією. Визначено номенклатуру аудитивних умінь з урахуванням специфіки мовної освіти іноземців на підготовчому відділенні ВНЗ. До них належать такі вміння: оперативно розрізняти та впізнавати звуки української мови і співвідносити їх із відповідними фонемами; визначати наголошений склад у почутому слові; розрізняти інтонаційні моделі різних типів простих і складних речень; виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту; відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні; вміння розуміти комунікативні наміри учасників діалогу; сприймати й розуміти усне українське мовлення розмовного та наукового стилів з першого прочитання в природному темпі.

2. Аналіз навчально-методичного забезпечення, зокрема Стандарту, навчальних програм, планів, підручників і навчальних посібників з української мови як іноземної для підготовчих відділень ВНЗ дозволив виявити проблемні питання щодо їхнього змістового наповнення:

недостатню кількість навчального матеріалу, спрямованого на розвиток аудитивних умінь інокомунікантів, і низьку якість навчальних аудіоматеріалів українською мовою.

3. У процесі дослідження було з'ясовано критерії та показники рівнів сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови: мотиваційний із показниками: прагнення самостійно розвивати аудитивні вміння за допомогою додаткових аудіо- та інтернет-ресурсів; зацікавленість в усному спілкуванні з носіями української мови в навчально-професійній та побутовій сферах; потреба в отриманні усної інформації українською мовою з різних аудіоджерел; комунікативно-рецептивний із показниками: уміння оперативно розрізняти і впізнавати звуки української мови та співвідносити їх із відповідними фонемами; уміння виділяти наголошений склад у почутому слові; уміння розрізняти інтонаційні моделі різних типів простих і складних речень; комунікативно-рефлексивний із показниками: уміння виокремлювати необхідну інформацію з аудіотексту; уміння відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в аудіоповідомленні; розуміння комунікативних намірів учасників діалогу; оцінно-рефлексивний із показниками: уміння адекватно оцінювати та контролювати аудитивну діяльність однокурсників під час навчання (взаємооцінка, взаємоконтроль); уміння адекватно оцінювати та контролювати власну аудитивну діяльність (самооцінка, самоконтроль).

4. Доведено доцільність формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови на основі реалізації таких педагогічних умов: створення позитивної мотивації в процесі навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян; занурення інокомунікантів у активну різноджерельну аудитивну діяльність українською мовою; додержання міжпредметних зв'язків у процесі формування аудитивних умінь під час вивчення української мови; досягнення оптимального рівня педагогічного спілкування

між викладачем та іноземними студентами, які навчаються на підготовчому відділенні.

5. У дослідженні було побудовано лінгводидактичну модель, розроблено й апробовано методику формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови, яка передбачала чотири етапи: адаптивно-когнітивний, мотиваційно-спонукальний, репродуктивно-діяльнісний та оцінний. Метою першого (адаптивно-когнітивного) етапу було подолання негативної інтерференції рідної мови інокомунікантів, ознайомлення з фонетичною системою української мови, основними принципами наголошення слів в українській мові, типами та функціями інтонаційних конструкцій. Метою другого (мотиваційно-спонукального) було формування позитивної мотивації до цілеспрямованих вправлянь в аудіюванні українського мовлення, створення пізнавального інтересу, орієнтація на успіх і досягнення, усвідомлення необхідності участі в усному спілкуванні з носіями української мови. Метою третього (репродуктивно-діялісного) етапу було формування вмінь сприймати й розуміти усне українське літературне мовлення з першого прочитання в природному темпі. Метою завершального (оцінного) етапу була організація самоконтролю слухачами власної аудитивної діяльності та стимулювання оцінно-контрольних дій у процесі аудитивної діяльності своїх однокурсників.

6. Авторську методику розроблено й побудовано на текстовому матеріалі розмовного та наукового стилів української мови.

7. За результатами прикінцевого етапу дослідження, рівень сформованості аудитивних умінь іноземних слухачів ЕГ у процесі навчання української мови на підготовчому відділенні значно підвищився. Високий рівень виявили 35,9 % слухачів (було 8,8 %); достатній – 37,3 % слухачів, (було 13,5 %); зменшилася кількість студентів із середнім рівнем до 15,0 % (було 33,0 %) і низьким до 11,8 % (було 44,7 %). Відбулися певні зміни і в рівнях сформованості аудитивних умінь слухачів КГ, проте вони були менш



результативними: високого рівня досягли 23,7 % слухачів проти 9,3 % на констатувальному етапі; достатній рівень становив 30,0 % (було 14,4 %); 24,4 % слухачів залишилися на середньому та 21,9 % на низькому рівнях (було відповідно 32,3 % та 44,0 %).

Таким чином, було досягнуто мету наукового дослідження й підтверджено висунуту гіпотезу.

Дисертаційна робота не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого розвитку потребує методика формування та розвитку аудитивних умінь інокомунікантів у процесі навчання української мови на основних курсах ВНЗ України.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Є. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення. Збірник вправ і завдань : навч. посіб. / Л. Є. Азарова, І. Є. Зозуля, Л. В. Солодар.– Вінниця : ВНТУ, 2010. – 121 с.
2. Азимов Э. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Акишина Т. Е. Пособие по обучению аудированию и записи лекций / Т.Е. Акишина, Н.Н. Алексеева. – М. : Русский язык, 1989. – 86 с.
4. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы обучения родному языку и развития личности. Книга II / Ш.А. Амонашвили. – М. : Амрита, 2011. – 304 с.
5. Андронников И. Л. Я хочу рассказать вам.../ И. Л. Андронников. – М. : Советский писатель, 1971. – 575 с.
6. Андросюк В. Г. Психологические особенности понимания научного текста учащимися: автореф. дис... канд. психол. наук:19.00.07/ В.Г.Андросюк. – К., 1980. – 23 с.
7. Антонів О.В. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної / О. В. Антонів //Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Текст] : [зб. наук. ст.]. Вип. 5 / МОН України, Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. - Л. : Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – С. 128–136..
8. Антонів О.В. Дистанційне вивчення мови: проблеми та методи / О.В. Антонів // Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Текст] : [зб. наук. ст.]. Вип. 2 / МОН України, Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. – Л. : Видавництво ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – С.48–65.
9. Антонюк Н. С. Сравнительная характеристика понимания учащимися речевой информации в зависимости от способа ее восприятия:

автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. С. Антонюк. – К., 1977. – 160 с.

10. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М., 1989. – 279 с.

11. Багмут А. Й. Інтонація як засіб мовної комунікації / А. Й. Багмут, І. В. Борисюк, Г. П. Олійник. – К. : Наукова думка, 1980. – 243 с.

12. Бакум З. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови / З. П. Бакум // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 47. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 91–94.

13. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми / З. П. Бакум // Філологічні студії: науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 5. – С. 226–232.

14. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

15. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студ. / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

16. Березенкова Е. М. Виды аудирования / Е. М. Березенкова // Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. – 1989. – № 142. – С. 12–15.

17. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

18. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

19. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархий целей и задач / И. Л. Бим // Методика и психология обучения иностранным языкам / под ред. О. Д. Митрофановой. – М. : Русский язык, 1991. – С. 99.

20. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1984. – 178 с.
21. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19–30.
22. Блинов В. М. О некоторых закономерностях методики как науки / В. М. Блинов, Е. В. Краевский // Совет мэктебе (Татария). – 1964. – № 71 – С.74.
23. Блохина Е. В. Некоторые вопросы обучения аудированию / Е. В. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С.13–24.
24. Богуш А. Педагогічна оцінка в навчальній діяльності дошкільників як чинник підготовки їх до школи / А. М. Богуш // Дошкільна лінгводидактика. Ч.І. / упоряд. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1999. – С. 162–166.
25. Бодалёв А. А. Проблемы общения и межличного восприятия на XXIII Международном психологическом конгрессе / А. А. Бодалёв, Ю. В. Баскин // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 179–181.
26. Бондар О. І. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. : навч. посіб. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К., 2006. – 368 с.
27. Булах І.Є. Мотивація навчання і валідизація оцінювання рівня знань. / І. Є. Булах, І. М. Шило // Педагогіка і психологія. Вісник АПН. – 1996. – № 3. – С. 125–129.
28. Вайсбурд М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух / М. Л. Вайсбурд.– М., Просвещение, 1965. – 79 с.
29. Вайсман Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем студенческом возрасте : автореф. дис. .. канд. пед. наук / Р. С. Вайсман. – М, 1973. – 28 с.
30. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : навчальний посібник з української мови для іноземних учнів підготовчого факультету. Частина І / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 387 с.

31. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : навчальний посібник з української мови для іноземних учнів підготовчого факультету. Частина II. / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька. – Х. : ХНАМГ, 2011. – 305 с.
32. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Ніна Василівна – К., 2008. – 248 с.
33. Вєтохов О. М. Наслухатися іноземної мови / О. М. Вєтохов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 74–82.
34. Вилка Л. Я. Розвиток мовної компетенції студентів-іноземців на заняттях з української мови / Л. Я. Вилка. // The Unity of science. Vienna, Austria, – August, 2015. – С. 82–84.
35. Виншалеk А. Научные основы принципа активной коммуникативности / А. Виншалеk, А. А. Леонтьев, Л. В. Степанова // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. V Международный конгресс МАПРЯЛ. – М, 1982. – С. 72–80.
36. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
37. Вища освіта і Болонський процес : навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
38. Від звука до тексту: Аналіз мовних одиниць різних рівнів : навч. посібник / [І. І. Брага, Л. І. Дорошенко, А. А. Силка та ін.]; / за ред. А. А. Силки. – Вид. 2-ге, випр. і допов. – Суми, 2012. – 348 с.
39. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. М. Плющ. – К., 1997. – 344 с.
40. Вознюк Л. В. Уроки языка как средство воспитания высокой культуры межнациональных отношений (На практике изучения

общелингвистических тем) / Вознюк Л. В. // Відродження. – 1994. – № 8. – С.4–6.

41. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.

42. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

43. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М. Н. Вятютнев. – М, 1983. – 144 с.

44. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать / Л. Н. Вьюшкова // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18.

45. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин.– М. : Наука, 1981. – 139 с.

46. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии / под ред. В. А. Артемова. – М. : Наука, 1966. – 252 с.

47. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

48. Гапочка И. К. Обучение аудированию : учеб. пособ. / И. К. Гапочка. – М. : УДН, 1980. – 90 с.

49. Гапочка И. К. Пособие для обучения аудированию / И. К. Гапочка. – М. : УДН, 1974. – 171с.

50. Гез Н. И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе.– 1992. – № 2. – С. 27–37.

51. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, И. М. Кошман, А. А. Миролубов. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.

52. Гейченко Е. И. Стратегии формирования устноречевых умений у иностранных студентов-нефилологов [Электронный ресурс] / Е. И. Гейченко, В. Д. Хейлик. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://uapryal.com.ua/training/geychenko-e-i-heylik-v-d-strategii-formirovaniya-ustnorechevyih-umeniy-u-inostrannyih-studentov-nefilologov/2/>.

53. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного : словарь / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1993. – 369 с.

54. Голобородько Є. П. Філософія діалогу в науково-педагогічній комунікації / Є. П. Голобородько. // Вивчаємо українську мову та літературу. – Х. : Вид. група «Основа». – 2009. – № 9 (193) – С. 2–4.

55. Голобородько Є. П. Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи : науково-пед. праці : у 2 т. / Є. П. Голобородько – Херсон : ХМД, 2007. Т. 1 : Методика викладання російської мови. – Херсон : ХМД, 2007. – 552 с.

56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

57. Городилова Г. Г. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Городилова. – М., 1969. – 21 с.

58. Гоцкин Н. Г. Лингвистические факторы беспереводного понимания устных иноязычных высказываний (на материале немецкого языка) // Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и в вузе / Н. Г. Гоцкин. – Хабаровск : Хабаровский гос.пед. ин-т., 1981. – С.12–22.

59. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – М. : Речь, 2010. – 655 с.

60. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.

61. Гриньова М. В. Саморегуляція : монографія / М. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2006. – 264 с.
62. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 120 с.
63. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
64. Гурьянов Е. В. Навык и действие / Е. В. Гурьянов // Ученые записки МГУ. – 1995. – Вып. 90. – С. 133–148.
65. Демська-Кульчицька О. Корпусні підходи в методиці мови / О. Демська-Кульчицька // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 22–28.
66. Джерело [Текст] : практичний посібник з аудіювання для іноземних студентів. Вип. І. / С. М. Кіршо, Н. Я. Купрата, З. І. Висоцька [та ін.]. – 2-е вид., випр. та доп. – Одеса : ВМВ, 2011. – 180 с.
67. Джура М. З. Вивчаймо українську мову! / М. З. Джура. – Львів : ЛА Піраміда, 2007. – 212 с.
68. Дідук-Ступ'як Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови / Г. І. Дідук-Ступ'як. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Вол. Гнатюка. Серія: Педагогіка. Лінгводидактика. – 2015. – № 3. – С. 87–94.
69. Дилигенский Г. Г. Проблемы теории человеческих потребностей / Г. Г. Дилигенский // Вопросы философии. – 1984. – № 4.
70. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
71. Добровольська С. Р. Використання відео у вивченні іноземної мови / С. Р. Добровольська, М. Б. Опир. // Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі : матеріали Всеукраїнської



науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2011 р.). – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк» , 2011. – С. 53–58.

72. Дроздова І. П. Професійний інтерес до змісту текстів за фахом як фактор підвищення ефективності викладання української мови [Текст] / І. П. Дроздова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : Збірник наукових праць / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, Центр міжнар. освіти. – Х., 2009. – Вип. 14. – С. 65–74.

73. Дроздова І. П. Система вправ із розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю [Текст] / І. П. Дроздова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка : збірник наукових праць / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – Вип. 1 : [Випуск присвячено 80-річчю професора В. Я. Мельничайка]. – С. 72–78.

74. Дубровин Н. И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы / Н. И. Дубровин // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С.14–20.

75. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 15–20.

76. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 28–36.

77. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–22.

78. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25–29.

79. Елухина Н. В. Подготовка учебного текста для аудирования / Н. В. Елухина, И. Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 2. – С. 40–47.
80. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28–39.
81. Есютина А. М. Проблемы взаимосвязи чтения и аудирования в работах американских исследователей / А. М. Есютина // Иностранные языки в высшей школе / под ред. З. А. Кочкиной. – М. : Высш. шк., 1972. – Вып. 7. – С. 146–153.
82. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов [та ін.] / за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч. 3. – 52 с.
83. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1968. – 370 с.
84. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
85. Заболотская О. А. Воля в становлении индивидуальности студента : [монография] / О. А. Заболотская – Херсон : Айлант, 2005. – 239 с.
86. Заболотская О. А. Методика обучения устной экспрессивной речи на основе информационных текстов в старших классах гимназии (английский язык) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. / О. А. Заболотская. – Одесса, 1994. – 25 с.
87. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
88. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: А1, А2; В 1, В 2; С1) [Електронний ресурс] / укл: Ніколаєва Н. С.,

Бондарєва Н. О., Дем'янюк А. А., Шевченко М. В., Овдіюк В. В., Якубовська М. Ю. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>.

89. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С.А. Воробйова. – К. : Знання України, 2004. – 324 с.

90. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику : [учебник] / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит, ун-т, 2007. – 560 с.

91. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Г. Заскалета. – К., 2000. – 196 с.

92. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.

93. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. : Наука, 1976. – С.5–33.

94. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.

95. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

96. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

97. Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи / И. А. Зимняя // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М. : МГУ, 1972. – С. 22–32.

98. Зимняя И. А. Психологическая характеристика говорения и слушания как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 4. – С. 66–72.
99. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
100. Зінкевич-Томанек Б. Українська мова для середнього рівня / Б. Зінкевич-Томанек, О. Баранівська. – Краків, 2012. – 336 с.
101. Іванишин Г. Я. Діалогове навчання у системі мовленнєвої підготовки іноземних студентів. / Г. Я. Іванишин // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Вип. 568. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 57–62.
102. Зиндер Л. Р. Факторы, влияющие на опознавание слова / Л. Р. Зиндер, А. С. Штерн : материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолінгвістике и теории коммуникации. – М., 1988. – С.54–56.
103. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Г. М. Иваницкая. – К. : Рад.школа, 1990. – 224 с.
104. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1986. – 160 с.
105. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/862/862138.htm>.
106. Ильина В. И. К вопросу об изучении вариантов речи / В. И. Ильина // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. – С. 10–16.
107. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Л. Б. Ительсон. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т, 1970. – 268 с.
108. Інтонація мовлення [Текст] : [монографія] / А. І. Волик, В. М. Брахнова, Н. П. Плющ та ін.; відп. ред. Л. А. Близниченко; АН УРСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1968. – 203 с.

109. Інформаційно-довідкові матеріали щодо роботи з іноземними громадянами в галузі освіти України. – К., 2001. – 39 с.
110. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие для студентов. / О. М. Казарцева. – М. : Изд-во «Флинта», «Наука», 1999. – 496 с.
111. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный : ГПИ, 1979. – 270 с.
112. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – С. 155–176.
113. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь. / О. Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
114. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М., 1986. – 175 с.
115. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.
116. Князева Л. І. Аудіювання при вивченні іноземних мов / Л. І. Князева // Педагогічний вісник. – 1998. – № 3. – С.44–45.
117. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / В. А. Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с.
118. Козленко І. В. Українська пунктуація / І. В. Козленко. – К. : ВГЦ, – 2006. – 406 с.
119. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / Коккота В. А. – М., 1989. – 245 с.
120. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб., 2001. – 224 с.

