

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МА МІНЬ

УДК 811.521.581:378.091.3(075.8)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УСНОГО КИТАЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання: східні мови

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Ма Мінь

Науковий керівник – **АСАДЧИХ Оксана Василівна**, доктор
педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2018

АНОТАЦІЯ

***Ma Minь.* Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2018.

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методику навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні.

Лінгвофілософською основою методики є осмислення положень концепції діалогу в комунікативних теоріях розвитку соціуму. Доведено, що зміст усного китайського мовлення в різних типах діалогічної взаємодії має містити важливі для студента питання професії та навчання, а також відповідати програмі навчання старших курсів ЗВО. Саме професійно орієнтований зміст навчальних діалогів забезпечує мотивацію розвитку комунікативної компетентності студентів-синалогів. Крім того, до загальної філологічної освіти необхідно залучати інформацію про структуру і природу діалогічного спілкування, діалогічний контекст, методи і прийоми налагодження порозуміння між мовцями і спільного пошуку ними адекватних форм усного спілкування. З'ясовано, що лінгвістичний компонент методики передбачає: наявність у ній мовних одиниць і граматичного матеріалу, відповідного середньому рівню мовної підготовки, повторення засвоєного мовного матеріалу на початковому етапі, активне слухання, сприйняття та опрацювання усних реплік, прогнозування мовлення партнера та створення реплік у відповідь, реалізування комунікативної мети діалогу із залученням оновленого словника та нових форм усної взаємодії, знання про лінгвістичні особливості діалогу, оформлення етикетних висловлювань, звертань, відповідне використання засобів просодики, ораторських прийомів.

Визначено, що загальнодидактичним компонентом методики є засади навчання діалогічного мовлення безпосередньо в діалозі мовців-студентів і мовця-викладача, специфіка викладання східних мов носіям європейських мов, особливості засвоєння китайської мови. У такому розумінні діалог є для студентів і викладачів типом продуктивної практики не лише для засвоєння мови, але й для загального культурного прогресу особистості.

Встановлено, що психолінгвістичний компонент методики передбачає: 1) врахування комунікативної потреби студентів в оволодінні різними типами мовлення (усного, діалогічного, аргументативного); 2) відповідність навчального матеріалу середньому рівню мовної підготовки філолога-синолога; 3) реагування і стимулювання реплікації; 4) використання структур мови для реалізації комунікативного наміру; 5) врахування особливості діалогу в процесі міжособистісної комунікації; 6) роботу з монологічною та писемною формами мовлення, читанням і створенням писемного тексту.

У дослідженні узагальнено досвід теоретиків і практиків навчання студентів усного діалогічного мовлення та розроблено власний перелік компетентностей, які необхідно сформувавши у філолога-синолога у процесі навчання в університеті. Це необхідні знання та навички сприйняття мовлення та його відтворення: вміння правильно розуміти текст, використання засвоєних знань інтонування, лексики, граматики та вміння оперувати ними у процесі вдосконалення мовної компетентності. Розподілено компетентності за типом усного мовлення і вимогами до середнього рівня мовної підготовки, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках, сформованих на початковому етапі вивчення китайської мови.

У дослідженні обґрунтовано, що навчання усного китайського діалогічного мовлення має відбуватися із застосуванням *компетентнісного* та *комунікативного* підходів. Основними методатами навчання майбутніх філологів-синологів повинні бути метод *вправляння*, *метод проблемних завдань*, а також *метод рольової гри*. Також визначено, що ключовими принципами є *дидактичні* принципи такі, як: *наочність*, *проблемність*; *систематичність* та *послідовність*

та *методичні принципи*: комунікативної доцільності; адекватності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам діалогічного мовлення; урахування основних труднощів засвоєння китайської мови українськими студентами.

Розроблено підсистему завдань і вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення в межах виділених видів діалогічної взаємодії, яка реалізується в 3 етапи: етап I (вправи і завдання рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні, умовно-комунікативні); етап II (вправи і завдання рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні); етап III (вправи і завдання продуктивні, комунікативні).

Розроблено лінгводидактичну модель навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-синологів на середньому етапі мовної підготовки. Запропоновано синкретний та дискретний варіанти реалізації моделі авторської методики.

Визначено основні критерії оцінювання формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні: повнота знань (повнота знань про специфіку діалогічної взаємодії конкретного типу (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної); правильність мовлення (правильність розуміння і вживання лінгвістичних засобів в усному мовленні); прагматична відповідність (доцільність) (відповідність (доцільність) вибору мовних засобів до характеру репліки (ініціативної, реактивної, ініціативно-реактивної); креативність діалогу (вправність в інтерпретації, підтриманні, розвитку й завершенні діалогу як цілісного мовленнєвого акту).

Гіпотезу експерименту становили припущення, що ефективного формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки можна досягти *за умов* організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення у три етапи та відповідно до типів діалогічної взаємодії; із застосування підсистеми вправ і завдань для сприймання і продукування мовлення у діалогічних єдностях різних типів.

Експериментально доведено ефективність методики навчання філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення. Аналіз даних, отриманих за результатами передекспериментального та після експериментального зрізів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, дав змогу говорити про наявність достовірної відмінності результатів у рівні знань студентів ЕГ до проведення та після проведення експерименту. Експеримент довів, що рівень компетентності в усному діалогічному мовленні студентів ЕГ після експериментального навчання став достовірно кращий за рівень, який було зафіксовано перед експериментом. Експериментально підтверджено ефективність авторської методики у цілому, а також доведено перевагу варіанту моделі *дискретного* навчання діалогічних взаємодій.

Було сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення із використання авторської підсистеми вправ.

Ключові слова: філологи-синологи, усне китайське діалогічне мовлення, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, середній рівень вивчення китайської мови в університеті, методика навчання китайського діалогічного мовлення.

ABSTRACT

Ma Min. Methodology of Teaching Oral Chinese Dialogic Speech to Future Philologists. – Qualification research paper, manuscript.

Dissertation for a Candidate Degree in Pedagogy (PhD): Speciality 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (Oriental Languages). – Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, 2018.

The dissertation represents a theoretical substantiation, practical development and experimental checkup of the methodology of teaching oral Chinese dialogic speech to students of language specialities at the intermediate level.

The linguo-philosophical basis of the methodology is interpretation of the provisions of the dialogue concept in communicative theories of society development. It is established that the content of Chinese speech in different types of dialogic interaction has to contain professional and educational issues important for a student, as well as correspond to the study program of the senior courses of higher educational institutions. It is professionally oriented content of practice dialogues that ensures motivation for communicative competence development in students-sinologists. Besides, the information on the structure and nature of dialogic communication, dialogic context, methods and techniques of establishing understanding between the speakers and their joint search for adequate forms of oral communication should be integrated into general philological education. It is ascertained that the linguistic component of the methodology presupposes the availability of language units and grammar material corresponding to the intermediate level of language training in it, repetition of the language material already mastered at the initial stage, active listening, perception and processing of oral remarks, prediction of partner's speech and generation of responses, achievement of the communicative aim of the dialogue using an updated vocabulary and new forms of oral interaction, knowledge of the linguistic peculiarities of dialogues, correct formation of polite phrases, direct address, an appropriate use of prosodic means and rhetorical techniques.

It is determined that the fundamentals of teaching dialogic speech directly in the dialogue of student speakers and a teacher speaker, specificity of teaching eastern languages to native European speakers and peculiarities of learning Chinese form the general didactic component of the methodology. Interpreted in this way, dialogue is a type of productive practice not only for mastering language but also for the general cultural progress of students' and teachers' personalities.

It is established that the psycholinguistic component of the methodology includes: 1) taking into consideration students' communicative need to master different types of speech (oral, dialogic, argumentative); 2) correspondence of the teaching material to the intermediate level of language training of a philologist-sinologist; 3) reacting and stimulation of responses; 4) use of language structures for the realization of communicative intention; 5) taking into consideration the peculiarities of dialogue in the process of interpersonal communication; 6) work with monologue and written speech, reading and creation of a written text.

The experience of theorists and practitioners of teaching spoken dialogic speech to students is generalized and an original list of competences which are to be formed in philologists-sinologists in the course of their university studies is developed in the research. These competences include required knowledge and skills of speech perception and reproduction: an ability to understand the text correctly, use of the acquired knowledge of intonation, vocabulary, grammar and an ability to apply it in the process of language competence improvement. The competences are subdivided according to the type of oral speech and the requirements to the intermediate level of language training, based on the knowledge, abilities and skills, formed at the initial stage of studying Chinese.

In the research it is substantiated that teaching oral Chinese dialogic speech has to take place with the application of the *competence* and *communicative* approaches. Main methods of teaching future philologists-sinologists have to include the method *of exercising*, *the method of problem tasks*, as well as the *method of role-play*. It is also determined that key principles are *didactic* ones such as the application of visual aid, problem-oriented teaching; systematic character of teaching, its consistency and

methodological principles of communicative appropriateness; correspondence between the main types and kinds of exercises and the linguo-psychological properties of dialogic speech; taking into consideration main difficulties of mastering Chinese by Ukrainian students.

A subsystem of tasks and exercises is developed for teaching oral Chinese dialogic speech within the defined types of dialogic interaction, which is realized in three stages: stage I (receptive and reproductive, reproductive and productive, conditionally communicative exercises and tasks); stage II (reproductive and productive, conditionally communicative exercises and tasks); stage III (productive, communicative exercises and tasks).

A linguo-didactic model (in two versions - syncretic and discrete) of teaching Chinese dialogic speech to students sinologists at the intermediate stage of language training is elaborated.

The main criteria of assessing the formation of dialogic competence in speaking Chinese are defined: completeness of knowledge (completeness of knowledge about the specificity of dialogic interaction of a certain type (informative, stimulating, cooperative, debating); correctness of speech (correctness of understanding and use of language means in oral speech); pragmatic correspondence (appropriateness) (correspondence (appropriateness) between the choice of language means and the character of the remark (initial, answering, initial and answering); creativity of the dialogue (skill at interpretation, supporting, development and completion of the dialogue as a complete communicative act).

The hypothesis of the experiment was grounded on the presumption concerning the dependence of the degree of philologists-sinologists' dialogic competence formation on teaching in three stages: 1) work with a sample dialogue, 2) a transformed dialogue with the rearrangement of remarks, language units and dialogic roles of speakers, 3) making a creative dialogue in a speech situation; development of speaking in four types of dialogic interaction (informative, cooperative, stimulating, debating).

In the course of the experiment, the effectiveness of the author's methodology as a whole was established, and the advantage of the variant of the discrete learning model of dialogic interactions was proved.

The credibility of the experiment results is proved by means of Mann-Whitney U test.

Methodological recommendations concerning teaching oral Chinese dialogic speech to future philologists using the subsystem of exercises developed by the author are formulated.

Key words: philologists-sinologists, oral Chinese dialogic speech, communicative approach, competence-based approach, intermediate level of studying Chinese at the university, methodology of teaching Chinese dialogic speech.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Ма Мінь. Лінгвофілософські передумови створення методики навчання філологів китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2017. – № 77 (1). – С. 151-156.

2. Ма Мінь. Психолінгвістичні особливості навчання студентів мовних спеціальностей китайської мови на середньому рівні / Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 9 (49) вересень, 2017. – С. 390-394.

3. Ма Мінь. Формування усномовленнєвої компетентності китайського діалогічного мовлення відповідно до типів діалогічної взаємодії та етапів навчання на середньому рівні мовного ВУЗу / Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 11 (51) листопад, 2017. – С. 353-357.

4. Асадчих О.В., Ма Мінь. Впровадження експериментальної методики навчання усного китайського діалогічного мовлення в навчальний процес та

аналіз її ефективності / О. В. Асадчих, Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 1 (53) січень, 2018. – С. 249-253.

II. Статті в іноземних виданнях:

5. Ма Мінь. Методичні засади навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-філологів з позицій компетентнісного і комунікативного підходів / Мінь Ма // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – V (61), Issue: 141. – Budapest, 2017. – С. 45-49.

III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:

6. Ма Мінь. Теоретичні засади розроблення методики навчання філологів усного китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 13-14 жовтня 2017 року). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень» 2017. – С. 16-19.

7. Ма Мінь. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / Мінь Ма // Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 65-68.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	13
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО КИТАЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ЗВО УКРАЇНИ	23
1.1. Діалогічне мовлення як предмет дослідження і навчання філологів у ЗВО..	23
1.1.1.Лінгвофілософські передумови створення методики навчання майбутніх філологів діалогічного мовлення.....	24
1.1.2. Лінгвістичний аспект навчання студентів-філологів усного китайського діалогічного мовлення	31
1.1.3. Загальні дидактичні засади навчання майбутніх філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення	41
1.2. Психолінгвістичний та лінгводидактичний аспекти навчання студентів-філологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні.....	45
1.2.1.Психолінгвістичні особливості оволодіння студентами усним китайським діалогічним мовленням на середньому рівні	50
1.2.2. Лінгводидактичні особливості навчання китайського діалогічного мовлення з урахуванням психолінгвістичних характеристик середнього рівня..	56
1.3. Методичні засади навчання студентів зво усного китайського діалогічного мовлення з позицій компетентнісного і комунікативного підходів	65
Висновки до розділу 1	74
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ КИТАЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-СИНОЛОГІВ НА СЕРЕДНЬОМУ РІВНІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	77
2.1. Особливості методики навчання усного китайського діалогічного мовлення відповідно до типів діалогічної взаємодії та етапів навчання.....	78

2.1.1. Добір навчального матеріалу з автентичних китайських джерел для формування компетентності в різних типах діалогічної взаємодії.....	90
2.1.2. Методи, прийоми та навчально-організаційні форми у процесі навчання філологів-синологів усного діалогічного мовлення.....	94
2.1.3. Формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів на різних етапах його навчання.....	100
2.2. Рівні сформованості діалогічної компетентності філологів-синологів і критерії їх визначення.....	117
2.3. Модель реалізації методики формування усномовленнєвої діалогічної компетентності філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки ...	125
Висновки до розділу 2	130
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ КИТАЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-СИНОЛОГІВ	132
3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання китайського усного діалогічного мовлення	132
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту	140
3.3. Методичні рекомендації до застосування методики формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні у студентів на середньому рівні мовної підготовки	166
Висновки до розділу 3	170
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	179
ДОДАТКИ.....	198

ВСТУП

Діалог як форма спілкування існує від часів появи людини. Тому науковці вважають, що організація діалогу – це побудова чогось цілком пізнаного. Проте ефективність діалогічного мовлення перетворилася на серйозну проблему в лінгвофілософії, лінгвістиці й лінгводидактиці. Адже в динамічному світі критерії ефективного діалогічного мовлення та їх застосування не є універсальними для різних культур, життєвих ситуацій, різних мовців.