121. Колчина А. И. Принципы обучения аудированию через систему Интернет / А. И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. – СПб. : РГПУ, 2005. – Вып. 2. – С. 174–177.
122. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. / А. В. Конышева. – СПб. : Каро, 2005. – 208 с.
123. Корженко В. Я. Українська мова. Для студентів-іноземців підготовчого відділення. Розмовно-фонетичний курс. / В. Я. Корженко, З. П. Корженко, Л. В. Горчинська. – Вінниця, 2004. – 238 с.
124. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів, 2005. – 306 с.
125. Кочкина З. А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе / под ред. З. А. Кочкиной. – М. : Высш. шк., 1968. – Вып. 4. – С. 43–51.
126. Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? / З. А. Кочкина // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 14–18.
127. Кочкина З. А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 161–167.
128. Кочкина З. А. Что должны слышать студенты при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе / под ред. З. А. Кочкиной. – М. : Высш. шк., 1985. – Вып. 1. – С. 17–26.
129. Крупник К. И. О возможности понимания текстов, содержащих неизученный грамматический материал / К. И. Крупник // Психология и методика обучения иностранным языкам : уч. зап. Моск. гос. ин-та иностр. яз. им. М.Тореза. – М., 1968. – Т.44. – С.63–69.
130. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина., В. И. Гинецинский // Сов.педагогика. – 1989. – № 3. – С. 63–66.
131. Куйда Н. Я. Проблемы и особенности языковой подготовки иностранных студентов на довузовском этапе обучения / Н. Я. Куйда, Г. С. Манаева, И. Г. Новикова // Тенденции и проблемы языковой подготовки

иностранных студентов в современных условиях : материалы заочной междунар. науч.-практ. интернет-конф., 3–17 мая 2013 г. – Запорожье : Изд-во ЗГМУ, 2013. – С. 21–26.

132. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования / сост. Леонтьев А. А. // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 224–225.

133. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., 2001. – 544 с.

134. Курнилович М. Використання художніх кінофільмів іноземною мовою як важливого методичного засобу у навчальному процесі / М. Курнилович // Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2011 р.). – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2011.– С. 116–121.

135. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посібник / В. П. Кутішенко. – 2-ге вид. – К, 2010. – 128 с.

136. Лебединский С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.

137. Лезина В. В. Методика обучения аудированию текстов на русском языке иностранных слушателей подготовительных отделений (специальность «Фармация») : дис. ... канд. пед. наук / В. В.Лезина . – М., 1998. – 188 с.

138. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

139. Леонтьев А. Н. Психологические особенности деятельности преподавателя / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 91с.

140. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М, 1971. – 40 с.

141. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс / А. А. Леонтьев // Психологическая и лингвистическая природа текста и

особенности его восприятия / отв. ред. О. Я. Зинченко. – К. : Высшая школа, 1979. – С. 18–30.

142. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А. А. Леонтьев. – М. : МГУ, 1970. – 88 с.

143. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – М. : МГУ, 1984. – 584 с.

144. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 246 с.

145. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

146. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

147. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.

148. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под. ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.

149. Луцан Н. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис. . д-ра пед.наук: 13.00.02 / Н. І. Луцан – Одеса : Б. в., 2006 . – 45 с.

150. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ...докт. пед. наук / Олеся Вадимівна Любашенко. – К., 2008. – 43 с.

151. Ляховицкий М. В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М. В. Ляховицкий. – М. : Просвещение, 1981. – 144 с.

152. Ляховицкий М. В. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі / М. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва. – К., 1978. – 120 с.

153. Мазурик Д. Використання ілюстративних дескрипторів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (РРЕ) в курсі



української мови як іноземної / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 66–72.

154. Мазурик Д. Критерії визначення рівня володіння українською мовою як іноземною / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 27–34.

155. Максимчук Г. Інтерактивні методи навчання української мови / Г. Максимчук, І. Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 18–21.

156. Малиновский Е. Л. Влияние предметного содержания учебной деятельности на характер педагогического общения : автореф. дис. .. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Л. Малиновский. – Минск, 1986. – 28 с.

157. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.

158. Мамчур Л. Роль діалогічної комунікації в особистісно-орієнтованому навчанні / Л. І. Мамчур // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 3–5.

159. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М, 1983. – 96 с.

160. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.

161. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1989. – Т.3, № 4. – С.26–36.

162. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

163. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник / Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / [за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

164. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник, О. П. Петрашук, Л. А. Сажко; ред.: К.І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.

165. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и др. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

166. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : ученик / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

167. Методика преподавания русского языка / Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р., Ипполитова Н. А., Ивченков П. Ф. – М. : Просвещение, 1990. – 368с.

168. Методична розробка з наукового стилю української мови / для іноземних студентів вищих економічних навчальних закладів / укл. С. А. Чезганов. – К., 2002.

169. Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Миллер Дж. // Инженерная психология. – М., 1964. – С.223–224.

170. Миролубов А. А. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения / Миролубов А. А., Ивлева З. Н. // Вопр. обучения русскому языку иностранцев на начал. этапе / Моск. гос. ун-т. – М., 1981. – С. 5–29.

171. Михайловская Г. А. Коммуникативная направленность уроков русского языка : монография / Г. А. Михайловская. – Херсон : Изд-во ХГПУ, 2002. – 108 с.

172. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Г. А. Михайловская. – К. : Издательский центр ОАО УКРНИИПСК, – 1999. – 208 с.

173. Мунтян С. В. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мунтян Світлана Віталіївна ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 23 с.

174. Мусницкая Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и ученику / Е. В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996. – 192 с.

175. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. – Ч. 1. – 56 с.

176. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / уклад. : Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. – С. 73–132.

177. Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. 11–12 квітня / Національний авіаційний інститут – К., 2013 – 156 с.

178. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Нелюбин Л. Л. – 6-е изд., перераб. – М. : Флинта, 2009 – 320 с.

179. Ніколаєва С. Ю. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К, 1996. – 96 с.

180. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова) / С. Ю. Ніколаєва. – К. : ЛЕНВІТ, 1997. – 91с.

181. Новак Т. В. Аудіювання як засіб навчання іншомовного спілкування [Текст] / Т. В. Новак // Гуманітарні науки і сучасність. – К., 2003. – С. 211–216.
182. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Носонович Е. В., Мильруд Р. П. // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С.6–12.
183. Овчинникова О. В. О некоторых путях экспериментального исследования мотивации человека, открываемых концепцией деятельности / О. В. Овчинникова // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М., 1983. С. 200 – 256.
184. Овчинникова Ю. В. Явление избыточности в устном научном тексте : автореф. дис. канд. пед. наук / Овчинникова Ю. В. – М, 1995. – 21 с.
185. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – 2002. [Электронный ресурс] / А. Ребер – Режим доступа до ресурсу : <http://vocabulary.ru/dictionary/487>.
186. Окуневич Т. Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках граматики // Вісник Таврійської фундації (Осередку вивчення української діаспори) : літературно-науковий збірник. Випуск 6. – К. – Херсон : Просвіта, 2009. – С. 96–105.
187. Омельчук С. А. Модульне заняття як інноваційна форма організації навчання: мета, ознаки, методи// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: Айлант, 2000. – Вип. 13 – с. 246-252.
188. Омельчук С. А. Модульна система синтаксичних вправ і формування мовленнєвих умінь (методичний аспект) / С. А. Омельчук, Є. П. Голобородько // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського лінгвістичного університету: Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2001. – Вип. 5. – С.312–324.
189. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчання української мови студентів-нефілологів: автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Онкович Г. В. – К, 1995. – 45 с.

190. Онкович Г. В. Новітні терміни лінгводидактики / Онкович Г. В. // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки. – Суми : СумДУ, 2004. – № 1 (60). – С. 18–26.

191. Павлішак О. Мотивованість як невід’ємна частина формування іншомовної комунікації у студентів педагогічних спеціальностей в Австрії / О. Павлішак, О. Гутиряк // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2015. – №1 /33. – С. 121–130.

192. Паламар Л. Інтегровані заняття з української мови як іноземної / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 53–55.

193. Палихата Е. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71–77.

194. Палихата Е. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. Палихата. – К., 2004. – 41 с.

195. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

196. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др.– М. : Школа– Пресс, 2000.– 512 с.

197. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, В. Крамущенко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.

198. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

199. Пентилюк М. Дидактичні засади роботи з науковою термінологією у вищій школі / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 59. – Херсон : ХДУ, 2011. – С. 10–15.

200. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
201. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
202. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
203. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
204. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / О. М. Пехота / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С.274–318.
205. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
206. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высш. шк., 1977. – 217 с.
207. Плахотник В. Вправи і завдання в лінгводидактиці / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 9. – С. 43–45.
208. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
209. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Евгения Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
210. Полат Е. С. Современные тенденции развития образования / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – М. : Академия, 2008. – С. 18–103.

211. Поливанов С. Д. Чтение и произношение на уроках русского языка в связи с навыками родного / С. Д. Поливанов // Вопросы психолінгвистики и преподавания русского языка как иностранного. – 1991. – С. 67.

212. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АСК, 2002. – 135с.

213. Пометун О. Основи критичного мислення : навч. посіб. / Пометун О., Пилипчатіна Л., Сукенко І., Баранова І. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2010. – 216 с.

214. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : АСК, 2007. – 144 с.

215. Пономарьова Г. Ф. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Г. Ф. Пономарьова. – К., 2013.