Сьогодні в Україні значна увага приділяється навчанню студентів іноземних мов із подальшою їхньою професійною реалізацією на Батьківщині та за її межами. ЗВО України готують молодих українців до міжкультурного діалогу. Найгрунтовніше це відображено у програмних документах: «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», «Положенні про організацію освітнього процесу» та Національній стратегії розвитку освіти в Україні.

У цьому річищі філологічна освіта рухається вперед найдинамічніше, оскільки діалог культур неможливий без сформованої мовно-мовленнєвої компетентності. Філологічні спеціальності у ЗВО України надають українській молоді можливість оволодіння слов'янськими, європейськими, східними мовами, задовольняючи нагальну потребу країни у фахівцях різних галузей, які б вільно користувалися мовою для обміну інформацією, для встановлення професійних зв'язків, для досягнення консенсусу в діалозі культур. Тому метою навчання філологів у вищій школі є не лише практичне оволодіння мовою, а й розвиток особистості студента, який здатен брати участь у спілкуванні на міжкультурному рівні та самостійно розвиватися в житті й професії.

Навчання китайської мови в Україні є досить розвиненою освітньою галуззю. Китайська мова викладається у таких ЗВО України: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Таврійський

національний університет імені В. І. Вернадського, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Херсонський державний університет, Кримський інженерно-педагогічний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Д. Ушинського та ін.

Розвинуті культурні, наукові й економічні відносини між Україною та КНР, галузеві контакти у сферах туризму, торгівлі, книговидання, журналістики зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють китайською мовою не лише як засобом спілкування в повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії співробітників, колег, партнерів. Студенти, які вивчають китайську мову, у рамках двосторонніх освітніх угод між країнами мають багато можливостей для мовної практики під час навчання та великі шанси для працевлаштування після закінчення університету в організаціях та установах, які налагодили україно-китайські культурні, наукові та бізнес-контакти. Усі ці фактори зумовили зацікавленість молодих українців в опануванні китайської мови на філологічних спеціальностях ЗВО.

Одним із найважливіших аспектів вивчення китайської мови філологами є формування усномовленневої компетентності та оволодіння її важливою складовою – діалогічним мовленням. Для того, щоб спілкуватися та висловлювати думки китайською, необхідно втілювати зміст в адекватну форму іншої мови, вміти будувати висловлювання не лише на основі досвіду рідної мови, а й за законами та принципами організації китайської мови: розповідати, описувати, розмірковувати й вміти говорити у формі діалогу.

Необхідність навчити студентів-філологів використовувати мову та діалог як інструменти професійної взаємодії в міжкультурній комунікації спонукає науковців, методистів і викладачів переосмислити мету іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуку результативних методів її досягнення. Їхня праця має міцний науковий фундамент, який побудували:

- у китайському мовознавстві: Демчук Т. В., Драгунов А. А., Козоріз О. П., Коломієць Н. В., Курдюмов В. А., Лю Сюнь (刘珣), Суслов І. П., Цуй Юнхуа (崔永华);
- у лінгвокраїнознавстві Китаю: Готліб О. М., Ісаєв С. С., Ісаєва Н. С., Кірносова Н. А., Колодко С. А., Мурашевич К. Г.;
- у лінгвофілософії діалогу: Лі Чжу (李珠), Цзян Ліпін (姜丽萍), Dixon, R. M. W., Tomasello, M., Cissna K. N., Anderson R., Bakhtin, M. M. Vern W. McGee, Maranhão T.;
- у теорії усного мовлення й діалогу: Якубинский Л. П., Сюй Цзілян (徐子亮), Beattie, G. W., Weigand, E., Halliday, M., Goffman, E., Searle, J. R., Vanderveken, D., Dijk, T. A., Henne, H., Rehbock, H.;
- у комунікативній теорії: Є Іцян (叶奕乾), Чжу Бейлі (祝蓓里), Newcomb, H. M., Christians, C., Cissna, K. N., Anderson, K. N.;
- у загальній дидактиці іноземних мов, зокрема східних: Асадчих О. В., Білик О. М., Бондарчук Т. О., Голубець В. В., Кіндрась І. В., Михайлюк Г. В., Нечаєва Л. Т., Озерська О. Ю.;
- у лінгводидактиці китайської мови: Войцехович І. В., Кочергін І. В., Савченко А. С., Попова О. В., Лі Чжу (李珠), Цзян Ліпін (姜丽萍);
- в освітніх діалогічних теоріях: Arnett, R. C., Harper, R., Palen, L., Taylor, A., Frehner, C.

Проте поважне наукове підґрунтя не розв'язує цілісно дидактичних та методичних завдань. Тому студенти-філологи мають перешкоди в ефективному оволодінні діалогічним мовленням на середньому рівні мовної підготовки (B1-B2) за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Серед таких перешкод:

- розбіжності у визначенні мовно-мовленнєвої компетентності, яка відповідає середньому рівню володіння китайською мовою,
- недостатня універсалізація вимог до такого рівня у філологів-китаїстів в українських ЗВО,

- недостатня увага до навчання діалогічного мовлення (при значно краще організованому та науково обґрунтованому навчанні монологу).

Доводиться констатувати, що питання формування та розвитку компетентності студентів в усному китайському діалогічному мовленні на середньому рівні ще не ставали предметом окремого наукового дослідження, а методика навчання усного китайського діалогічного мовлення не постала дослідницькою метою протягом усього періоду розвитку китайської лінгводидактики в Україні. Такої методики досі не створено:

- на основі компетентнісного та комунікативного підходів до навчання усного діалогу;
- на провідних принципах ускладнення змісту компетентності в усному діалогічному мовленні; ускладнення комунікативного завдання, поступовості й етапності навчання діалогічної взаємодії;
- із використанням комплексу вправ для розвитку компетентності в усному діалогічному мовленні студента в різних типах діалогічної взаємодії;

Тому створення та наукове обґрунтування методики навчання китайського усного діалогічного мовлення відповідає запитам часу, науки, суспільства, задовольняє потреби філолога-китаїста, який навчається в університеті.

Таким чином, **актуальність** дисертаційного дослідження підтверджена наявними суперечностями:

- між потребою в ефективному оволодінні китайським діалогічним мовленням у закладах вищої філологічній освіті та відсутністю науково обґрунтованих методик, які б відповідали сучасним тенденціям у лінгвістиці, лінгвофілософії, дидактиці східних мов;
- між розвитком теорії діалогу та практичним утіленням її положень у навчальний процес в Україні;
- між необхідністю ефективної організації навчання студентів усного китайського діалогічного мовлення та відсутністю науково організованого

навчання діалогу в процесі досягнення рівня B1-B2 володіння китайською мовою.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напряму дослідження пов'язаний з науково-дослідною темою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Мови та літератури народів світу: взаємодія та самобутність» (державний реєстраційний номер 11 БФ 044-01 від 01.01.2011 року). Тема дисертації затверджена Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 13 від 30.06.2016 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Академії педагогічних наук України (протокол № 1 від 30.01.2018 р.).

Об'єктом дослідження є процес навчання китайської мови майбутніх філологів у закладах вищої освіти України.

Предметом дослідження є методика формування мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка методики формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1) окреслити лінгвофілософські, психолінгвістичні, лінгвістичні та методичні засади навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення;

2) уточнити зміст компетентності майбутніх філологів в усному китайському діалогічному мовленні» і визначити рівні діалогічної компетентності залежно від типів діалогічної взаємодії мовців та етапи навчання діалогічного мовлення;

3) обґрунтувати та розробити підсистему вправ і завдань для навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення;

4) створити модель процесу навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки;

5) експериментально перевірити ефективність авторської методики та сформулювати методичні рекомендації до організації навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей.

Гіпотезу дослідження становить припущення: ефективного формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки можна досягти за умов організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення у три етапи та відповідно до типів діалогічної взаємодії; із застосування підсистеми вправ і завдань для сприймання і продукування мовлення у діалогічних єдностях різних типів.

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано такі **теоретичні методи** дослідження: аналіз наукової літератури з методики навчання іноземних мов, психології, психолінгвістики, лінгвістики, філософії спілкування; узагальнення досвіду навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів філологічних спеціальностей ЗВО; порівняння практичного досвіду навчання діалогу в українській і китайській навчальній практиці. У ході дослідження використано **емпіричні методи**: експеримент, метою якого була перевірка ефективності розробленої методики навчання усного китайського діалогічного мовлення; моделювання, метою якого було створення лінгводидактичної моделі процесу навчання майбутніх філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення; **математично-статистичний метод** із використанням непараметричного U-критерію Манна-Уїтні, метою якого було обчислити рівень сформованості компетентності усного китайського діалогічного мовлення філологів-синологів.

На захист виносяться такі **наукові положення**:

1. Формування мовленнєвої компетентності в усному діалогічному мовленні майбутніх філологів повинно відбуватися за типами діалогічної взаємодії, які є метою навчання усного китайського діалогічного мовлення. До них віднесено інформативну, стимулювальну, кооперативну і дискусивну взаємодії з комунікативними цілями: довідатися, повідомити, уточнити, узгодити, прохати, наказувати, радити, спонукати, домовлятися, ділитися враженнями, розділяти думку, погоджуватися із твердженням або заперечувати, переконувати, висловлювати впевненість або сумнів.

2. Зміст навчання усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки складають: 1) знання про діалогічну єдність, типи діалогічної взаємодії, комунікативну мету мовлення в діалозі, функції репліки, механізм підтримання і розвитку діалогічної взаємодії у слуханні і говорінні; 2) уміння слухання в процесі діалогічної взаємодії; 3) уміння реплікування в діалозі; 4) уміння використовувати набір мовних засобів і композиційних структур для реалізації комунікативної мети.

3. Умовою ефективності методики формування мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів є використання підсистеми вправ і завдань відповідно до етапів і рівнів навчання діалогічного мовлення, які визначено як: 1) мовлення на основі діалогу-зразка; 2) перетворення реплік, комбінування діалогів-зразків, доповнення, ускладнення набору мовних одиниць у репліках; 3) мовлення у креативному діалозі, імпровізованих репліках, спонтанному діалозі.

4. З метою підвищення ефективності авторської методики варто застосовувати варіант моделі дискретного навчання, відповідно до якого у межах одного модуля навчати студентів кожної діалогічної взаємодії окремо від інших.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2014-2017 рр. На різних етапах у ньому взяло участь 157 студентів ЗВО України та 34 викладачі університетів Києва, Львова, Харкова.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше розроблено методику формування мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів українських ЗВО на середньому рівні мовної підготовки за рівнями і типами діалогічної взаємодії та визначено етапи навчання діалогу; уточнено зміст поняття «мовленнєва компетентність в усному китайському діалогічному мовленні» на лінгвофілософських, психолінгвістичних, загальнодидактичних та лінгвометодичних засадах, конкретизовано рівні та критерії сформованості означеної компетентності студентів-синологів українських ЗВО; подальшого розвитку набули зміст і методика навчання майбутніх філологів китайської мови в умовах університетської освіти.

Практичне значення дисертаційного дослідження в тому, що розроблено підсистему вправ і завдань для навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення, а також створено модель процесу навчання; укладено методичні рекомендації до упровадження авторської методики. Результати дослідження можуть використовуватися в подальшому для укладання підручників і навчальних посібників з китайської мови для студентів-синологів, а також під час викладання майбутнім філологам курсів і спецкурсів із методики навчання східних мов.

Організація та етапи дослідження. Робота проводилася впродовж чотирьох років у три етапи.

На першому етапі (2014 р.) було визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, опрацьовано теоретичні джерела з педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, китайської лінгводидактики, з'ясовано методологічні засади дослідження, сформульовано та уточнено гіпотезу.

Другий етап (2015 р.) полягав в опрацюванні даних експерименту констатації, створенні методики та підготовці матеріалів для здійснення експериментальної ланки дослідження. Опубліковано низку наукових статей та навчально-методичних праць із проблеми дослідження.

На третьому етапі (2016-2017 рр.) проводилася експериментальна перевірка методики формування усного китайського діалогічного мовлення із застосуванням підсистеми вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення.

Особистий внесок здобувача. У публікації «Впровадження експериментальної методики навчання усного китайського діалогічного мовлення в навчальний процес та аналіз її ефективності», написаній у співавторстві, здобувачем було визначено критерії сформованості діалогічної компетентності філологів-синологів, систематизовано і статистично опрацьовано експериментальні дані. Усі інші статті одноосібні.

Апробація дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри мов та літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Різні тематичні аспекти дослідження було оприлюднено на 5 конференціях: Дев'ята міжнародна науково-практична конференція «Вивчення та дослідження китайської мови і літератури – вплив та розуміння китайських реалій» (м. Київ, 17 березня 2017 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (м. Харків, Україна, 13-14 жовтня 2017 року); Міжнародна конференція в м. Будапешт “Pedagogy and Psychology in the age of globalization” (м. Будапешт, 19 жовтня 2017 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії» (м. Львів, 8-9 листопада 2017 року).

Методику навчання усного китайського діалогічного мовлення **впроваджено** в навчальний процес у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (довідка №14 від 21.12.2017 р.), Київському національному лінгвістичному університеті (довідка №0729/18 від 11.06.2018 р.), Київському університеті імені Бориса Грінченка (довідка №15 від 23.01.2018 р.), Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (довідка №53 від 16.02.2018 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 7 працях: 3 статті у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук, які також входять до міжнародних наукометричних баз, 2 статті у закордонних фахових періодичних виданнях. Додатково наукові результати дисертації відображено у 2-х працях апробаційного характеру.