216. Програма з української мови для студентів-іноземців вищих навчальних закладів України / укл. Л. В. Антонів, Б. М. Сокіл, Н. І. Станкевич. – Львів, 2005.

217. Програма навчальної дисципліни: Українська мова як іноземна для іноземних студентів підготовчих факультетів / відділень вищих навчальних закладів МОЗ України / укл. С. М. Луцак, Г. Я. Іванишин, С. М. Кут, О. М. Васьків, М. В. Вінтонюк, Г. І. Варівончик, М. В. Іванюк, О. А. Федорова – Івано-Франківськ : Вид-во ІФНМУ, 2016. – 78 с.

218. Програма курсу «Практична російська мова» для іноземних студентів факультету іноземних мов / укладачі: Л. Б. Бей, Л. Е. Ільїна, Г. П. Чуйкова / за ред. Н. І. Ушакової. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 102 с.

219. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

220. Пруссаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста / Н. Н. Пруссаков // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 6. – С. 6–9.
221. Прушковська І. В. Збірник вправ з формування турецькомовної аудитивної компетенції / І. В. Прушковська. – К., 2012. – 20 с.
222. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика – Пресс, 1998. – 439 с.
223. Психологічний словник / [авт.-уклад. : В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова]; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.
224. Раппопорт И. А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей / И. А. Раппопорт, Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин, 1987. – 125 с.
225. Рогачева И. П. Система факторов обеспечивающая мотивацию в учебном процессе / И. П. Рогачева // Русский язык за рубежом. – 1998. – № 4. – С. 71–75.
226. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович., Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
227. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
228. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
229. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. – К., 2001. – 219 с.
230. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–24.



231. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук – К. : Ленсвіт, 2015. – 320 с.
232. Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности / Л. П. Смирнова // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности : сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тереза. – М., 1991. – С. 204–226.
233. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Смирнова Майя Іванівна. – К., 2005. – 236 с.
234. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М., 1968. – 244 с.
235. Соколова С. В. Методика формування граматичної компетенції з УМІ : навч.-метод. посібник / С. В. Соколова. – К, 2011. – 122 с.
236. Солдатенко М. Пізнавальний інтерес як передумова забезпечення самостійної навчальної діяльності / М. Солдатенко // Професійна освіта : педагогіка і психологія : [пол.-укр. щорічник] / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – К., 2005. – Вип. VII. – С. 193–200.
237. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 54–66.
238. Соловова. Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций [Текст] / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
239. Старостенко О. В. Розвиток аудитивних умінь російської мови в англomовних студентів негуманітарних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Старостенко О. В. – Херсон, 2008. – 250 с.
240. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти” : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / Стасюк В. Д. – К., 2003. – 291 с.

241. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: теоретические основы и методические рекомендации : Монография / В.И. Стативка. – Сумы : Редак.- изд. отд. СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004.– 332 с.

242. Суздалева Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Е. С. Суздалева. – М., 1998. – 27 с.

243. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах / уклад. С. Ю. Ніколаєва. – К., 1999. – 191 с.

244. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма "ІНКОС" , 2006. – 248с.

245. Тематичні діалоги для розвитку усного мовлення на початковому етапі навчання української мови як іноземної / укл. Н. Станкевич. – Львів, 2000. – 14 с.

246. Терлак З. Українська мова для початківців / З. Терлак, О. Сербенська. – Львів : Світ, 1999. – 264 с.

247. Туркевич О.В. Еволюція термінологіки методики викладання УМІ : автореф. дис. ...канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / Туркевич О. В. – Львів, 2012. – 19 с.

248. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило. – К. : Рад. школа, 1982. – 216 с.

249. Узнадзе Д. М. Общая психология / под ред. И. В. Имедадзе / Д. М. Узнадзе. – М. : Смысл ; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

250. Українська мова для іноземних студентів : навч. посіб. / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.

251. Федорова І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти / І. І. Федорова // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2007. – № 2. Частина 2. – С. 89–91.

252. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стереотип. — К. : Академвидав, 2009. — 560 с.

253. Формирование у студентов умений и навыков устной речи, чтения и письма на иностранном языке : учеб. пособие / под ред. Л. Л. Ковтун, Л. М. Архипенко, Н. Г. Ананьева, Т. И. Колобова. – Ростов-н/Д., 1978. – 96 с.

254. Хавронина С. А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М., 2008. – 198 с.

255. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М. : Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277–278.

256. Хасанов Н. М. Основы начального обучения грамматическому строю русского языка в школах народов тюркской группы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Хасанов Н. М. – М, 1985. – 43 с.

257. Холод Н. И. Использование метода частичного погружения в изучении иностранных языков / Н. И. Холод // Язык. Культура. Образование : сборник статей международной научной конференции «Чтения К.Д. Ушинского» ; под науч. ред. О. С. Егоровой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, – 2013. С.59–64.

258. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

259. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
260. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
261. Цветкова Л. С. Афазия и восприятие / Л. С. Цветкова, Н. Г. Торчуа. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 176 с.
262. Цінько С. В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Цінько С. В. – К., 2000. – 248 с
263. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
264. Цокур О. С. Педагогическое общение как объект психологического анализа // Психология педагогического общения : сб.науч.тр. / ред. кол. : Г. В. Дьяконов (отв.ред.) и др. – Кировоград : Кировоград.пед.ин-т, 1991. – Т.ІІ. – С. 29–35.
265. Чаплина Е. И. Стратегии преодоления психологических барьеров в учебной деятельности студентов / Чаплина Е. И. // Теория и практика современного психологического консультирования : материалы научно-практ. конф. с междунар. участием. – Курск, 2006. – Ч .1. – С.98–10.
266. Чебышева В. В. Психология трудового обучения (трудовые умения и навыки и условия трудового обучения) / В. В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 303 с.
267. Чистович Л. А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи / Л. А. Чистович // Распознавание слуховых образов. – Новосибирск, 1970. – 131 с.
268. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів / А. Б. Чистякова, Л. І. Селіверстова, Т. М. Лагута. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – 524 с.

269. Чистякова А. Б. Диференційована організація навчання іноземців української мови / А. Б. Чистякова, Л. І. Селіверстова, Т. М. Лагута // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 13–22.
270. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Шайдур Ірина Анатоліївна. – Полтава, 2003. – 239 с.
271. Шанский И. М. Русское языкознание и лингводидактика / И. М. Шанский. – М. : Русский язык. – 1985. – 214 с.
272. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
273. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань / Л. Шевцова // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 30–43.
274. Шелехова Г. Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манако, Я. Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33–35.
275. Шляхов В. И. Индивидуализация обучения и проблемы создания самоучителя русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шляхов В. И. – М, 1982. – 24 с.
276. Штерн А. С. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / А. С. Штерн. – Л., 1981. – 32 с.
277. Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, Academia, 2003. – 160 с.
278. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ Хранитель, 2007. – 746 с.
279. Щукина И. В. Интернет в обучении аудированию на уроках английского языка / И. В. Щукина, Н. В. Ульянова, А. Г. Ходакова // Материалы Международной научно-практической конференции для

преподавателей английского языка 20–22 сентября 2013 г. – Тула, 2013. – С. 112–123.

280. Язык. Речь. Коммуникация : междисциплинарный словарь / С. Н. Цейтлин, В. А. Погосян, М. А. Еливанова, Е. И. Шапиро. – СПб. : КАРО, 2006. – 128 с.

281. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

282. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М, 1969. – 317 с.

283. Dahlhaus В. Fertigkeit Hцren / В. Dahlhaus. – Мьнchen : Goethe-Institut, 1994. –192 p.

284. Sacks О. Musicophilia: Tales of Music and the Brain. / О. Sacks – 2008. – 425 p.

**Додаток А****Анкета для викладачів української мови підготовчого відділення  
для іноземних громадян**

Оберіть відповідь, що найбільш повно висвітлює проблему:

1. Труднощі аудіювання українського мовлення у іноземних слухачів підготовчого відділення, на Вашу думку, полягають у:

- а) несформованості аудитивних умінь української мови;
- б) невідповідності змісту навчання аудіювання комунікативним потребам інокомунікантів;
- в) недостатній умотивованості вправлянь у такому виді мовленнєвої діяльності як аудіювання;
- г) обмеженості соціальних контактів із носіями української мови.

2. Які аудіо- та відеоджерела Ви використовуєте в навчальному процесі для формування аудитивних умінь української мови?

---

---

---

3. Чи задовольняє Вас навчально-методичне забезпечення навчального процесу й технічне оснащення аудиторного фонду?

так \_\_\_\_\_, ні \_\_\_\_\_, не повною мірою \_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь в експерименті!**

**Додаток Б****Анкета для викладачів спеціальних дисциплін підготовчого відділення  
для іноземних громадян**

Оберіть відповідь, яка, на Вашу думку, найбільш повно висвітлює  
проблему:

1. Чи вважаєте Ви достатнім рівень сформованості аудитивних умінь  
української мови іноземців для ефективної участі в навчальному процесі?