Структура й обсяг дисертації. Текст складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг роботи – 190 сторінок. Обсяг основного тексту становить 178 сторінок. Список використаних джерел 237 найменувань, з яких 152 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО КИТАЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ЗВО УКРАЇНИ

У зв'язку зі стрімким розвитком і глобалізацією інформаційного простору суспільства вища школа ставить серйозні вимоги до учасників навчального процесу: викладачів і студентів. Філологічна освіта має повністю відповідати цим вимогам. При цьому філологія охоплює сфери лінгвофілософії, теоретичної і прикладної лінгвістики, а вивчення мови безпосередньо пов'язане з теоріями комунікації, діалогу, когнітивістики. Такий підхід поширений сьогодні на Заході та Сході: [111], [185], [195], [197], [198], [203], [210], [222]. [197], [198], [222], [210], [195],[203].

Створення методики навчання китайської мови спирається на висновки авторитетних теоретиків діалогічного спілкування, які належать до різних культур та наукових течій: Лі Янга [51], Соколовського А. Я. [69], Солнцева В. М. і Тяпкіна М. І. [70], Сяо Дзюн Ванга [73].

Проте можна констатувати, що зріла й універсальна методологія діалогічної комунікації є результатом їхнього спільного наукового пошуку в галузях теорії діалогу, теоретичної і прикладної лінгвістики, лінгводидактики, методики навчання іноземних мов.

1.1. Діалогічне мовлення як предмет дослідження і навчання філологів у ЗВО

Діалогічне спілкування має поважну традицію наукового осмислення, дослідження, наукової оцінки у філософії мови, лінгвістиці та лінгводидактиці. Термін «діалог» походить із грецької мови – *διάλογος* (*dialogos*, *conversation*) і складається з морфем *διά* (*dia*: through, між) and *λόγος* (*logos*: speech, reason,

слово). Найуживаніше словникове визначення маркує діалог як вид мовлення двох учасників комунікації, в основі якої лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що відображається у структурі цього акту мовлення [232]. Діалог є структурною одиницею мовлення – текстом, який складається зі взаємопов'язаних реплік співрозмовників. *Діалог* у нашій дисертації – це форма мовлення, яка виражає діалогічну взаємодію мовців у вигляді єдності реплік.

1.1.1.Лінгвофілософські передумови створення методики навчання майбутніх філологів діалогічного мовлення

Навчання студента-філолога діалогічного мовлення пов'язано з багатьма іншими сферами філологічної освіти. Ґрунтовне осмислення природи діалогу необхідне філологам для формування практичних умінь діалогічного мовлення. Проте іноземна мова у формі діалогу є не лише комплексом практичних умінь, але й сферою професійних знань філолога. Тому створення методики навчання діалогу для студентів-філологів починається із аналізу лінгвофілософських положень теорії діалогу.

Лінгвофілософські концепції пізнання та існування людини за допомогою мови містять положення про діалог, який стоїть за межами щоденного обміну репліками. Як стверджує Річард Йохансен, діалогічний досвід є передумовою соціального існування людини [141, 373-382]. Це головна позиція філософських теорій мови і спілкування Мартіна Бубера (Martin Buber), Карла Роджерса (Carl Rogers), Ганса Георга Гадамера (Hans Georg Gadamer), Міхаїла Бахтіна (Michail Bachtin), Девіда Бома (David Bohm). Представники різних напрямків і течій відстоювали принцип діалогічності співіснування й порозуміння людини в мові та культурі [113, 302-303]. Створюючи методологічну концепцію діалогу в гуманітарних науках, ці вчені, на думку Дмитрія Нікуліна, проклали шлях, на якому теорія діалогу вже звично використовувалася для розвитку інших комунікативних дисциплін [160]. Зокрема, теорія діалогу озброїла

пізнавальними засобами теоретиків комунікації Джона Стюарта (J. Stewart), [178], [179] і масового спілкування Гораса Ньюкомба (H. Newcomb) [158].

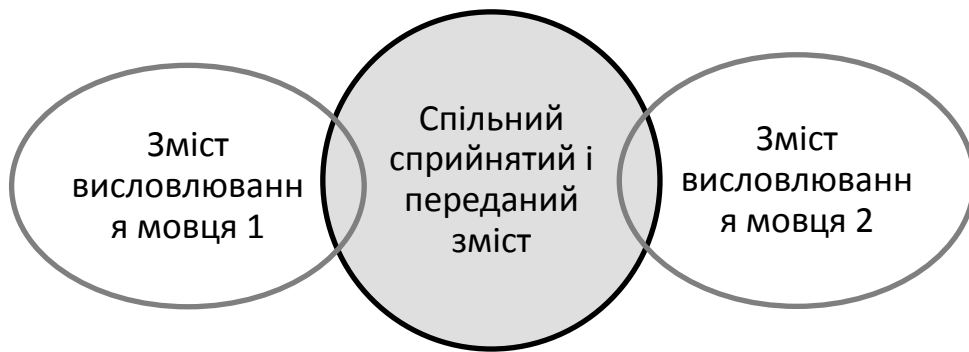
Обираючи компетентності в усному китайському діалогічному мовленні метою навчання іноземних мов філологів у ЗВО, лінгвометодисти повинні враховувати, що ідея діалогу охоплює не лише прикладний, але й культурно-гуманістичний аспект навчання. Тому наукові знання про діалог нам необхідно використати для організації процесу виховання, освіти та розвитку особистості студента. При цьому, важливі положення, відображені у працях засновників теорії діалогу, ми використовуємо для визначення засадничих позицій нашої методики навчання.

Навчання діалогу пов'язане з природою діалогічного спілкування мовців. Найвідоміша німецькомовна праця Мартіна Бубера (M. Buber) – це короткий філософський нарис «Я і Ти» (1923), де співіснування тлумачиться за основним принципом: змінювати, але ніколи не відмовлятися [99].

Філософ-екзистенціаліст Мартін Бубер поклав концепт «діалог» в основу людського спілкування і людського існування взагалі. Він визнавав, що учасники діалогу (діалогічні партнери) завжди будуть маніпулювати один одним задля досягнення своєї комунікативної мети. При цьому, як він вважає, є дещо «спільне» (zusammen), яке робить діалогічний текст середовищем співіснування для обох мовців [99, 36]. Полярність діалогу створює спільне «між» (zwischen), яке в категоріях сучасної лінгвістики зустрічається під назвою «спільне значення», див. рис.1.1.

Використовуючи висновки Мартіна Бубера, можна навчати діалогічному мовленню як процесу створення спільного змісту висловлювань обох мовців. Тому ми вважаємо, що навчання діалогічного мовлення є водночас навчанням встановлювати і користуватися інформацією зі спільним для обох мовців змістом.

Зміст діалогічного мовлення (за М. Бубером)

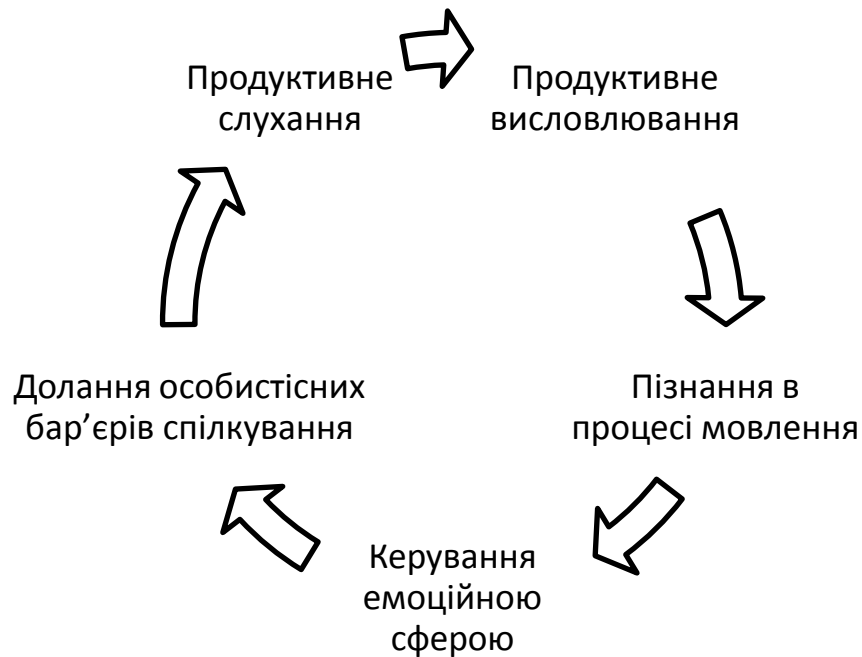


Головні ознаки діалогічного спілкування часто були предметом наукової полеміки. Так Карл Роджерс (C. Rogers) наполягав, що саме слухання є центральною діяльністю мовців у діалозі [171]. Слухання необхідне для розуміння точки зору іншої людини, для коригування висловлювань. Він вважав [171, 167], що перешкодою грамотному використанню діалогічного спілкування є бажання виразити в діалозі емоції, а не пізнати позицію іншого. На його думку, [171, 183] найважливіше – усвідомити, що діалог спрямований на розуміння і виявлення істини. Діалогічне спілкування призводить до реальної оцінки істини, до оновлення інформації. Об’єктивним бар’єром для цих процесів є захисна позиція мовців, небажання чи невміння слухати та надмірна емоційність мовців.

Для нас очевидно, що навчання діалогічного мовлення є діяльністю, результатом якої повинні стати уміння мовця, зображені на рис.1.2:

Рис.1.2

Уміння мовця в результаті навчання діалогічного мовлення



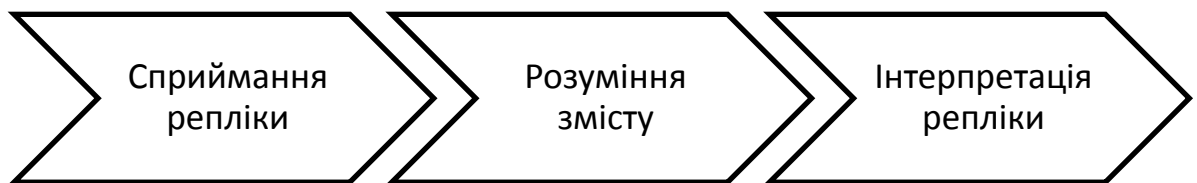
Ганс Георг Гадамер (Hans-Georg Gadamer) у працях «Діалог і діалектика» («Dialogue and Dialectic») [122], «Істина і метод» («Wahrheit und Methode») [123], заснував і розвинув філософію розуміння та інтерпретації, і визначив головні концепти теорії діалогу. Він доводить [123, 302], що люди насамперед прагнуть, щоб їх почули і будують зв'язки засобами мови. Мовлення та порозуміння – це пов'язані між собою процеси. Мовці різного походження, культурного контексту історії, статі, мови, освіти в діалозі долучаються до зовсім іншої системи поглядів, вірувань та способів мислення співрозмовника. Проте інтерпретація сказаного відбувається на основі власного досвіду та упереджень. А тому для справжнього порозуміння необхідне «злиття горизонтів» («Fusion of horizons»; «Horizontverschmelzung»). Зміст сказаного визначається також тією мовою (англійською, німецькою, китайською), якою говорять мовці, тому що в мові відбувається злиття горизонтів і порозуміння.

Можна стверджувати, що сучасні галузі вивчення штучних та живих мов у світі так чи інакше розвиваються у протиставленні до позиції Гадамера (Clark, H. H. and Krych, M. A. [108, 62-81], H. Niemann, M. Lang, G. Sagerer

[159]), або ґрунтуються на його філософських висновках (Fraser, Helen [118]). Для нас важливо, що розуміння змісту мовлення завжди є результатом спільних зусиль учасників діалогу. Навчання діалогічного мовлення є формуванням навички сприймати текст та розуміти його зміст (рис.1.3).

Рис.1.3

Навички мовця в результаті навчання діалогічного мовлення (за Г. Гадамером)



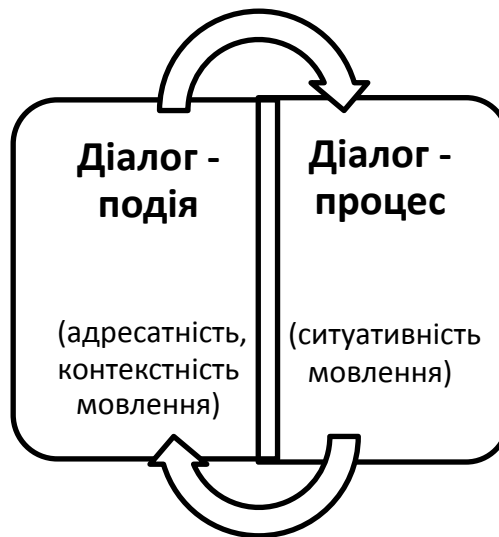
У системі поглядів М. Бахтіна (M. Bakhtin), яку останніми десятиліттями лінгвофілософи використовують у різних наукових контекстах (Holquist, Michael [138], Todorov, Tzvetan [184]), діалог постає як універсальний спосіб людського буття, природа якого полягає в неподільності Я та Іншого, в органічному взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього діалогу [89]. Розуміння діалогічного існування людини дає змогу М. Бахтіну вважати діалог процесом і подією екзистенції мовця. Оскільки це визначення діалогу втілює в собі різні аспекти буття, то саме діалог М. Бахтін вважає формою буття. Буттєвий статус діалогу ліг в основу його екзистентно-онтологічної концепції діалогу. Якщо мовці беруть участь у діалогічній взаємодії, виникає динамічна взаємодія вираженого та невираженого в мовленні, чіткості та нечіткості репліки, інтеграції та розділення мовців. Учасники діалогу мають побудувати загальну базу розуміння, при цьому одночасно зберігати унікальність своїх індивідуальних перспектив у передаванні і сприйманні змісту мовлення.

На наш погляд, зв'язок між теоретичними уявленнями М. Бахтіна про мову і практичними питаннями вивчення та викладання іноземної мови полягає

у спільній концептуальній основі (див. рис. 1.4). Це збігається і в наукових поглядах сучасних дослідників мовної освіти, які використовують філософські категорії М. Бахтіна в навчанні іноземного діалогічного мовлення (Hall, Joan Kelly; Vitanova, Gergana; Marchenkova Ludmila [132]). Адже для навчання мови важливим є використання адресатності, контекстності, ситуативності діалогу.

Рис.1.4

Концептуальна основа навчання діалогічного мовлення (за М. Бахтіним)



Загалом багато сучасних учених кладуть діалогічний принцип в основу програмного спілкування (живого й комп'ютерного), визнаючи необхідність діалогічних технологій для прискорення накопичення інформації. Зокрема, Кліффорд Крістіанс (Clifford Christians) рекомендує аналізувати шлях мовця від діалогу до дискусії, оцінюючи його вміння розуміти співрозмовника та коригувати свої висловлювання [106, 3-31]. Саме такі уміння, на нашу думку, є важливими для філолога й повинні бути обов'язковим складником комунікативної практики студента у ЗВО.

Девід Бом (David Bohm), видатний фізик, який зацікавився спілкуванням і творчістю людей, стверджує, що діалог є радикальною формою розвідки людських взаємин. Діалогічне мовлення дає змогу представити різні думки, веде мовців за межі конфлікту та аргументації до формування нових поглядів і

висловлювання новаторських ідей. Його праця «Про діалог» є унікальним свідченням широких перспектив утілення математичних, природничих і філософських знань [96]. Девід Бом стверджував, що діалог повинен розглядатися як цілісний процес, а не сукупність окремих обмінів репліками. Він вважав, що для того, щоб діалог відбувся й міг продовжуватися, комунікатори повинні призупинити засуджувати або оцінювати свої власні переконання та думки. Це призупинення (*suspension*) означає, що далі можна розмовляти, виражати емоції, але не здійснювати передчасних спроб вирішити проблему. За Бомом, діалог – це спонтанна, неупереджена розмова між людьми, що сприяє поширенню здорового глузду людства, без особистих амбіцій і забобонів, ідеалізований тип людської взаємодії. Такий діалог має ідеально розпочинатись без цілеспрямованого призначення, за відсутності лідера та прихованих намірів спілкування.

Погляди Девіда Бома дають змогу сформулювати вимоги до так званого спонтанного діалогу в навчанні мови. Адже спонтанне мовлення найбільш залежне від екстралінгвістичних факторів: чинників ситуації спілкування, підготовленості чи непідготовленості репліки, знання теми мовлення, обмеженості в часі, статі, віку, соціального статусу мовців, їхнього настрою і зацікавленості розмовою. Вивченню екстралінгвістичних факторів спонтанного діалогу присвячено семінари з паралінгвістичної інформації та її інтеграції в системи розмовного діалогу, на яких приділяється увага просодичним засобам передавання емоцій і досягнення мети мовлення в діалозі [149].

Згідно із систематизацією просодичних засобів Ентоні Фокса (A. Fox), спонтанному мовленню притаманні фонетико-фонологічні особливості різних рівнів [117]. Це звуки, мелодика, сила вимови слів, реплік та їхніх частин, співвідношення довжини висловлювання, темп мовлення, паузи, загальне темброве забарвлення, наголоси.

Характерні особливості діалогу як структури мовлення пояснюються спонтанністю усного мовлення в ньому і ситуацією, в якій перебувають мовці. Навіть ретельна підготовка реплік не відміняє спонтанного розгортання

діалогу, тому що репліки-реакції на мовлення співрозмовника неможливо остаточно передбачити.

Усю значущість діалогічного спілкування в житті людини і суспільства підтверджує постійне створення комунікативних спільнот, як-от товариство «Діалог» (<http://www.dialoguesociety.org/publications/Dialogue>), засноване 1999 року в Лондоні. Його метою є професійне спілкування, обговорення ідей, навчальні курси, наукові публікації, в яких використовується мовленнєвий потенціал діалогу. Такі діалогічні товариства дають змогу людям переходити через кордони релігій, культур, націй, країн. Безперечно, діалогічні платформи найкраще демонструють, як лінгвофілософські положення теорії діалогу втілюються у практичних уміннях мовців об'єднувати горизонти мовлення, впливати на співрозмовників, ділитися методами освоєння нових сторін діалогічної комунікації, виявляти спільні зацікавлення. Зважаючи на це, процес навчання іноземної мови в Україні повинен мати значний обсяг практичного діалогічного спілкування на основі вивчення положень теорії діалогу, щоб задовольнити потребу студента бути активним учасником міжкультурного спілкування.

1.1.2. Лінгвістичний аспект навчання студентів-філологів усного китайського діалогічного мовлення

Лінгвістична теорія діалогу має виняткове значення для викладання іноземних мов. Саме діалогічна мовленнєва гра, обмін репліками, допомагають зрозуміти культурні ознаки спільного й відмінного в мовах. Значний дослідницький матеріал, присвячений лінгвістичним аспектам діалогу, свідчить про складність цього наукового явища. При цьому, як зазначає авторитетний дослідник психології природного спілкування Джефрі Бітті (G. W. Beattie), діалог є дещо більше, ніж форма мови, а навіть стає «головним у діапазоні комунікативних каналів людини» [93, 112]. Діалогічне мовлення дає лінгвістам

грунт для перегляду багатьох звичних наукових положень; його суперечливість проявляється в семантичному, синтаксичному та прагматичному планах. Він має особливості, які протягом десятиліть наукової уваги все ще не інтерпретовані цілком. Спираючись на характеристики Джефрі Бітті ([92, 97]), назвемо ці особливості:

- 1) незважаючи на двобічний характер діалогічної взаємодії, у ньому може варіюватися кількість учасників, це не обов'язково два мовці;
- 2) неможливо визначити універсальні правила передавання й переймання ініціативи в діалозі, в кожній розмові вони можуть варіюватися;
- 3) право говорити в даний момент належить тільки одному учаснику;
- 4) переходи від однієї репліки до іншої відбуваються без пробілів і акустичних накладень;
- 5) тривалість діалогу заздалегідь не обумовлюється й не може визначатися наперед;
- 6) можливо передбачити форму репліки, але не її зміст (спонтанність репліки);
- 7) діалог легко поновлюється з будь-якого етапу без повторення змісту попереднього етапу.

Якщо порівняти ці особливості з особливостями монологічного мовлення, то можна побачити, що не всі вони пояснюються за допомогою розвинених лінгвістичних теорій.

Попри те, діалог у мові постає втіленням її системно-структурних характеристик у засобах мови, а також формою мовленнєвої взаємодії людей і формою існування мови. У сучасній лінгвістиці спостерігаються два підходи до аналізу діалогу: як форми спілкування і як методу пізнання.

Вчений із Радянського Союзу Лев Якубинський вважається авторитетним дослідником діалогу в лінгвістиці. Він визначає характерні риси діалогу: взаємообумовленість реплік, швидкий обмін висловлюваннями без попередньої підготовки [84, 17-58].

Провідні китайські науковці сучасності 刘珣 (Лю Сюнь), 崔永华 (Цуй Юнхуа), 李珠 (Лі Чжу), 姜丽萍 (Цзян Ліпін), 徐子亮 (Сюй Цзілян) орієнтуються на лінгвістичному теорію діалогу Едди Вейганг (E. Weigand) [187]. У цій теорії діалог є формою взаємодії, «співробітництва» мовців.

Своєю тезою «Мова – це діалог» Е. Вейганд підтримує перспективний напрямок у лінгвістичних дослідженнях, який об'єднує різні дисципліни навколо ідеї діалогу. У своїх працях вона кладе діалог в основу комунікативної компетентності. Е. Вейганг обґрунтовує позицію щодо діалогічної взаємодії (діалогічного акту) як головного елемента мовленнєвої гри. При цьому, діалогічна взаємодія тлумачиться на основі широкого спектру лінгвістичних категорій та описується в різних аспектах мови і мовлення: лексико-семантичної, граматичної, емоційної, медійної, риторичної та інституційної. Типи діалогів залежать від значенням висловлювання (план значення) і способів вираження-експресії (план вираження). Своєю чергою, лексико-семантичні структури, якими оформлено план значення і план вираження, залежать від типів діалогічної взаємодії [190, 107]. Наприклад, у навчальному процесі ми можемо брати участь у двох типах діалогічної взаємодії: обміні інформацією та навчанні [190, 316].

У найновішій збірці нарисів «The Routledge Handbook of Language and Dialogue», 2017, Е. Вейганд репрезентує еволюцію поглядів науковців на мову як діалог [183]. Три розділи книжки присвячені історії сучасної лінгвістики та суміжних дисциплін; основним питанням діалогічної концепції мови, компонентами, які принципово впливають на використання мови: людську природу, соціальні інститути та культуру. Діалог розглядається у пов'язаних із ним галузях, таких як аналіз дискурсу, когнітивна лінгвістика та комунікація. Такий підхід відкриває нові можливості для міждисциплінарних досліджень у лінгвістиці. Чинниками діагностики й моделювання діалогічної взаємодії визнаються довкілля, сприйняття, емоції, суб'єктивність, соціальні правила й культурні норми, які формують комунікативні акти в реальному діалогічному

мовленні. Головними здобутками Едди Вейганд, які може бути втілено в навчанні іноземних мов, є діалогічна концепція мови та діалогічний аналіз текстів [187, 92].

Діалогічна взаємодія як одиниця мовлення представлена Майклом Халлідеем (Michael Halliday) і визначена як процес спілкування для задоволення матеріальної та інформаційної потреб людини [134, 11]. Згідно з М. Халлідеем, діалог відбувається: 1) щоб отримати чи передати якісь речі, матеріальні блага (попросити води, наказати принести книжку, замовити обід); 2) щоб отримати-передати інформацію. Тому в діалозі формуються ролі того, хто приймає річ або інформацію, і того, хто її віддає. Мовець у діалозі або ініціює обмін речами чи інформацією, або відповідає на це. Таким чином діалог слугує для міжособистісного зв'язку, отже має соціолінгвістичне тлумачення.

Ервін Гоффман (Erving Goffman) визначає комунікативні вимоги до усного діалогу, серед яких: 1) двобічний рух реплік, оформлених за правилами вимови; 2) зворотний зв'язок при передаванні та сприйманні інформації; 3) сигнали початку й закінчення контакту; 4) сигнали переходу ініціативи мовлення до співрозмовника; 5) сигнали перехоплення ініціативи (перебивання); 6) засоби конотації діалогу (натяки, іронія); 7) норми чесності й відповідності висловлювань, чистоти інформації; 8) норми для сторонніх слухачів [129].

Американський філософ Джон Серль (J. Searle) узагальнив систему лінгвістичних і нелінгвістичних дій мовця під назвою «ілокутивний акт» [176]. Діалогічна взаємодія – це «впорядкована зміна мовленнєвих актів», які можуть являти собою обговорення, суперечку, довідування й передавання інформації, запит і отримання речі, обмін меседжами [176, 11]. Причому ілокутивні акти мають правила проведення, властиві грі: діалогічна взаємодія повинна вестися за правилами мовної гри. Тому й набір діалогічних компетентностей обмежено цими правилами: мовець веде діалог, дотримуючись правил ініціативної та реактивної реплік. Тому комунікативний намір належить одночасно обом

мовцям, на відміну від монологу [175, 7-19]. Комунікативний намір коригується і може змінюватися обома учасниками діалогу в ході обміну репліками.

Ми з'ясували, що, згідно з підходом Тейна ван Дейка (Т. А. v. Dijk), концепція діалогічної взаємодії спирається на структурні й соціокультурні особливості діалогу[110].

За результатів аналізу авторитетних лінгвістів, які ставили собі за мету з'ясувати сутність та ознаки діалогічної взаємодії, визначаємо *діалогічну взаємодію* як предмет навчання з метою формування китайської усномовленневої діалогічної компетентності (див. рис. 1.5).

Рис.1.5



Структурними одиницями діалогічної взаємодії є взаємопов'язані висловлювання – репліки. Вони водночас позначають перехід мовлення від одного мовця до іншого. Реплікування (чергування реплік) тлумачиться як основний формотворчий чинник діалогу і позначає зміну висловлювань учасників діалогу. Репліку позначають ланкою в ланцюгу реплік, орієнтуючись на російського лінгвіста Лева Щербу, який характеризував діалог як «ланцюг реплік» [80, 114]. Якщо приймати діалогічну взаємодію як тривалий у часі акт, то репліка є елементом у побудові його етапів.

М. Бахтін (M. Bakhtin) визнавав окреме висловлювання-репліку, яке є завершеною мовленнєвою одиницею, відображенням комунікативної позиції мовця [90]. Він же охарактеризував різноманітні відношення, які існують між репліками, поєднавши їх у взаємопов'язані пари.

При цьому кожна репліка, навіть коротка чи обірвана, все одно має риси завершеності висловлювання, на яке може бути сформульована відповідь. Питання-відповідь, пропозиція-не/згода, заперечення-ствердження – це сполуки, які перебувають в особливих відношеннях діалогічної мовленнєвої діяльності. Основною ознакою такого мовлення є наявність і передбачення іншого мовця-партнера; часто граматичне оформлення висловлювань-реплік не відіграє надважливої ролі, а комунікація попри це призводить до порозуміння [90, 76].

Лев Якубинський, узагальнюючи досвід спостереження за діалогічною взаємодією в різних стилях мовлення, типами діалогічних єдностей вважає ([85]):

- питання – відповідь;
- спонукання (пропозицію, наказ, прохання, побажання, вибачення);
- згоду-незгоду;
- повідомлення (інформування, твердження) – пояснення, оцінка,

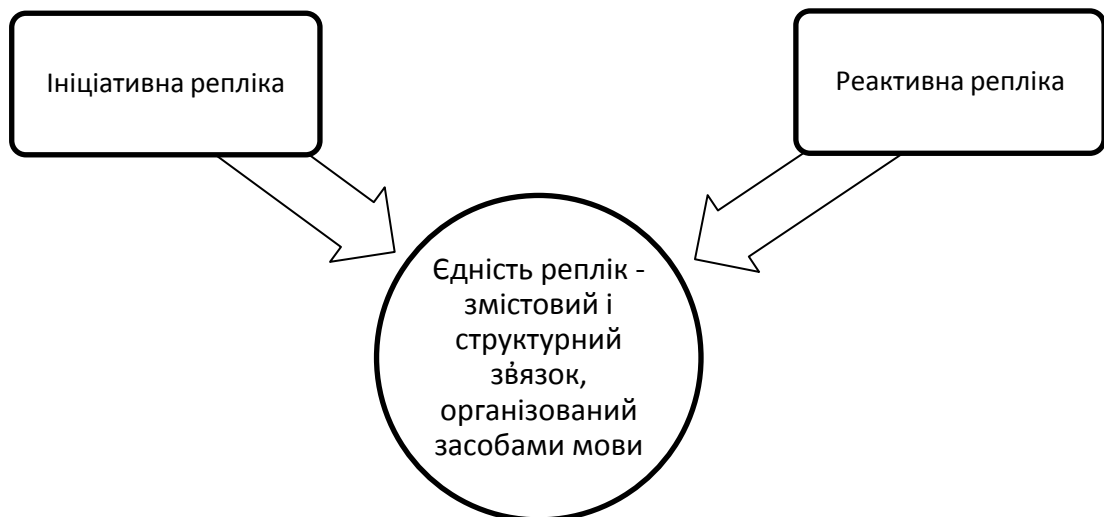
заперечення.