так \_\_\_\_\_, ні \_\_\_\_\_, не повною мірою \_\_\_\_\_

2. Труднощі сприймання усного українського мовлення слухачами  
підготовчого відділення зумовлені:

а) навчальним матеріалом, що є неадаптованим для сприймання  
інокомунікантами;

б) невідповідністю рівнів мовлення лектора та інокомуніканта;

в) несформованістю механізмів аудіювання українського мовлення в  
іноземних слухачів підготовчого відділення.

3. Які методи і прийоми Ви використовуєте в навчальному процесі для  
покращення слухової рецепції інокомунікантів?

---

---

---

---

4. Чи задовольняє Вас навчально-методичне забезпечення  
навчального процесу та технічне оснащення аудиторного фонду?

так \_\_\_\_\_, ні \_\_\_\_\_, не повною мірою \_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь в експерименті!**



### Експериментальний листок

Прочитайте уважно всі питання та переконайтесь, що все зрозуміло. Будьте уважними. працюйте самостійно. Із декількох відповідей оберіть ту, яка найбільше відображає ваші особисті інтереси, прагнення та побажання.

1. Ваша країна \_\_\_\_\_, Ваш вік \_\_\_\_\_, рідна мова \_\_\_\_\_ .

2. Скількома іноземними мовами ви володієте?

3. Чи подобається Вам вивчати українську мову? так \_\_\_\_\_ / ні \_\_\_\_\_

4. Що для Вас найважче у вивченні української мови?

- а) говорити                      б) писати  
в) читати                        г) розуміти почуте

5. Вам важко розуміти усне українське мовлення, тому що:

- а) швидкий темп мовлення;  
б) невпевнено розрізняю на слух звуки української мови;  
в) маленький словниковий запас;  
г) одноразове пред'явлення повідомлення;  
д) немає можливості контролю мовленнєвої діяльності мовця.

6. Де ви зустрічаєтесь з усним українським мовленням? Підкресліть або доповніть список: у деканаті, у гуртожитку, в поліклініці, у магазині, у громадському транспорті, у банку, у навчальній аудиторії, на вулиці, у кафе, у гуртожитку, \_\_\_\_\_.

7. Чи допомагає Вам знання української мови здобути бажаний фах?

так \_\_\_\_\_ / ні \_\_\_\_\_ / не знаю \_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь в експерименті!**

## Додаток Г

Завдання для перевірки рівня сформованості фонетично-інтонаційного слуху  
(Констатувальний експеримент)

1. Заповніть таблицю:

|                        |     |    |     |    |     |    |     |    |     |     |
|------------------------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|
| Слово закінчується на: |     |    |     |    |     |    |     |    |     |     |
| -Т                     | -ТЬ | -Н | -НЬ | -С | -СЬ | -Л | -ЛЬ | -Д | -ДЬ | -ЦЬ |
|                        |     |    |     |    |     |    |     |    |     |     |

Тінь, диван, день, син, нежить, пень, пан, хлопець дідусь, автобус, п'ять, пакет, сіль, стіл, міст, мить, рис, рись, лід, мідь, мазь, віз, палець, декан, кашель, гол, міль, лікар, нуль, вокзал, йорданець, вчитель, листопад, відповідь, африканець, жолудь, лист, гість, місяць, кисень.

2. Слухайте уважно, у відповідну колонку записуйте слова, у яких чуєте звук [и], [і] або [е].

|     |     |     |
|-----|-----|-----|
| [и] | [і] | [е] |
|-----|-----|-----|

Музика, крейда, ніс, лист, гарні, секретар, будинок, річ, сильно, сірка, дитина, діалог, вікно, сир, серветка, папір, сік, помилка, мета, стіл, місто, красивий, зірка, село, рушник, мило, перекладач, зима, питання, лікар, гарне, дівчата, тисяча, книга, килим, лінійка, приклад, оголошення.

3. Слухайте уважно, у відповідну колонку записуйте слова, у яких чуєте звук [щ], [ч], [ц] або [ш]:

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| [щ] | [ч] | [ц] | [ш] |
|-----|-----|-----|-----|

Щітка, душ, центр, шапка, чай, щока, ціна, плащ, дошка, чотири, шафа, щастя, дощ, чашка, щеплення, палац, пляшка, площа, олівець, четвер, цілий, шість, щезнути, частина, число.

4. Слухайте уважно, у ліву колонку записуйте слова, у яких чуєте на початку звук [у], у праву – слова, на початку яких чуєте звук [о]:

Учень, окуляри, орган, усмішка, окуліст, увага, успіх, офіціант, урок, один, освіта, університет, опір, успішний, океан, огірок, умова, організм,

5. Слухайте уважно, у ліву колонку записуйте слова, у яких чуєте звук [o], у праву – слова, у яких чуєте звук [y]:

| [o] | [y] |
|-----|-----|
|-----|-----|

Звук, кома, душа, слово, кущ, дошка, друг, дорога, рушник, нога, ручка, дочка, цукор, поле, рука, торт, пиво, купе, туман, товар, група.

6. Слухайте слова, підкреслюйте в бланку відповідей одне слово з пари, яке ви почули:

Бар-пар, гриб-грип, коди-коти, час-джаз, рік-ріг, слова-слава, пень-пан, лис-ліс, ніс-низ, коса-коза, сірка-зірка, кафе-кава, ніж-ніч, річ-піч, ціна-стіна, дочка-дошка, ручка-рушник, електрон-електрод, шапка-чашка, живіт-живуть, син-сон, кістка-кішка, анод-катод, жінка-шинка, яйце-лице, друг-друг, порада-порядок, курка-куртка, вуса-вуха, пес-без, злива-зліва, сірий-сирий, каша-каса, печиво-кишеня.

7. Слухайте слова і словосполучення, у бланку відповідей ставте наголоси:

Стільці, понеділок, післязавтра, дозвольте, швидко, швидкий, зачекайте, скільки, декілька, погано, поганий, довга доро́га, до́рого коштує, зупиніть, зупинка, швидкий, швидкість, легкий, легко, вправа, праворуч, заняття, зайнятий, пізно, запізнитися, жартувати, жарти, жартівник, місто, міста, лікар, лікарі, за'мок, замо'к.

8. Слухайте фрази, у бланку відповідей пишiть номер фрази, яку почули, у відповідній колонці: «ствердження», «спонукання», «запитання»:

1. З якого міста ви приїхали? 2. Ви будете розповідати про свою країну? 3. Ви будете розповідати про свою країну. 4. Ваше місто велике чи маленьке? 5. Дайте, будь ласка, підручник. 6. Я люблю співати, а ви? 7. Прочитайте та перекладіть рідною мовою. 8. Я живу в Івано-Франківську. 9. Зараз ви живете в Україні? 10. Зараз ви живете в Україні.

## Додаток Д

**Картка самооцінки та оцінки вмій своїх однокурсників сприймати та розуміти на слух усне українське мовлення**

| Завдання за показниками   | Оцінка     |              |            |              |            |              |            |              |
|---|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|   | Високий    |              | Достатній  |              | Середній   |              | Низький    |              |
|   | самооцінка | взаємооцінка | самооцінка | взаємооцінка | самооцінка | взаємооцінка | самооцінка | взаємооцінка |
| Уміння впізнавати та розрізняти на слух звуки української мови                          |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Уміння розрізняти інтонаційні моделі найбільш поширених типів простих і складних речень |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Уміння отримувати необхідну інформацію з аудіо- та відеоматеріалів                      |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Уміння отримувати з аудіо- та відеоматеріалів числові дані, дати, власні імена/назви    |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Уміння орієнтуватися у структурі тексту   |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Розуміння комунікативних намірів мовця  |            |              |            |              |            |              |            |              |
| Уміння відповідати на питання, що стосуються інформації, поданої в усній формі          |            |              |            |              |            |              |            |              |

**Додаток Е****Бланк самооцінки вмінь сприймати та розуміти на слух****усне українське мовлення**

Мій рівень сформованості аудитивних умінь найточніше характеризує визначення: а) б) в) г)

а) я можу впізнавати знайомі слова та найелементарніші фрази, що стосуються мене самого, моєї сім'ї та найближчого конкретного оточення за умови, коли люди говорять повільно і чітко;

б) я можу розуміти фрази та найуживанішу лексику, що відносяться до сфер найближчого особистого значення (напр. елементарна особиста або сімейна інформація, покупки, місце проживання, навчання). Можу зрозуміти основне з коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень;

в) я можу розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які регулярно трапляються під час навчання, на дозвіллі тощо. Можу розуміти головний зміст багатьох радіо- або ТВ-програм про поточні справи або теми з кола особистих чи професійних інтересів за умови, коли мовлення відносно повільне і чітке;

г) я можу розуміти об'ємні висловлювання та лекції і стежу навіть за складною аргументацією на досить знайомі теми. Я розумію більшість ТВ-новин і програм про поточні події. Я розумію більшість фільмів українською літературною мовою.