За визначенням китайських вчених 刘珣 (Лю Сюнь) та 崔永华 (Цуй Юнхуа), діалог – це когнітивно-дискурсивний феномен, який у широкому розумінні розглядається як структура колективної й індивідуально-авторської свідомості, а в вузькому – як діалогова конструкція – група із двох або більше граматично самостійних речень, пов'язаних між собою спільним змістом та будовою, що становлять одне розгорнуте повідомлення [197]. Таким чином, визнається структурний характер діалогу, який називається конструкцією. Її елементами є різноцільові висловлювання-репліки.

Згідно з аналізованими джерелами, можемо зробити висновок, що при навчанні китайського діалогічного мовлення необхідно ставити за мету створення діалогічної єдності різних типів на основі єдності реплік (див. рис. 1.6).

Рис.1.6

Створення діалогічних єдностей у процесі мовлення



Важливим аспектом дослідження діалогу в різних сферах наукового знання є його усна чи писемна форма. Писемний діалог у жанрах листування, інтернет-чату, обміну смс активно досліджується ([135], [119]). Проте усний діалог залишається пріоритетною формою мовлення, в якій студенти проявляють свою мовленнєву компетентність. Крім того, навчання усного мовлення дає змогу практикувати вміння риторики іноземної мови, інтонування, виконувати орфоепічні завдання для подолання труднощів, пов'язаних із розбіжностями у вимові рідної та іноземної мов. При цьому усний діалог дає змогу формувати компетентності аудіювання, на відміну від писемних форм спілкування [109].

Особливості китайського діалогічного мовлення (залежність від ситуації, контактність співрозмовників, непередбачуваність, емоційність, експресивність, використання жестів і міміки) ретельно простежуються у психолого-дидактичних працях [210]. Вони зумовлюють специфіку продукування і сприйняття китайського діалогічного тексту. З одного боку, певні чинники

ускладнюють опанування діалогом, оскільки він вимагає достатньо високого рівня сформованості навичок аудіювання і є здебільшого непідготовленим. З іншого боку, деякі моменти (нерозгорнутість реплік, перевага простих синтаксичних конструкцій, опора на невербальні засоби, використання стереотипів, мовних штампів тощо) полегшують роботу над цим видом мовленнєвої діяльності.

Процес навчання усного китайського діалогічного мовлення ускладнюється лінгвістичними труднощами китайської мови, такими як: фонетичні труднощі (наявність 4 тонів), лексичні (географічні реалії, наприклад: площа Тяньаньмень « 天安门 », Женьмінъжибао « 人民日报 », Далянь « 大连 м » тощо; побутові реалії, наприклад: китайський самовар « 火锅 », лапша довголіття « 寿面 », ціпао « 旗袍 » тощо; труднощі вживання суспільно-економічної термінології, (наприклад: офіційне чиновництво « 万姓 », бути при владі , дослівно – носити червоне « 衣绛 », навчатися бути чиновником « 学仕 »); а також використання понять духовно-культурного життя (наприклад: відіслати дружину в батьківський дім « 休妻 », танок драконів « 耍龙 », маленький імператор « 小皇帝 »). Окремі складні випадки, які слід врахувати при вивченні китайської мови, пов'язані з фразеологічними зворотами і класичними афоризмами [210].

Американська лінгвістка Дебора Таннен (D. Tannen) є автором багатьох праць, які допомагають сучасним філологам усвідомити значущість усної комунікації в мовному житті [182]. Вона наполягає на тому, що головною особливістю усного мовлення є активне слухання. Д. Таннен розвиває положення російського філософа-лінгвіста М. Бахтіна про активний характер слухання в побудові діалогічної взаємодії.

Концепція М. Бахтіна полягає в тому, що слухання не є пасивно-рецептивною діяльністю мовця, адже слухач, сприймаючи й розуміючи значення сказаного, формує позицію у відповідь [7, 260]. Ця позиція є настільки ж

активною, наскільки активними є згода і незгода, доповнення й уточнення, інтерпретація. Позиція слухача в діалозі формується протягом усього процесу сприймання репліки, а всяке розуміння має з першого моменту активний характер, який зумовлює підготовку реактивної репліки у відповідь.

Особливістю усної діалогічної взаємодії є залучення до мовлення просодичних засобів мови та ведення діалогу за правилами риторики [137]. Як зазначають українські науковці, перевага усного мовлення в тому, що воно може поєднуватися з так званими невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація) [28, 14]. Наголошується, зокрема, на динамічності усного мовлення й можливості швидких реакцій зворотного зв'язку.

Усне мовлення завжди обумовлене мовленнєвою ситуацією (усномовленнєва ситуативність) (Galvin, Kathleen [126]; Wolfson, Nessa[189]). Зміст мовлення зрозумілий мовцям лише в контексті реальної або уявної (завдяки попередньому досвіду) ситуації. Дослідниця комп'ютерного моделювання конструктивного діалогу Крістіна Йокінен (K. Jokinen) вважає, що об'єктивна дійсність зберігається в понятті «ситуація». Мовлення здійснюється в потоці змінних ситуацій, які вона називає тематичними індексами реальності [142, 111]. Динаміка усного говоріння і слухання ситуаційно мотивована й обумовлена.

Погоджуючись із висновками Едди Вайганг ([187, 91]), ми вважаємо за необхідне аналізувати діалог у методиці навчання усного китайського діалогічного мовлення, враховуючи його лінгвістичні особливості, які визначено за результатом огляду досягнень лінгвістів.

Таким чином, у нашому дослідженні спираємося на результати аналізу лінгвістичних поглядів і концепцій щодо сутності діалогічної взаємодії (за М. Бахтіним, Т. ван Дейком, Дж. Серлем), на особливості творення діалогічної взаємодії шляхом поєднання ініціативної та реактивної реплік (Л. Якубинський), на характер усного мовлення в діалозі (D. Tannen).

На цій основі до типів діалогічної взаємодії, необхідних для навчання китайського усного діалогічного мовлення віднесено чотири типи взаємодії:

- 1) інформативна;

- 2) стимулююча;
- 3) кооперативна;
- 4) дискусивна.

Особливим типом діалогічної взаємодії можна вважати ще й *етикетне (ритуальне)* спілкування (етикетний діалог). Однак, як пишуть Маріанн Мояерт та Йоріс Гельдхоф (M. Moeyaert, J. Geldhof) у своїй праці про ритуальне спілкування ([157]), воно не є суто лінгвістичним явищем. Навпаки, в етикетних і ритуальних діалогах головними є соціальні характеристики учасників, які зумовлюють типізовані стосунки між рівними й нерівними, своїми й чужими, головними й підлеглими [157, 135]. У колективній монографії російських науковців зазначено, що мовленнєві та інші етикетні ритуали вирізняються: 1) обов'язковістю виконання; 2) сталістю форми; 3) умовним конвенційним змістом [83, 243]. Важливу роль у діалогічній взаємодії етикетного типу відіграють поняття статусу й міжособистісної дистанції. Як зазначає відомий російський соціолінгвіст Володимир Карасик, соціальний статус – це співвідносне становище людини в соціальній системі, яке визначає взаємне очікування в поведінці (мовній, зокрема) [34, 3]. Статус учасника діалогічної взаємодії проявляється у трьох основних типах ієрархії ([83, 245]):

- 1) вікова, у якій старший має перевагу над молодшим;
- 2) соціально-адміністративна, в якій зберігається пріоритет старшого за посадою, званням;
- 3) гендерна, яка визначає специфічне становище жінки в суспільстві.

В етикетному діалозі статус учасника може давати право ініціативної репліки, більшу частку говоріння, порівняно зі слуханням. Міжособистісна дистанція залежить від культурної приналежності мовців: вона менша в США, більш віддалена в Китаї, помірна – в Україні.

З усього цього можна зробити висновок, що етикетний діалог посідає важливе місце в системі діалогічних взаємодій мовців. Проте його природа є відмінною від визначених у таблиці типів взаємодії, оскільки має стереотипний,

нав'язаний соціокультурним простором, штучний характер. Навчати такого діалогу варто на початковому рівні оволодіння мовою.

У навчанні китайського усного мовлення сформувалася певна традиція. В Україні прийнято посилалися на підручники й монографії, які відображають традицію навчання усної китайської мови в пострадянських країнах ([1]; [38]), або на Курс Пекінського університету «Розвиваємо китайську» ([199]). Принципом їхньої організації є рівні можливості вираження усіх стилів мови (художнього, офіційно-ділового, наукового, розмовного, публіцистичного, конфесійного) в писемній та усній формі. Але, на наш погляд, лінгвістична специфіка усного мовлення зумовлює ширші можливості її використання в розмовному і публіцистичному стилях, на противагу науковому й конфесійному стилям, де такі можливості звужуються, та художньому й офіційно-діловому стилям, де вони найвужчі.

1.1.3. Загальні дидактичні засади навчання майбутніх філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення

У навчальному процесі відбувається перехід від філософської та комунікативної теорій діалогу з урахуванням лінгвістичних особливостей мови, яку вивчають студенти, до практики їхнього застосування у процесі навчання.

У сучасних ЗВО України і світу реалізація діалогічного мовлення у процесі оволодіння іноземною мовою відбувається в кількох напрямках:

- 1) дидактичному: діалог – це спілкування студентів і викладачів під час вивчення іноземної мови (форма спілкування);
- 2) методичному – це вид усного мовлення, якому навчаються студенти (предмет навчання).

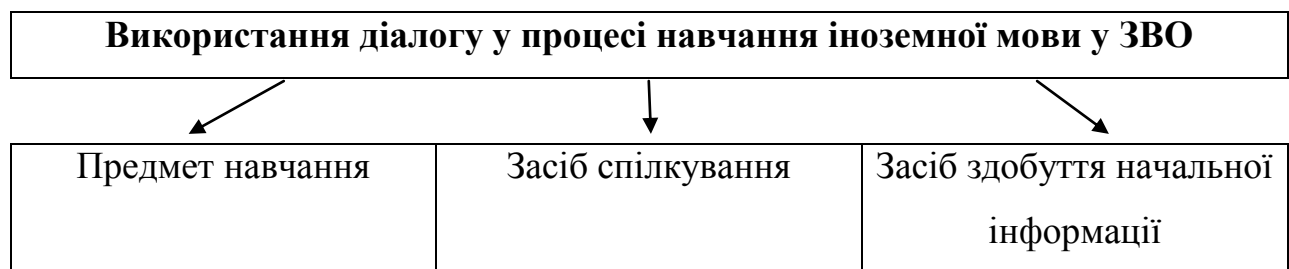
Перший напрямок сьогодні представляє Рамон Флеча (Ramon Flecha) ([115]), який продовжує розвивати концепцію Пауло Фрейре (Paulo Freire) ([121]). Згідно з їхніми поглядами, інтелект студента формується в діалозі, тому навчання повинно бути діалогічним. Це означає, що викладачі і студенти

працюють в інтерактивних групах, пояснюють одне одному нове знання і свої міркування щодо нього, рівноправний (егалітарний діалог) стимулює пізнання. У цьому діалозі навчаються як студенти, так і вчителі, а кожне твердження може піддаватися сумніву з обох сторін діалогу. За таким принципом відбувається навчання в китайських школах Beijing New Talent Academy, DULWICH COLLEGE BEIJING, Clifford International School.

Другий напрямок – представлений в Америці та Європі – відображає різницю між навчанням як накопиченням інформації та навчанням-діалогічною взаємодією, яка проявляється в особистій реакції студентів на навчальний матеріал. Навчання через діалог поширюється у вигляді спеціальних методик. Наприклад, методика Кеннета Крамера (K. Kramer) заснована на діалогічних принципах Мартіна Бубера і зосереджена на прийомах позитивного звернення до співрозмовника, уважного слухання, відповідального реагування на репліку [145]. Ця методика демонструє зв'язок філософських теорій та освітньої практики, пропонує рекомендації, які можна застосовувати у класі.

Беручи до уваги сучасну тенденцію до багатоаспектного аналізу й утілення засад діалогічного спілкування, ми стверджуємо, що усне діалогічне мовлення набуває ознак сформованості, коли студенти однаково вправно освоюють діалогічне мовлення як предмет навчання і вміють використовувати його у спілкуванні між собою і з викладачами. Крім того, діалог є засобом здобуття нової інформації та розвитку мовленнєвої компетентності (Рис.1.7).

Рис.1.7



Компетентності в усному діалогічному мовленні студентів досліджується як результат застосування різних педагогічних технологій.–Зокрема, Барух Шварц і Майкл Бейкер (B. Schwarz, Michael J. Baker) зазначають, що студентів, які раніше навчалися, щоб переконатися, тепер потрібно переконати для

навчання [91, 17]. Це зумовлює покладення в основу нових навчальних практик уміння діалогічної взаємодії зі співрозмовником, із яким потрібно сперечатися, змагатися, дискутувати.

Викладання та вивчення мовлення через діалогічну взаємодію ставить лінгводидактику в контекст цілісного розвитку мовної теорії. Це підтверджують найновіші опубліковані праці ([139]). Ключовим ресурсом для студентів із прикладної лінгвістики, вчителів англійської мови та тренерів стала праця Луїз Філліпс (L. Phillips) «The Promise of Dialogue», 2011 ([166]), яка представляє модернізовану теоретичну основу для аналізу створення, поширення й передавання інформації шляхом діалогічної взаємодії. Автор пов'язує три дослідницькі традиції – теорію діалогічної комунікації, дослідження мовленнєвої діяльності та технології навчання діалогу. Для останньої запропоновано кейс-метод (case-study), який забезпечує тренінг взаємодії партнерів діалогу та ролі кожного з них у створенні діалогічної єдності [166, 25-26].

Майкл Мак-Тear (Michael McTear) називає усний діалог технологією [154]. Технологія розмовного діалогу в його дослідженні впроваджується в навчання як комп'ютерна система. Крім того, у праці представлено останні дослідження із програмування розмовного діалогу, а також широке висвітлення найактуальніших теоретичних проблем, критичну оцінку різних пакетів забезпечення діалогового навчання. Спеціальний веб-сайт, що містить додаткові матеріали, код, посилання на ресурси, дозволяє студентам розробляти та тестувати власні системи діалогічного спілкування. Це можна вважати ще одним аспектом дидактики діалогу, який реалізується у версії «людина-комп'ютер».

Джон МакПек (John E. McPeck) у своїй праці «Діалог і діалектика: навчання критичного мислення», 1990 у розділі «Навчання критичного мислення через дисципліни» («Teaching critical thinking through the disciplines») започаткував традицію пов'язувати будь-яку систему навчання критичного мислення із аргументацією та діалогічною взаємодією мовців [153]. Цю

традицію розвинув Стівен Брукфілд (Stephen Brookfield), який фактично напрацював цілий комплекс методичних вказівок для виховання студента в коледжі, який вміє критично міркувати і висловлюватися в дискусіях та полемічних діалогах [98].

Навчання китайського діалогічного мовлення ґрунтується на специфіці системи китайської мови та її мовленнєвих характеристиках. Характерною особливістю китайського діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це позначається також на доборі лексико-граматичних засобів, структурі реплік, інтонаційному оформленні фраз китайською мовою. Справжній китайськомовний діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення. Іншою визначальною рисою китайського діалогічного мовлення є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає звичайного темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого рівня компетентності в усному китайському діалогічному мовленні та готовності до використання мовного матеріалу.

Китайське діалогічне мовлення має рівноправний характер. Спілкуючись китайською мовою, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння китайським діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням китайською мовою, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, у студентів середнього етапу навчання необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника та

спонукати його до продовження розмови [刘珣 (Лю Сюнь), 崔永华 (Цуй Юнхуа), 李珠 (Лі Чжу), 姜丽萍 (Цзян Ліпін), 徐子亮 (Сюй Цзилян)].

Проведені огляд та узагальнення теорій і концепцій, які лягають в основу навчання діалогічного мовлення в університеті, є передумовою наступного етапу наукового дослідження. На цьому етапі філософські, лінгвістичні та загальнодидактичні особливості діалогічного спілкування мають бути описані в методичних категоріях та отримати методичну характеристику в ході викладання китайської мови філологам українського університету.

1.2. Психолінгвістичний та лінгводидактичний аспекти навчання студентів-філологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні

Процес навчання усного китайського мовлення передбачає знання природи й особливостей здійснення діалогічної взаємодії, чіткого уявлення про структуру діалогічного мовлення, мовні одиниці, необхідні для її реалізації. Попри це, методика навчання усного китайського діалогічного мовлення має і свої специфічні характеристики, які можна дослідити лише скориставшись категоріями й науковим апаратом методики навчання китайської мови. До таких категорій ми відносимо мовленнєву компетентність, яка входить до професійних компетентностей філолога-синолога.

Підчас навчання китайського мовлення визначальною категорією є мовна функція. У процесі усного спілкування реалізуються такі функції мови:

- пізнавально-комунікативна (потреба дізнатися, освоїти, засвоїти);
- регулятивна (спонукання, прохання, порада, наказ);
- фатична (налагодити контакт).

Практикувати реалізацію всіх цих функцій доводиться мовцям середнього рівня В1-В2. Викладачеві-практику, який навчає студентів на середньому рівні

мовної підготовки (3-й курс 1 та 2 семестри) одразу помітно, що на цьому етапі існують системні проблеми:

- надмірна тривалість початкового періоду позначається на успішності оволодіння китайською мовою на середньому рівні.
- найбільше уваги приділяється вивченню і тренуванню звуків в ізольованих словах, при цьому немає можливості використовувати їх результати в повсякденному мовленні;
- часто навчальні тексти нецікаві студенту, а обсяг навчального матеріалу обмежений темами, представленими в підручнику;
- відсутнє природне мовленнєве спілкування в формі діалогу.

Це обумовлює необхідність перегляду методичних підходів до формування мовленнєвих компетентностей. Можна сказати, що педагогічні умови втілення нових методик навчання китайської мови в українському університеті є несприятливими через:

- слабкий зв'язок між навчанням китайської мови у середній і вищій школі України,
- віддаленість китайського та українського досвіду мовної освіти,
- значні відмінності в китайській та українській мовах.

Здебільшого на початковому рівні A1-A2 студенти опановують вступний фонетичний курс та основи ієрогліфічної графіки. Середній рівень (B1-B2) мовної підготовки повинен відображати засвоєні знання, вміння і навички усного й писемного мовлення в різних стилях і комунікативних ситуаціях.

За генетичною класифікацією китайська мова належить до китайсько-тибетської (сино-тибетської) сім'ї мов, а за типологічною класифікацією – до так званих ізолюючих мов [210, 52]. У цьому сенсі важлива структурна особливість китайської мови полягає в тому, що кожна її мінімально значуща одиниця-морфема являє собою окремий склад, який зазвичай позначає окреме слово. Наприклад, коренева морфема жень (人) означає «людина», мі (米) – «рис», да (大) – «великий», во (我) – «я» і т. д. Але слово може

складатися і з двох кореневих морфем, злитих за правилами коренескладання [210, с. 84].

Фонетична структура складу в китайській мові визначається не тільки тим чи іншим фонемним складом, а й тоном. Таких тонів чотири (в українській транскрипції вони позначаються цифрами над стилем): рівний (1), висхідний (2), низхідно-висхідний (3), низхідний (4). Залежно від тону одна й та ж фонема може мати зовсім різне значення. Наприклад, «ту», вимовлене першим тоном, означає «зображення», другим тоном – «плювати», третім – «земля», четвертим – «заєць». У складних словах, окрім тонів, використовуються також силові наголоси [210, 167].

Китайське письмо є єдиним сучасним ідеографічним письмом. Кожне слово в китайській мові позначається окремим символом. Загальна кількість знаків у системі китайського письма перевищує 80 тис., але більшість із них є застарілими або дублюються. Освічений китаєць знає близько 7 тис. ієрогліфів. Для читання китайської преси потрібно знати 3-4 тисячі [210, 192].

Певна кількість ієрогліфів є стилізованими зображеннями понять, які позначаються ними, наприклад 雨(yu) «дощ», 天(tian) «небо», 田(tian) «поле» та інші. Вони також називаються графемами. Переважна більшість ієрогліфів складається з двох або більше графем. Значення такого ієрогліфа може впливати зі значення графем, з яких він складається, наприклад, 雪(xue) «сніг» складається з графем 雨 «дощ» і 艹 «голова свині»; ієрогліф 男(nan) «чоловік» містить 田 (tian) «поле» і 力(li) «сила». Однак більшість ієрогліфів складається із ключової графем та фонетичної частини, перша позначає, до якої категорії належить предмет, остання вказує на його приблизну вимову. Наприклад, ієрогліф 房 (fang) «будинок» містить ключ 户 «hu» і фонетичну частину 方 (fang); 伙 (huo) «гаряча їжа» містить ключ 人(ren) «» та фонетик 火 (huo) [210, 76].

Морфологічний склад китайських слів дуже прозорий: всі морфеми (лексично чи граматично значущі частини слова) являють собою цілі склади. Єдиним винятком (у путунхуа¹) є досить поширений (особливо в розмовному варіанті мови) зменшувальний суфікс 儿 (er). У сучасній китайській мові часто вживаються суфікси, наприклад, суфікси іменників 儿 (er), 子 (zi), 头 (tou); дієслівні суфікси 着 (zhao), 到 (dao) тощо. Дуже поширеним є словоскладання. Найчастіше трапляються двоскладові слова, далі йдуть односкладові й багатоскладові слова. Наприклад: двоскладові слова 市场 shichang «ринок» (市 shi «ринок» 场 chang «площа»); 汽车 qiche «машина» (汽 qi «пар» 车 che «віз»); 面条 miantiao «лапша» (面 mian «хліб» 条 tiao «гілка»); 地图 ditu «мапа» (地 di «земля» 图 tu «схема»); трискладове слово 图书馆 tushuguan «бібліотека» (图 tu «схема» 书 shu «книга» 馆 guan «двір»); [210,128].

У китайській мові слова не змінюються. Натомість велику роль відіграють порядок слів та допоміжні слова (прийменники, частки, класифікатори). Число в китайській мові зазвичай не набуває граматичного вираження: 他看书 ta kan shu «Він читає книгу / книги». Існує показник множини для осіб 们 men: 老师们 laoshimen «вчителі» (老师 laoshi «вчитель») [210, 171].

Специфічною службовою частиною мови є класифікатор. Класифікатори вживаються між числівником або вказівним займенником та іменником. Кожен класифікатор пов'язується з певною групою іменників, які мають спільну рису: слова 河 «ріка», 性命 «життя», 狗 «собака» вживаються із класифікатором 条: 一条河 «одна ріка»; 两条性命 «два життя»; 三条狗 «три собаки» [210, 189].

¹ Путунхуа – діалект північної групи діалектів китайської мови; сучасна офіційна державна мова в Китайській Народній Республіці, Тайвані та Сингапурі.

Дієслова не змінюються за особами та числами. До них можуть приєднуватися різноманітні ви́до-часові показники (суфікси):

-теперішній тривалий час: суфікс 着 zhe: 他喝着咖啡 ta hezhe kafei «Він п'є каву (у даний момент)»;

-минулий завершений час: суфікс 了 le: 他昨天去了圖書館 ta zuotian qule túshū guǎn «Він вчора ходив у бібліотеку»– дія відбувалася та закінчилася в минулому;

-минулий невизначений час: суфікс 过 guo: 我去过美国 wo quguo meiguo «Я бував в Америці» – дія відбувалася в невизначений час у минулому [210, 31].

У китайській мові існує багато модальних часток, наприклад 了 le, яка вказує, що ситуація змінилася: 我不旷课了 wo bu kuangke le «Я більше не пропускаю пар» (порівняйте 我不旷课 wo bu kuangke «Я не пропускаю уроків»). Такі частки існували вже у стародавньокитайській, наприклад, 矣 yǐ: 足則吾能徵之矣 «Якщо було б достатньо свідчень, я зміг би підтвердити це».

Такі особливості дають змогу впорядкувати процес навчання діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки за етапами, рівнями, особливостями діалогічної взаємодії. У результаті такого навчання кожний тип діалогічної взаємодії має засвоюватися студентами з одночасним доланням труднощів засвоєння китайської мови.

Незважаючи на складність педагогічних умов і дидактичного завдання, основні засади лінгводидактики навчання українських студентів було створено і розвинуто протягом останніх 50-ти років. Варто відзначити велику методичну працю, підручники й посібники, створені в пострадянських країнах у цей час – китайських, російських та українських авторів [11], [13], [20], [21], [23], [25], [35], [36], [42], [43], [44], [45], [46], [65], [66], [69], [70], [72], [73], [74].

При цьому помітно, що основну увагу науковці приділяють саме початковому рівню навчання китайської мови ([13], [46]) Крім того, існує

об'єктивна невідповідність між лінгвістичною грамотністю й усномовленнєвою компетентністю: знання правил і системи мови, яким приділяють основну увагу на початковому рівні, не забезпечують повноцінних умінь і навичок аудіювання та слухання. Інтелектуальні операції аналізу, синтезу, узагальнення і класифікування, необхідні для засвоєння граматичної системи мови, самі собою не переходять в усномовленнєві вміння й навички. Ситуативність та адресатність усного мовлення обумовлює окремий підхід до їхнього формування.

1.2.1. Психолінгвістичні особливості оволодіння студентами усним китайським діалогічним мовленням на середньому рівні

У науковій літературі зазначено, що формування висловлювання починається із комунікативного наміру й мотиву. Далі, за визнаною моделлю Лева Виготського, процес проходить через стадії внутрішнього мовлення й формування глибинної синтаксичної структури. Потім з'являється зовнішня синтаксична структура, розгорнена у звуковому чи графічному висловлюванні [18, 419].

Повна психолінгвістична схема породження мовлення в загальних рисах має такі етапи розгортання: мотиваційний (на якому виникає загальний задум, тема майбутнього висловлювання), смисловий (структурування цього загального задуму, виділення в ньому теми і реми), семантичний (розподіл семантичних ролей – актантів – у складі майбутнього висловлювання) та мовної (вибір синтаксичної конструкції і заповнення її відповідними словоформами). При цьому вважається, що перші три етапи – немовні. Прихильники цієї теорії посилаються на нейропсихолога з Радянського Союзу Олександра Лурію ([150, 303-323], [52]) та його послідовника психолінгвіста Олексія Леонтьєва ([50]). Згідно з їхніми висновками, особливістю усного мовлення є поява висловлювання (репліки) в заданому інтонаційному й фонетико-фонологічному оформленні на останньому етапі породження мовлення. Звукове мовлення, за

цим підходом, є останньою ланкою формування мовленнєвої компетентності людини. Перетворення думки в мовлення пов'язане із трансформуванням багатовимірною розумового образу в одномірне лінійне висловлювання.

Дороті Роббінс (D. Robbins) відкриває дискусію, підхоплену за останнє десятиліття на Заході, щодо механізму розгортання висловлювання і ролі коду, репрезентації, образу, уяви та імітації в ньому [170]. Автор доводить, що звукове мовлення не може бути останнім етапом розгортання думки. Навпаки, вербалізація думки починається в момент зародження мотиву мовлення. Вже на мотиваційному етапі мовець має намір не просто щось сказати, а сказати це комусь (партнеру) з певною метою під впливом умов комунікативної ситуації. Отже, задум майбутнього висловлювання має вигляд усної пропозиції. Д. Роббінс використовує міждисциплінарний підхід, щоб представити важливість цієї позиції з точки зору психології і лінгвістики для обґрунтування можливостей мовця досягати успіху в зоні проксимального розвитку. Думки Д. Роббінс зацікавили викладачів іноземних мов і студентів, які оволодівають іноземною мовою, та філологів, які прагнуть удосконалити методики навчання. Про це свідчить поява наступних досліджень, які протиставляються класичній схемі породження мовлення, в якій усна форма висловлювання завжди вторинна.