**Скоромовки для відпрацювання слухової рецепції  
звуків українського мовлення різного темпу надходження**

|           |   |
|-----------|---|
| [б]       | Бабин біб буяє в дощ, буде бабі біб у борщ.<br>Бурі бобри брід перебрели, забули бобри забрати торби.   |
| [в]       | Валя в село вола вела, з села віл Валю вів.<br>Водовіз віз воду від водопроводу.<br>Виделкою Вова вареники їв, а Вітя водиці з відерця відпив   |
| [г] – [ґ] | Галасливі габи й галки в гусенят взяли скакалки. Гусенята їм гелґочуть, що й вони скакати хочуть.   |
| [дж],[дз] | Жовтий жук купив жилет,<br>Джемпер, джинси та жакет.<br>Дзижчала дзига і вертілась, дзенькнула, впала і розбилась.<br>Кукурудза на городі<br>Дивувалась своїй вроді:<br>В дзеркало дивилася,<br>Дуже чепурилася |
| [д]       | У дворі дрова мав дядя Вова   |
| [ж]       | Жук Жужу і жук Жіжі в решеті печуть коржі.<br>Дзижчить над житом жвавий жук,<br>Бо жовтий він вдягнув кожух.  |
| [з]       | Зупинивсь на зрубі зубр, задивився зубр на зруб.  |
| [о]- [у]  | На городі в нас картопля,<br>Кавуни і кабачки.<br>Є калина, є капуста,<br>Є червоні бурячки   |
| [п]       | Пильно поле пильнували, перепілок полювали.   |
| [р]       | Хитру сороку спіймати морока, а на сорок сорок – сорок морок.   |
| [т]       | Тяжко тому жити, хто не хоче робити.  |

## Додаток 3

**Фонетичні диктанти для формування фонематичного слуху  
іноземних слухачів підготовчого відділення**

|  |   |
|--|---|
| <b>Голосні звуки [і], [е], [а]</b>   |   |
| Слухайте і пишть у зошити. Читайте.<br>а, е, і; і, е, а; а, е; е, а; е, і; і, е; а, і; і, а.   |   |
| <b>Голосні звуки [у], [о]</b>  |   |
| у – о, о – у, у – о – у, о – у – о<br>у – о – а, а – о – у, у – а, а – у, о – а, а<br>– о, о – у, у – о<br>і – у, у – і, е – о, о – е, і – у – е – о, о –<br>е – у – і | Слухайте і пишть у зошити. Читайте.<br>у, о, а; і, е, а; іу, еу, ау; іо, ео, ао; уі,<br>уе, уа; оі, ое, оа.   |
| <b>Голосний звук [и]</b>   |   |
| і – и, и – і, е – и, и – е<br>у – и, о – и, а – и  | Слухайте і пишть у зошити. Читайте.<br>і, и, е, о, у, а; іи, іі, еи, іе, ои, іо, уи,<br>иу, аи, іа.   |
| <b>Губні приголосні звуки [б], [п]</b>   |   |
| Слухайте склади. Зверніть увагу на<br>вимову першого звука.<br>па – ба, пе – бе, по – бо, пу – бу, пи –<br>би  | Слухайте. Повторюйте за<br>викладачем.<br>па – пе – по – пу- пи; ба – бе – бо – бу<br>– би;<br>ап – еп – оп – уп – ип; аб – еб – об – уб<br>– иб ;<br>папа, папу, папи; баба, бабу, баби. |
| Слухайте і пишть склади. Підкресліть глухий звук.<br>пе, би, ап, бо, пи, бе, оп, по, ба, об, еп, пу, еб, иб, па, ип, аб, уп, бу, уб; папа,<br>баба.                    |   |
| <b>Губні приголосні звуки [ф], [в], [м]</b>  |   |
| Слухайте склади. Зверніть увагу на<br>роботу губ та участь голосу.<br>фа – ва, фо – во, фе – ве, фу – ву, фи –<br>ви   | Слухайте. Повторюйте за<br>викладачем.<br>фа, фе, фо, фу, фи; ава, ва, ве, во, ву,<br>ви; аф, еф, оф, уф, иф; ав, ев, ов, ув,<br>ив   |
| Слухайте і пишть склади.<br>Підкресліть букву, яка відповідає<br>дзвінкому звуку.<br>фа, ва, фе, еф, ив, во, оф, фу, ви, фи,<br>аф, ав, ов, фо, ву, ив, иф, ве, уф, ев | Слухайте і повторюйте.<br>ма, ме, мо, му, ми; ам, ем, ом, ум, им;<br>мама, мамо, маму, мами   |

| <b>Передньоязикові тверді приголосні звуки [т], [д], [с], [з], [ц], [н]</b>   |  |
|---|--|
| <p>Слухайте. Слідкуйте за артикуляцією викладача.</p> <p>Та, те, то, ту, ти; да, де, до, ду, ди; на, не, но, ну, ни;</p> <p>за, зе, зо, зу, зи; са, се, со, су, си ; ца, це, цо, цу, ци. зи, за, зе, зо, зу; из, аз, ез, оз, уз; зоб, зуби, ваза, зви, азот, таз;</p> <p>ци, ца, це, цо, цу ; иц, ац, ец, оц, уц; це, цап, бац, цим ;</p> | <p>Слухайте. Повторюйте за викладачем.</p> <p>ти, та, те, то, ту; ит, ат, ет, от, ут; тут, там, ти, том, боти, топ, фото, вата;</p> <p>ди, да, де, до, ду; ид, ад, ед, од, уд; дим, дам, бом, бум, да, де, вода;</p> <p>ни, на, не, но, ну; ин, ан, ен, он, ун; низ, нас, син, сон, нота, бонна, тонна</p> <p>си, са, се, со, су; ис, ас, ес, ос, ус; сад, суп, бас, вас, сип, пас, спи;</p>   |
| <p>Слухайте, пишiть у зошити. Однiєю лiнiєю пiдкреслiть букви, якi вiдповiдають дзвiнким приголосним, а двома лiнiями – глухим приголосним. Читайте.</p> <p>Мама, пара, тут, там, том, дам, завод, син, цап, сон, нота, сто, сад, зад, два, вода, вата, посуд, дим, це, мода, вона, цим, вони, воно, сода, мед.</p>                       |  |
| <b>Сонорнi приголоснi звуки [р], [л], [й]</b>   |  |
| <p>Слухайте i повторюйте.</p> <p>ра, ро, ру, ре, ри; ар, ор, ур, ер, ир; дра, тра, пра, бра, ара;</p>   | <p>Слухайте, повторюйте.</p> <p>ла, ло, ле, ли, лу; ал, ол, ел, ил, ул; лан, лин, лаз, лад, лати, лоб, мул;</p>  |
| <p>Слухайте, повторюйте.</p> <p>ай, ой, ей, ий, уй; йа, йо, йе, йу, йi;</p> <p>ай – ай, ой – йо, ей – ей, уй – йу, iй – iй; мiй, мий, лий, бий, пий, рий, рiй</p>   | <p>Слухайте, повторюйте. ра, ро, ру, ре, ри; ар, ор, ур, ер, ир; риба, рис, роса, сир, пора, араб, море</p>  |
| <b>Позицiйно-комбiнаторнi алофони голосних звукiв [а], [у], [е], [i].<br/>Апостроф</b>  |  |
| <p>Слухайте. Порiвняйте звучання. Звернiть увагу на кiлькiсть голосних звукiв у парах запропонованих складiв.</p> <p>лiа – ля, нiа – ня, тiа – тя, дiа – дя, сiа – ся, зiа – зя, рiа – ря;</p> <p>лiу – лю, нiу – ню, тiу – тю, дiу – дю, сiу – сю, зiу – зю, рiу – рю</p>  | <p>Слухайте. Порiвняйте звучання. Звернiть увагу на кiлькiсть приголосних звукiв у парах запропонованих складiв.</p> <p>ял – ля, ян – ня, ят – тя, яд – дя, яц – ця, яс – ся, яз – зя, яр – ря;</p> <p>юл – лю, юн – ню, ют – тю, юд – дю, юц – цю, юс – сю, юз – зю, юр – рю;</p> <p>п'я – па, б'я – ба, в'я – ва, ф'я – фа, м'я – ма, р'я – ря;</p> <p>яп – п'я, яб – б'я, яв – в'я, яф – ф'я, ям – м'я, яр – р'я;</p> <p>п'ю – пу, б'ю – бу, в'ю – ву, ф'ю – фу, м'ю – му, р'ю – ру;</p> <p>п'ю – юп, б'ю – юб, в'ю – юв, ф'ю – юф, м'ю – юм, р'ю – юр;</p> |