Даніел О'Коннелл (D. O'Connell) та Сабіна Ковал (S. Kowal) критикують основні напрями психолінгвістики, в яких породження мовлення, усного й писемного, відображено однаковими процесами [144]. Свою критику вони підкріпили заміною теоретичного фокусу на експерименти і спостереження за мовцями та їх мовленням: усним, писемним, монологічним та діалогічним. На основі їхніх спостережень було виведено кілька принципів характеристики процесу породження мовлення: інтерсуб'єктивності, перспективи, відкритості та вербальної цілісності. На цій основі описано зв'язок між усним та письмовим дискурсами і механізмами породження висловлювання в них. За їхніми висновками, усне спілкування розвивається таким шляхом: зміст повідомлення відображається у внутрішньому мовленні, але переходить у зовнішнє

висловлювання вже орієнтоване на слухача. Тому висловлювання (репліка) формується вже у просодичній і фонетико-фонологічній організації, цілісно, а не на етапах формування висловлювання [144, 115-116]. Тому усне мовлення, навіть монологічне, має ознаки діалогічності завдяки риторичним засобам і задоволенню потреб слухання.

На відміну від традиційних підходів авторитетних російських психолінгвістів, британські та американські психолінгвісти визначають діалогічний дискурс як основну прикладну сферу засвоєння мови, де проходять динамічні процеси конструювання структур, моделей та правил користування мовою, відмінних від звичаної граматики та синтаксису в рідній мові. Особливості діалогічного підходу до моделювання породження мовлення послідовно описує відомий британський спеціаліст із когнітивної психології Саймон Геррод (S. Garrod) [127], [128]. Діалог розглядається в його працях як універсальна форма соціокультурного спілкування, як основа співпраці та взаєморозуміння між людьми у процесі спільної діяльності. Діалогічність означає одночасну рецепцію і репродукцію в одному мовленнєвому акті. Діалогічна єдність конструюється кількома співрозмовниками, кожен із яких є водночас і слухачем, і мовцем. Ситуація впливає як на процес мовлення в діалозі, так і на результат (перлокутивний етап) [127, 123].

Психолінгвістичний механізм діалогічного мовлення, з точки зору Саймона Геррода, є особливим, тому що внутрішній задум заміщається питанням або реплікою співрозмовника. Крім того, існує й афективна мова, задум якої не завжди вдається адекватно встановити. Тому він описує психолінгвістичну схему діалогу в такому вигляді [127, 67-84]:

- 1) у діалогічній взаємодії частково накладаються акти сприйняття репліки співрозмовника і внутрішнього прогнозування майбутньої відповіді;
- 2) у зв'язку з цим посилюється робота артикуляційних органів у внутрішній мові та відбувається концентрування уваги на запиті слухача;
- 3) репліка співрозмовника призводить до зміни прогнозу та до пристосування відповідної репліки. При цьому діалогічне мовлення значно

менш розгорнуте, що ускладнює розуміння співрозмовника іноземною мовою без зорового контакту. Однак навіть за відсутності зорового контакту порозуміння відбувається через передбачуваність реакцій на основі знання мовцями ситуації, інтонації мовлення, артикуляції, емоційного забарвлення висловлювання.

У створенні методики навчання усного китайського діалогічного мовлення ми керуємося концепцією Саймона Геррета, Деніела О'Коннела, Сабіни Ковал саме тому, що вона дає змогу цілісно формувати усномовленневу компетентність на основі діалогічного партнерства мовців, не виокремлюючи у процесі навчання монологічну та діалогічну форми мовлення як окремі предмети засвоєння. Мотив висловлювання одразу зумовлює усномовленневу специфіку цього висловлювання. Мовна поведінка одного партнера в діалозі мотивує мовну поведінку і характер реплік іншого. Оскільки метою спілкування партнерів є міжособистісний і міжкультурний зв'язок, то метою розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-філологів повинен стати правильний шлях і вибір засобів для його встановлення.

Класик психології засвоєння іноземної мови Еллен Бялисток (E. Bialystok) вважає, що у вивченні іноземної мови людина спирається на її спільні та відмінні риси в порівнянні з рідною мовою [95]. Типологічні риси української та китайської мов надзвичайно віддалені, проте цілісність структури, лінгвістична системність і характер діалогічної взаємодії є порівнюваними в обох мовах. Крім того, вимоги до рівнів мовної компетентності у східних і європейських мовах є також порівнюваними, оскільки психолінгвістичний механізм засвоєння будь-якої іноземної мови має одну природу і одні закономірності функціонування.

Середній рівень мовної підготовки (intermediate) має особливу вагу в навчанні мови. У «Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment» ([235]) середній рівень відповідає рівням B1-

B2 за шкалою вимірювання підготовки з англійської мови. Цей рівень найчастіше стає результатом навчання філолога в бакалавраті ЗВО України.

У найбільш цитованій в Україні праці Наталі Гальскової та Надії Гиз із методики навчання іноземних мов узагальнено-компетентнісні характеристики середнього рівня навчання європейських мов [19, 100]. Середній рівень мовної підготовки передбачає: розуміння й переказування тематичних текстів, телепередач, уміння спілкуватися в більшості ситуацій без попередньої підготовки, вміння передавати зміст книги або фільму; розуміння розгорнутих висловлювань, доповідей, лекцій, статей і повідомлень, створення монологічних текстів, уміння підтримати діалог із носієм мови, відстоювати свою точку зору, брати участь у дискусії, аргументувати й передавати інформацію.

Середній рівень володіння китайською мовою має дещо відмінні характеристики в порівнянні із європейськими мовами. Як правило, цей рівень співвіднесений зі стандартизованим кваліфікаційним іспитом із китайської мови для осіб, які не є носіями китайської мови, а саме іноземних студентів, представників етнічних меншин, які проживають у Китаї. Кваліфікаційний іспит Hanyu Shuiping Kaoshi (кит. трад. 漢語水平考試, спр. 汉语水平考试) або HSK є універсальною формою атестації іноземних студентів, які вивчають китайську мову за кордоном. Результати іспиту HSK визнаються в усьому світі. Вимоги до мовленнєвої компетентності студентів висуваються з метою оцінки володіння китайською мовою в побутових, навчальних і професійних ситуаціях.

До 2010 року іспит HSK мав три рівні складності (базовий, середній, вищий): HSK базового рівня (基础 HSK), охоплював від 1 до 3 підрівні (1 级 - 3 级). HSK середнього рівня (初中等 HSK) охоплював підрівні 3-8 (3 级 - 8 级). HSK вищого рівня (高等 HSK) охоплював підрівні 9-11 (9 级 - 11 级). Отже, студент, який отримував сертифікат середнього рівня, визнався компетентним у володінні й користуванні китайською мовою на середньому рівні мовної підготовки.

Із 2010 року використовується новий тест, розроблений із урахуванням новітніх тенденцій у розвитку китайської мови й методології тестування мовної компетентності. Його розробником є Пекінський університет (Beijing Language and Culture University). За його впровадження відповідає штаб-квартира Ханьбань (Hanban / Confucius Institute), як державна установа, пов'язана з міністерством освіти Китаю, завданням якої є міжкультурне співробітництво Китаю з іншими державами світу і залучення іноземців до вивчення і користування китайською мовою.

Новий іспит HSK не є цілковитим аналогом іспиту CEFR, проте його результати можуть бути переведені у шкалу прийнятої в Європі системи оцінювання рівнів володіння іноземною мовою Common European Framework of Reference for Languages.

За вимогами такого іспиту *на середньому рівні*, співвідносному з B1-B2 ([230]), триває розвиток умінь і навичок читання, говоріння, письма та сприйняття мови на слух на базі початкового рівня. Вводяться усталені розмовні фрази і комунікативні кліше, що наближає мовлення до зразка носіїв. Студенти повинні розуміти автентичні тексти на різні теми, розповідати про себе і свої плани, аргументувати думки, а також орієнтуватися у комунікативних ситуаціях під час перебування в Китаї. Словниковий запас збільшується до 1200-1500 лексичних одиниць та 1100 ієрогліфічних знаків. Студенти демонструють уміння та навички читання і слухання неадаптованих текстів, обмінюються враженнями, дискутують, говорять вільним темпом, знайомі із правилами риторики. Студенти на середньому рівні мовної підготовки повинні вміти підтримати діалогічне спілкування в повсякденному житті, науковій та професійній діяльності, включно із носіями китайської мови.

Психолінгвістичні особливості навчання мови на середньому рівні мовної підготовки психолог Ірина Зимня пов'язує із вторинним творчим мовленнєвим умінням, яке, на її думку, «не має аналогів тлумачення в зарубіжній методиці» [31, 143]. Після початкового рівня засвоєння мови, на якому мовлення цілковито контролюється, наступним етапом є удосконалення мовленнєвих

умінь і навичок природного користування мовою, на якому мовлення рідше контролюється свідомістю, а творче вживання засвоєних мовних структур частішає [32, 108-109]. Отже, на думку психологів і психолінгвістів, середній рівень засвоєння мови можна вважати рівнем творчого використання знань і вдосконалення комунікативної компетентності.

1.2.2. Лінгводидактичні особливості навчання китайського діалогічного мовлення з урахуванням психолінгвістичних характеристик середнього рівня

Значний внесок у лінгводидактику та методику китайської мови із урахуванням психолінгвістичних характеристик процесу її засвоєння зробив Ігор Кочергін. У своїх працях цей автор визначив основні теоретичні, методологічні та практичні проблеми викладання китайської мови як іноземної і запропонував шляхи їхнього вирішення [42], [43]. Він створив цілісну методику навчання китайської мови студентів, які прагнуть швидко і якісно здобути спеціальність перекладача. При цьому, на нашу думку, визначено компетентності, які повинні бути сформовані в будь-якого філолога-синолога.

Ігор Кочергін вказує на психолінгвістичну залежність зорового сприйняття китайських ієрогліфів від звуко-смислових асоціацій усного сприйняття для студентів з європейських країн [42, 133]. Водночас, за твердженням Густава Гердана (Gustav Herdan), для носіїв китайської мови первинними є зорові образи ієрогліфів, а звукові є похідними від них [136, 56-65].

Ми погоджуємося, що на початковому етапі навчання китайської мови навички усної та писемної комунікації потрібно формувати окремо, щоб оволодіння ієрогліфікою не гальмувало формування навичок слухання і говоріння [42, 148-149]. Спираючись на висновки Ігоря Кочергіна та Ірини Зимньої, можемо припустити, що на середньому рівні мовної підготовки повинно відбутися поєднання писемної та усної форм мовлення:

1. через повторення прочитаного і збереженого в пам'яті у вигляді ієрогліфічного письма;

2. через використання прослуханого і збереженого в пам'яті у вигляді звукових комплексів.

Таким чином будуть використовуватися різні способи участі студентів у діалогічній взаємодії.

Важливими для нашого дослідження у працях Ігоря Кочергіна виявилися такі питання:

- формування різних за своєю природою і практичним застосуванням навичок і умінь у процесі навчання студентів китайської мови;
- методологічні засади, які сьогодні можна назвати компетентнісним підходом до розроблення методики навчання китайської мови;
- логічне структурування навчальних завдань для розвитку усномовленнєвої компетентності згідно з видами мовленнєвої діяльності (говорінням і слуханням).
- забезпечення навчання студентів старших курсів (середнього рівня мовної підготовки).

З іншого боку, праці Ігоря Кочергіна орієнтовані на підготовку окремих спеціалістів-синологів, зокрема перекладачів-референтів, тому основну увагу приділено монологічному мовленню (усному й писемному), грамотності перекладу, проблемам науково-технічного перекладу). Методичні висновки цього автора можуть бути використані частково і не розв'язують завдань, поставлених у нашому дослідженні.

Нінель Дьоміна, спеціаліст із навчання китайської мови та лінгвокраїнознавства Китаю у своїй монографії підкреслює переваги комунікативного підходу в лінгводидактиці й наголошує на підпорядкуванні мовних знань потребам спілкування [22]. Комплексне навчання усіх видів мовлення, за її методичною системою відбувається саме на основі усного мовлення. В усному мовленні швидше відбувається перехід від усвідомленого вміння до автоматизації навичок. Оскільки усномовленнєві вміння та навички

мовця не формуються із безпосереднім використанням зорових рецепторів, як це відбувається в писемному мовленні, процес їхнього набуття йде стрімкіше. Окрему увагу автор приділяє комплексам вправ для середнього етапу навчання, які дають змогу розв'язувати складніші комунікативні завдання. У цих комплексах поєднується цілеспрямоване залучення автентичного мовного матеріалу з мовною практикою.

Проте методичні рекомендації цього автора стосуються навчання китайської мови в середній школі з урахуванням вікової психології школяра. У нашому дослідженні вони частково знадобилися завдяки специфікації усномовленнєвих компетнцій китайської мови.

Українські традиції навчання китайської мови у вищій школі теж розвиваються і примножуються. Китайська мова викладається у таких ЗВО України: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Херсонський державний університет, Кримський інженерно-педагогічний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Д. Ушинського та ін.

Згідно з вимогами до оволодіння усним китайським діалогічним мовленням на середньому рівні, які зазначено у програмі «Практичний курс китайської мови для середнього рівня мовного ВУЗу», розробленої колективом авторів К. Г. Мурашевич, Н. В. Коломієць, О. С. Воробей, О. П. Козоріз – викладачів-практиків китайської мови кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, студенти повинні:

1) оволодіти основними типами діалогів (запит-відповідь, пропозиція, обмін думками чи враженнями), діалог-переконання;

2) уміти реалізовувати комунікативну мету в репліках;

3) створювати діалоги на різні теми, використовувати необхідні вербальні та невербальні засоби для підтримання діалогічної взаємодії [65].

Цією програмою варто керуватися для засвоєння знань і вмінь, які стануть основою для формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні за експериментальною методикою. Назвемо найважливіші серед них.