## Додаток И

**Список слів і складів квазіомонімів, які учасники експерименту  
сприймали на слух з поданим графічним записом**

|                        |                             |                         |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| біб віти сік ціль      | фук дуб рута губи           | міфи дим рив гик        |
| бік вітер сіль цього   | фото дощ ром гоп            | кафе день реп геть      |
| біль від сила ціп      | міра зір ліс кінь           | факт дар рак гак        |
| бик вир сир цирк       | мій гілка дятел тяма        | жом річ б'ють           |
| бити вас сейф ціна     | мир зирк лив кинь           | шість виє в'ють люк     |
| бий вір сіно цього     | мед зерна лезо кеб          | шир мул в'яз лле        |
| берег вечір сенс центр | мак зад лаз кат             | шеф звіт п'ять міль     |
| бак вата сад цап       | муза зуд лук куц            | шафа ваза ім'я їжак     |
| бук вус суд цукор      | мода зоб лов коло           | шум зима сім'я єнот     |
| небо воля сом          | фраза гава скрізь           | шовк зірка дяк юрта     |
| піч тік ніж мій        | хиба миша гедзь             | чіп у нього дюна        |
| пиво тир низ мий       | тюк гуля всюди              | чиж світ сядь ртуть     |
| пень теж небо гей      | хата пил джин вісь          | чек сил зять ящик       |
| паз таз над дай        | хутра бивень джаз<br>кінець | чан ніч тяга в'ється    |
| пуск туз нуль дуй      | хобот ввімкни джгут         | чуб річ тюль<br>б'ється |
| поза торг нота ой      | жінка хор няня              | чорт йод ізюм п'є       |
| фільм дім рів гід      | жир пил дзига нюх           | жом річ б'ють           |
| міфи дим рив гик       | жерло коза день пень        |                         |

## Додаток К

*Завдання 1. Прослухайте та запишіть у зошит текст пісні «Ти моя».*

Вуста = губи, пустий = безлюдний

На тому березі, на тому березі,  
 В тому березні, а може, в вересні,  
 Навесні або восени  
 Ти сказала, сказала, сказала мені.  
 Сплелися руки мов гілля на дереві,  
 Злилися звуки і вуста у темряві.  
 Наяву, а може, у сні  
 Ти сказала, сказала, сказала мені:

Приспів: (2)

Ти – моя, ти – моя, ти – моя, ти – моя,  
 Ти – моя, моя, моя, моя.

Тоді побачив в очах твоїх сльози я  
 На тому березі старого озера,  
 Сльози щастя, а може, журби.  
 І сказав я, сказав я, сказав я тобі:

Приспів

Берег мій все такий же пустий,  
 Позабута земля.

Я дивлюся на берег твій,  
 Де була, була, була, була...була. Ти – моя!

*Завдання 2. Знайдіть у тексті дієслова у формі минулого часу та підкресліть червоною ручкою.*

*Завдання 3. Знайдіть у тексті іменники у формі місцевого відмінка та поставте питання до них.*

*Завдання 4. Заспівайте пісню.*

## Додаток Л

*Завдання 1. Прочитайте і перекладіть рідною мовою.*

Арифметика, вираз, від'ємник, віднімати – відняти, ділене, ділити – поділити, дільник, дія, добуток, додавати – додати, доданок, зменшуване, компонент, множити – помножити, множник, різниця, сума, частка.

*Завдання 2. Прослухайте текст і дайте відповіді на питання.*

Які дії вивчає арифметика?

Скільки компонентів має арифметична дія?

*Текст  
(114 слів)*

### Компоненти арифметичних дій

Арифметика вивчає чотири дії: додавання, віднімання, множення, ділення. Кожна з цих дій має свої компоненти.

Компонентами додавання є:  $a + b = c$ , де  $a$  – це перший доданок;  $b$  – це другий доданок;  $c$  – це сума; вираз  $a + b$  – це сума.

Компонентами віднімання є:  $a - b = c$ , де  $a$  – це зменшуване;  $b$  – це від'ємник;  $c$  – це різниця.; вираз  $a - b$  – це різниця.

Компонентами множення є:  $a \times b = c$ , де  $a$  – це перший множник;  $b$  – це другий множник;  $c$  – це добуток; вираз  $a \times b$  – це добуток.

Компонентами ділення є:  $a : b = c$ , де  $a$  – це ділене;  $b$  – це дільник;  $c$  – це частка; вираз  $a : b$  – це частка.

*Завдання 3. Заповніть таблицю правильно.*

| Дія        | Знак       | Що зробити? | Результат |
|------------|------------|-------------|-----------|
| віднімання | x множення | відняти     | частка    |
| додавання  | : ділення  | помножити   | сума      |
| ділення    | + плюс     | поділити    | різниця   |
| множення   | - мінус    | додати      | добуток   |

*Завдання 4. Закінчіть речення.*

1. Компонентами дії додавання є перший доданок, другий доданок і ....
2. Компонентами дії віднімання є .... від'ємник, різниця.
3. Компонентами дії множення є перший множник, ....., добуток.
4. Компонентами дії ділення є ділене, ....., частка.

**Додаток М**

1. *Прочитайте слова та словосполучення. Перекладіть рідною мовою.*

Усесвіт, входити до складу, вчення, комбінація, найпоширеніший, неорганічна сполука, органічна сполука, побудований із ..., посідати місце, пропорція, речовина, різноманітний, складається з ..., спростовувати – спростувати, стародавній, століття, філософ.

2. *Прослухайте текст і оберіть найточніший із запропонованих заголовків.*

*Текст*

(202 слова)

Від стародавніх мислителів у хімію перейшло, крім слова «атом», слово «елемент», що означає – «складова частина». Стародавні філософи вважали, що всі речовини побудовані з чотирьох елементів, узятих у різних пропорціях. Це – земля, повітря, вогонь і вода. У XVII столітті англійський учений Роберт Бойль спростував учення про чотири елементи. У давні часи люди були знайомі з 11 хімічними елементами. Із початку XVIII століття кількість відомих елементів швидко зростає. Нині їх відомо 112. З різноманітних комбінацій хімічних елементів складається понад двадцять мільйонів відомих нині речовин.

Найпоширенішим елементом на Землі є Оксиген. Він входить до складу води, кисню, вуглекислого газу і багатьох мінералів. Силіцій посідає друге місце і входить до складу піску, глини та різних мінералів. Третє місце посідає Алюміній. У Всесвіті найпоширенішими є Гідроген і Гелій, у повітрі – Нітроген і Оксиген, у морській воді – Оксиген і Гідроген. Хімічні елементи входять до складу як неорганічних, так і органічних сполук, з яких складаються всі живі організми. Найважливішими з них є такі елементи, як Оксиген, Гідроген, Карбон, Нітроген, Хлор, Сульфур, Фосфор. У невеликій кількості входять до складу організмів також Ферум, Кальцій, Купрум, Магній, Цинк, Натрій, Кальцій, Калій тощо.

Організм людини приблизно на 98 % складається з таких елементів, як Гідроген, Карбон, Оксиген. Ще 1,4 % припадає на Нітроген.

*Варіанти заголовка:*

- 1) Склад живих організмів.
- 2) Найпоширеніші елементи планети Марс.
- 3) Хімічні елементи в природі.
- 4) Найпоширеніші елементи Всесвіту.

3. *Прослухайте текст ще раз та запишіть назви хімічних елементів за допомогою символів. Наприклад, чуємо «Натрій» – пишемо Na.*

4. *Прослухайте ствердження погодьтеся чи не погодьтеся з ними.*

У тексті йдеться про метали.

У Всесвіті найпоширенішими елементами є Гідроген і Гелій.

Нині відомо 120 хімічних елементів.

У XVII столітті російський вчений Дмитро Менделєєв спростував вчення про чотири елементи.

У морській воді найпоширенішими елементами є Оксиген і Гідроген

5. *Слухайте питання обирайте правильний варіант відповіді.*

Що означає слово «елемент»?

- а) складова частина
- б) складна речовина
- в) складна комбінація

Із яких елементів, вважали стародавні вчені, побудовані всі речовини на Землі?

- а) Гідроген, Карбон, Оксиген, Нітроген
- б) земля, повітря, вогонь, вода
- в) Карбон, Оксиген, Гелій, Гідроген

Хто спростував вчення про чотири елементи?

- а) Роберт Гук
- б) Дмитро Менделєєв

в) Роберт Бойль

Який елемент входить до складу води, кисню, вуглекислого газу та багатьох мінералів?

а) Гідроген.

б) Оксиген.

в) Карбон.

Які елементи є найпоширенішими у Всесвіті?

а) Гідроген і Гелій.

б) Оксиген і Карбон.

в) Оксиген і Нітроген.

На скільки відсотків організм людини складається з таких елементів, як Гідроген, Карбон, Оксиген?

а) приблизно на 89 %;

б) приблизно на 1,4 %;

в) приблизно на 98 %...

*б. Слухайте та запам'ятовуйте фрази. Після прослуховування записуйте їх на бланку відповідей.*

Слово «елемент» означає – «складник, частина».

Зараз відомо 112 хімічних елементів.

Найпоширенішим елементом на Землі є Оксиген.

Хімічні елементи входять до складу як неорганічних, так і органічних сполук.

Організм людини приблизно на 98 % складається з таких елементів, як Гідроген, Карбон, Оксиген.

**Цифрові диктанти****1. Від 1 до 20**

1-11, 2-12, 9-19, 10-9, 3-13, 12-20, 0-8, 4-14, 15-5, 16-6, 7-17, 18-8, 2-20.

**2. Від 1 до 100**

19-90-99, 30-13-33, 17-40-100, 16-66-60, 20-12-22, 55-50-15, 18-48-80,  
70-17-77.

**3. Від 1 до 1000**

16-600-60, 10-40-100, 20-12-200, 11-19-30, 80-18-800, 40-90-100, 12-90-  
19, 300-10000-30, 14-140-400, 500-50-15, 70-17-700, 900-90-12.

**4. Від 1 до ...**

1000-3000, 19-12, 300-1000, 90-19, 90-900, 40-100, 5000-500, 83-803,  
110-1100, 70-117, 700-17, 200-20.

**5. Подзвони мені:**

1. 0-6-7-3-9-1-4-0-5-9, 0-67-39-14-0-59, 0-67-391-40-59.

2. 0-5-0-2-1-2-3-9-9-4, 0-50-21-23-9-94, 0-50-212-39-94.

3. 0-6-3-4-9-0-7-8-1-3, 0-63-49-07-8-13, 0-63-490-78-13.

**6. Прослухайте дати й запишіть цифрами:**

Чую: 1-го січня 2001 року. – Пишу: 1.01.2001.

8-го березня 2002 року, 9-го травня 1945 року, 14 лютого 1989 року,  
24 серпня 1991 року, 14-го жовтня 2015 року, 6-го січня 1990 року, 1-го  
квітня 2000 року, 28-го червня 1997 року, 12-го липня 2007 року, 30-го  
вересня 1997 року, 13-го листопада 2010 року, 31-го грудня 2014 року.

## Інтонаційні диктанти

1. Зверніть увагу на інтонаційний центр і оберіть правильну відповідь.

**Студенти-іноземці** вивчають інтонацію?

а) так, студенти-іноземці      б) так, вивчають

Студенти-іноземці **вивчають** інтонацію?

а) так, вивчають      б) так, студенти-іноземці

Студенти-іноземці вивчають **інтонацію**?

а) так, вони вивчають інтонацію      б) так, студенти-іноземці.

2. Зверніть увагу на інтонаційний центр і оберіть правильну відповідь.

**Вчора** студенти були на екскурсії?

а) ні, позавчора      б) так, були

Вчора **студенти** були на екскурсії?

а) так, студенти      б) так, вчора

Вчора студенти **були** на екскурсії?

а) так, були      б) так, вчора

Вчора студенти були **на екскурсії**?

а) так, на екскурсії      б) так, студенти.

3. Прослухайте речення, запишіть номери у відповідні колонки.

| Ствердження | Запитання | Спонування |
|-------------|-----------|------------|
|             |           |            |

1. Це книга. 2. Це зошит? 3. Мама вдома. 4. Читайте вголос! 5. Мама вдома? 6. Сьогодні буде дощ. 7. Принесіть словник. 8. Сьогодні буде дощ? 9. Запишіть речення. 10. Коли закінчується заняття? 11. Коли закінчите вправу, підніміть руку.



4. Повторіть за викладачем питання, переміщуйте інтонаційний центр. Як змінюється смисл питання? Які відповіді ви дасте на ці питання? (Запишіть відповіді).

**Ви** з друзями їздили до Львова минулого тижня?

Ви з **друзями** їздили до Львова минулого тижня?

Ви з друзями **їздили** до Львова минулого тижня?

Ви з друзями їздили **до Львова** минулого тижня?

Ви з друзями їздили до Львова **минулого** тижня?

5. *Слухайте уважно і повторюйте речення.*

Який день!

Який день?

Як вона співає!

Як вона співає?

Справжній художник!

Справжній художник?

Скільки книжок!

Скільки книжок?

6. *Слухайте уважно речення, записуйте номер у відповідну колонку.*

| ? | ! |
|---|---|
|   |   |

1. Яке щастя! 2. Скільки гостей? 3. Яка вправа? 4. Справжній друг!  
5. Справжнє золото? 6. Скільки цукерок!

**Додаток Р**

*Завдання 1. Перекладіть рідною мовою.*

Весілля, господарство, коробка, лялька, пачка, секрет=таємниця, сльоза. Витрачати-витратити, в'язати – зв'язати, зазирати – зазирнути, накопичувати – накопичити, продавати – продати, сердитися – розсердитися, сперечатися – посперечатися, на очі навернулися сльози.

*2. Прослухайте текст та дайте відповіді на питання.*

Скільки років разом прожили чоловік та дружина? Що робила дружина, коли сердилася на чоловіка?

### Текст

#### **Секрет щасливого сімейного життя**

Чоловік і дружина прожили разом 60 років. Не було в них секретів один від одного, тільки одна таємниця була в дружини. На верхній полиці в її шафі стояла коробка з-під взуття, у яку чоловік ніколи не зазірав. І вже коли дружина стала старою і захворіла, вона вирішила розповісти свій секрет і попросила чоловіка принести коробку. Коли чоловік приніс коробку і відкрив її, усередині він побачив дві дуже гарні в'язані ляльки та пачку грошей, у якій було 25 тисяч.

- Що це? – запитав здивований чоловік.

- Знаєш, перед нашим весіллям моя улюблена бабуся відкрила мені секрет щасливого сімейного життя. Вона сказала: «Якщо ти розсердишся на чоловіка, то ніколи не сперечайся, а піди і зв'яжи одну ляльку». На очі чоловікові навернулися сльози, адже в коробці було всього дві ляльки. Тоді він запитав:

– А що ж це за гроші? Адже ти не відклала їх з тих грошей, що ми витрачали на господарство?

– Я накопичила їх, продаючи ляльок.

*Завдання 3. Дайте відповіді на питання Завдання 2.*

*Завдання 4. Складіть словосполучення із поданих слів.*

Принести що? коробка

Сердитися на кого? чоловік

Сперечатися з ким? чоловік

*Завдання 5. Прослухайте текст ще раз і дайте відповіді «так» або «ні».*

1. Чоловік і дружина були молодими?
2. У них було багато таємниць один від одного?
3. Коробка стояла на шафі?
4. У коробці були ляльки та гроші?

*Завдання 6. Закінчить речення.*

Дружина не сперечалася з чоловіком, а ....

Дружина продала ляльок і отримала .....

## Додаток С

| Рівні | Якісні показники аудитивної діяльності слухачів підготовчого відділення   |   | Кількісні показники аудитивної діяльності слухачів підготовчого відділення  |   |
|-------|---|---|---|---|
|       | Монологічне мовлення  | Діалогічне мовлення   | Монологічне мовлення  | Діалогічне мовлення   |
| A1    | Інокомунікант повинен уміти розуміти на слух інформацію, яка міститься в монологічному висловлюванні.<br><b>Тематика тексту</b> актуальна для побутової, соціально-культурної і навчальної сфери спілкування.<br><b>Тип тексту:</b> спеціально складені або адаптовані сюжетні тексти   | Інокомунікант повинен уміти розуміти на слух зміст діалогу, комунікативні наміри його учасників.<br><b>Тематика тексту</b> актуальна для побутової сфери спілкування.   | <b>Обсяг тексту:</b> 120-150 слів.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> 1 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 80-120 складів за хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 2.       | <b>Обсяг міні-діалогу:</b> від 4 до 6 реплік.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> 1 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 100-120 складів за хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 2.                       |
| A2    | Інокомунікант повинен уміти розуміти на слух інформацію, що міститься в монологічному висловлюванні: тему, головну та додаткову інформацію кожної змістової частини повідомлення з достатньою повнотою і точністю.<br><b>Тематика тексту</b> актуальна для соціально-культурної сфери та сфери повсякденного спілкування.<br><b>Тип тексту:</b> повідомлення, розповідь, опис, а також тексти змішаного типу, спеціально складені чи адаптовані сюжетні тексти, побудовані на основі лексико-граматичного матеріалу відповідно до базового рівня мовної компетентності. | Інокомунікант повинен уміти розуміти на слух основний зміст діалогу (висловлювання співрозмовника), комунікативні наміри його учасників.<br><b>Тематика тексту</b> актуальна для соціально-культурної сфери та сфери повсякденного спілкування. | <b>Обсяг тексту:</b> 300-400 слів.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> 1,5-2 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 170-200 складів за хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 2.  | <b>Обсяг тексту:</b> від 8 до 10 реплік.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> 1,5 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 180-210 складів за хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 2.                          |
| B1    | Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух інформацію, яка міститься в монологічному висловлюванні: тему, основну ідею, головну і додаткову інформацію кожної змістової частини повідомлення з достатньою повнотою, глибиною, точністю. <b>Тематика тексту</b> актуальна для соціально-побутової та соціально-культурної сфер спілкування. <b>Тип тексту:</b> повідомлення, розповідь, опис, а також тексти змішаного типу з елементами роздуму. Тексти автентичні (мінімальний рівень адаптації).   | Інокомунікант повинен уміти сприймати на слух основний зміст діалогу, комунікативні наміри його учасників.<br><b>Тематика діалогу:</b> актуальна для побутової і соціально-культурної сфер спілкування.   | <b>Обсяг тексту:</b> 500-600 слів.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> до 3 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 210-230 складів на хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 1-2. | <b>Обсяг діалогу:</b> не менший, ніж 10-12 розгорнутих реплік.<br><b>Кіл-ть незнайомих слів:</b> до 2 %.<br><b>Темп мовлення:</b> 210-230 складів на хвилину.<br><b>Кіл-ть представлень:</b> 1-2. |