У галузі фонетики: нормативна вимова, оволодіння звуковою будовою та інтонуванням у практиці усного спілкування, а також засвоєння основних правил читання вголос і використання цих знань і вмінь у діалогах;

У галузі граматики: знання будови китайської мови, яке є базою для усної та письмової мовленнєвої діяльності, а також розуміння граматичних явищ, що зустрічаються у спеціальній літературі та становлять труднощі при читанні, слуханні й перекладі діалогів-зразків; побудова діалогів на основі граматичних знань;

У галузі лексикології: словниковий запас обсягом 4-5 тис. лексичних одиниць, а також основні словотворчі моделі, необхідні для сприймання діалогів та усного діалогічного мовлення. Основу словникового запасу становить загальноповсякденна, стилістично нейтральна та академічна лексика. Забезпечується також можливість розширення словникового запасу за рахунок тематичної лексики в межах основних сфер спілкування: професійної, навчальної, соціокультурної та соціально-побутової. До тематичної належить термінологічна лексика з економіки, культури, історії, техніки та лінгвістики. До лексичного мінімуму включено також мовні кліше, найпоширеніші в китайській мові, формули мовленнєвого етикету та фразеологізми, які використовуються в репліках;

У галузі ієрогліфіки: близько 2 тис. ієрогліфічних одиниць у межах ієрогліфічного мінімуму.

Базові вміння та навички формуються на основі передбаченої програмою тематики, що знаходить відображення в таких основних сферах спілкування, як професійна, фахова, академічна, соціально-культурна та суспільно-побутова. На основі такого курсу навчання можлива подальша спеціалізація з метою більш досконалого володіння спеціальними видами мовленнєвої діяльності відповідно до конкретного навчального завдання, зокрема – діалогами різних типів діалогічної взаємодії.

Програма охоплює низку окремих програм теоретичних курсів із лексикології, граматики, стилістики, історії мови тощо, тому теоретичні питання китайського мовознавства включено в дане видання тільки в тому обсязі, який необхідний для практичного оволодіння китайською мовою.

Студенти третього курсу, засвоївши базову граматику початкового рівня, що подавалася у підручнику «当代中文», продовжують вивчення граматики та лексики за підручником «博雅汉语», метою якого є просування на середній рівень володіння мовою. На початковому рівні увага приділялася засвоєнню елементарної граматичної бази та ознайомленню студентів із основними аспектами китайської культури та життя суспільства. Середній рівень вимагає поглибленого знання мови з метою повноцінного спілкування з китайцями, отримання та розуміння інформації китайською мовою. Для цього основні зусилля зосереджено на формуванні навичок довідатися, повідомити, уточнити, узгодити інформацію, прохати, наказувати, радити, спонукати, домовлятися, ділитися думками, судженнями, переконувати, погоджуватися, обстоювати думку китайською мовою. Такі навички не досягаються лише за рахунок простого вивчення граматики та лексики і не здобуваються за короткий період часу. Наприклад, для дискутування необхідним є вміння раціонально висловити свою думку, правильно зрозуміти думку свого співрозмовника, чітко вказати на позитивні та негативні сторони того, що обговорюється, та переконати співрозмовника. Це – перший рівень, який студенти третього курсу засвоюють

для того, щоб розвинути компетентності різних аспектів китайського мовлення, зокрема й усного діалогічного.

Реалізація навчальних програм для філологів-синологів неможлива без необхідних студентів підручників і посібників. Сучасний стан навчання китайської мови у ЗВО України визначається наявністю методичного забезпечення, зокрема підручників із китайської мови для середнього рівня, які використовуються в навчальному процесі у ЗВО України і є засобом формування усномовленнєвої компетентності.

Характеризуючи підручники для навчання китайської мови на середньому рівні, ми дотримувалися функціонального підходу, який полягає в аналізі головних функцій підручника, але, зважаючи на те, що в центрі уваги нашого дослідження є навчання усного китайського діалогічного мовлення, то нас цікавлять, насамперед, такі особливості: ефективність вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення, засвоєння широковживаних виразів і опрацювання мовленнєвих ситуацій; актуальність словникового запасу; якість навчальних текстів для навчання усного китайського діалогічного мовлення.

1. Карапетьянц А. М. Тань Аошуан. Учебник китайского языка: Новый практический курс в 2-х частях [33].

У цьому підручнику приділено значну увагу вивченню граматики китайської мови на середньому рівні, що зрозуміло з докладного пояснення граматичних тем. З самого початку детально розповідається про особливості вимови та подається багато вправ на розвиток артикуляції. У кінці кожного уроку подається список нової лексики (15-40 лексичних одиниць). Уроки дуже об'ємні, подається велика кількість тренувальних вправ, проте вони спрямовані переважно на формування граматичних навичок. У підручнику переважає граMATико-перекладний метод навчання китайської мови. Завдань, виконання яких дало б можливість студентам застосувати ці граматичні структури в живому мовленні, обмаль. Так, наприклад, на с. 3–5, 30–33, 54–57, 77–79, 101–104 підручника подаються тематичні діалоги, за зразками яких автор ставить перед студентами завдання продукувати власні висловлювання в монологічній

формі. Для формування вмінь монологічного мовлення після кожної теми пропонується текст для перекладу або переказу (с. 12, 38, 62, 84, 127, 150, 175). На наше глибоке переконання, цього замало для формування у студентів високого рівня усного китайського діалогічного мовлення. Тому можемо зробити висновок, що підручник призначений для вивчення граматики, а не для розвитку вмінь усного китайського діалогічного мовлення.

2. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: в 2 т. Том 2 [37].

За структурою, змістом та способом подачі навчального матеріалу дуже схожий на підручник Карапетьянц А. М. Формування умінь усного китайського діалогічного мовлення відбувається шляхом продукування діалогу відразу текстового рівня, що на нашу думку, є складним для студентів під час опанування китайською мовою на середньому рівні. Зважаючи на це, можемо констатувати, що цей підручник не призначений для комплексного формування умінь усного китайського діалогічного мовлення.

3. Задоеико Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Основной курс [30].

Як і у двох попередніх підручниках, увагу зосереджено на вивченні граматичного матеріалу та формуванні граматичних навичок. Переважає граматики-перекладний метод навчання китайської мови. Відмінністю цього підручника від попередніх є те, що автор приділяє значну увагу інтонації в китайських реченнях та виразах. Слід зауважити, що при обґрунтуванні граматичного матеріалу використовується дуже велика кількість спеціальної термінології, яка є нехарактерною для української та російської мов. Для формування китайської усномовленневої компетентності після кожної граматичної теми автор пропонує дуже об'ємні тексти для читання, аудіювання або перекладу. Завдання досить складні для студентів, які вивчають китайську мову на середньому рівні. Отже, можемо зробити висновок, що цей підручник призначений для студентів, які вже володіють на певному рівні китайською мовою і мають на меті поглибити свої знання з граматики, уміння аудіювання

та читання. Він мало знадобиться студентам, які прагнуть удосконалити свої діалогічні вміння та навички.

4. «**李晓琪. 博雅汉语 I. Li Xiaoqi. Boya Chinese**» [221].

Серія підручників одного з найавторитетніших навчальних закладів Китаю, у якому викладається китайська мова для іноземців, є популярною серед викладачів ЗВО України, оскільки призначена для навчання китайської мови саме іноземних студентів. Однак недоліком є те, що цей підручник не адаптований для українського студента та українських навчальних програм дисципліни «Практичний курс китайської мови на середньому рівні вивчення». Доказом цього є невідповідність навчального матеріалу, який передбачено програмою ЗВО, та тим, який подається для вивчення в підручнику. Тому викладач змушений постійно готувати додаткові матеріали, щоб систематизувати навчальний матеріал у повному обсязі. У підручнику можна знайти тексти для читання та аудіювання із використанням активної лексики, а також вправи на розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення на базі цих текстів. Проте, на нашу думку, кількість вправ на розвиток умінь монологічного мовлення значно більша, ніж діалогічного. Окрім того, завдання для навчання діалогічного мовлення, що подаються в підручнику, не забезпечують оволодіння розмовними темами, які передбачено українською навчальною програмою дисципліни «Практичний курс китайської мови на середньому рівні вивчення» для студентів третього курсу. Суттєвим недоліком цього підручника, на нашу думку, є невідповідність граматичного матеріалу розмовним темам. Доказом цього є використання в навчальних текстах граматичних категорій, які не вивчалися в поточному та попередніх уроках, що суттєво перешкоджає розумінню загального змісту тексту. Майже всі завдання на розвиток умінь діалогічного мовлення одноманітні, з використанням вербальних опор – текстів, які потрібно або відтворити, або перекласти, або продукувати аналогічне власне висловлювання. Студентам, які вивчають китайську мову на середньому рівні, важко створювати висловлювання

текстового рівня без опори та підказки. З огляду на те, що навчання китайської мови, як і будь-якої іноземної мови, передбачає формування у студентів комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності та забезпечення високого рівня соціокультурної компетентності (на цьому акцентують і китайські методисти², у підручнику вкрай мало завдань і навчальних матеріалів для розвитку діалогічного мовлення, а в опорах хотілося б побачити лінгвокраїнознавчий та соціокультурний складники компетентності в усному діалогічному мовленні.

Підручники в Україні

Проаналізувавши стан навчально-методичного забезпечення, зазначимо, що кількість посібників, збірників вправ, словників для навчання китайської мови, які друкуються в Україні, є незначною. Крім того, ці підручники не пропонують достатньо матеріалів для системного формування усномовленнєвої компетентності студента. Цілісна методика поетапного навчання усного китайського діалогічного мовлення відсутня або має вигляд поодиноких завдань чи доповнень до граматичних блоків.

Спостереження за навчальним процесом показали, що переважна більшість ЗВО України користуються підручниками, які видано в Китаї (当代中文, 现代汉语, 博雅汉语), а тому не враховують комунікативних потреб українського студента. Українська ж методика навчання китайської мови все ще представлена лише окремими спостереженнями викладачів-практиків. Хоча останнім часом і відбулися певні позитивні зміни завдяки значному внеску та зусиллям викладачів китайської мови вищих навчальних закладів України, зокрема О. М. Гончаренка, Т. В. Демчук, Н. С. Ісаєвої, Н. А. Кірносолової,

²刘珣 (Лю Сюнь), 崔永华 (Цуй Юнхуа), 李珠 (Лі Чжу), 姜丽萍 (Цзян Ліпін), 徐子亮 (Сюй Цзилян).

О. П. Козоріза, Н. В. Коломієць, К. Г. Мурашевич, А. С. Савченко,
Я. В. Шекери.

Аналіз підручників із китайської мови та наш практичний досвід показали, що провідну роль у викладанні китайської мови у ЗВО України відіграють перекладні методи, які, на нашу думку, в умовах поширення тенденції до комунікативного навчання іноземних мов, не можуть забезпечити досягнення головної мети навчання китайської мови: навчити студентів спілкуватися китайською мовою в типових життєвих ситуаціях і налагоджувати зв'язок зі співрозмовником. Використання цих підручників сприяє формуванню граматичної компетентності студентів і не забезпечує системного формування умінь усного китайського діалогічного мовлення. Окрім того, проаналізувавши підручники з китайської мови, ми виявили, що значна увага приділяється формуванню умінь монологічного мовлення, читання, аудіювання та граматичних навичок, а вправ і завдань на формування вмінь діалогічного мовлення дуже обмежена кількість.

Викладачі в Україні здебільшого пасивно використовують підручники переважно китайського видавництва – 刘珣 (Лю Сюнь), 崔永华 (Цуй Юнхуа), 李珠 (Лі Чжу), 姜丽萍 (Цзян Ліпін), 徐子亮 (Сюй Цзилян), – а методисти не приділяють достатньої уваги впровадженню методик розвитку китайського діалогічного мовлення. Тому творчий підхід до адаптування, створення, збагачення завданнями підручників і посібників із навчання китайського діалогу приніс би велику практичну користь українським студентам-сінологам.

1.3. Методичні засади навчання студентів зво усного китайського діалогічного мовлення з позицій компетентнісного і комунікативного підходів

У навчальному процесі діалогічне мовлення є більш складною активністю, порівняно із монологічним мовленням. Це зумовлено ситуативним характером і спонтанністю реплік у діалозі, складністю творення діалогічної

єдності, взаємозалежністю партнерів спілкування, непередбачуваністю реакцій мовця, які можуть змінювати хід діалогічної взаємодії. Крім того, у групах із кількістю студентів понад 10 осіб, через обмеження аудиторного часу, ускладнюється процес організації діалогічного мовлення з різними партнерами, в різних ситуаціях, із різною тривалістю діалогічної взаємодії. Контроль за процесом формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні, на відміну від писемних форм мовлення, має також здійснюватися в аудиторії.

Дослідники погоджуються, що методика навчання усного мовлення, створена на основі *комунікативного підходу*, є найбільш відповідною вимогам сучасності. Марджі Бернс (Марджі Бернс), експерт у галузі комунікативного навчання мови (communicative language teaching, CLT), пише про те, що «мова є взаємодією, вона є міжособистісною діяльністю та має чіткі зв'язки з суспільством» [94, 5]. З цього погляду, вивчення мови повинно відбуватися в аспекті функцій мови з урахуванням контексту мовлення, його соціальних та ситуаційних ознак. Так виглядає інтерпретація комунікативного навчання іноземних мов (комунікативного підходу), розвиненого в 70-80-х роках минулого століття в американській і британській лінгводидактиці: Savignon, S. J., Berns, M. S. (1983), [94]; Dolle, D., & Willems, G. M. (1984), [112]; Littlewood, W. T. (1983), [147]. Комунікативне мовне навчання (CLT), що є підходом до викладання другої та іноземної мов, означає, що мова – це насамперед засіб комунікації, отже комунікація має бути кінцевою дидактичною метою навчання мови. Історично комунікативний підхід сформувався у відповідь на повсюдне застосування аудіо-лінгвального методу і здобув популярність через високі результати навчання і зацікавленість лінгводидактів мов різних типів. У працях представників школи Вільяма Літтлвуда (William Littlewood) визначено риси цього підходу ([148]): 1) метою навчання є спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності; 2) навчальний матеріал відповідає комунікативним потребам мовців; 3) навчання є

ситуативним і адресатним; 4) використовуються автентичні тексти; 5) вправи і завдання є комунікативними за методичною спрямованістю.

Українським науковцям знайоме визначення комунікативного підходу, представлене у словнику методистів іноземних мов Ельхана Азімова [2] і Анатолія Щукіна [82]. Ці автори зазначають, що система компетенцій, які формують комунікативну компетенцію, містить мовленнєву, мовну, соціокультурну, компенсаторну і пізнавальну компетенції. Процес навчання за цими підходами має на меті оволодіння усіма функціями мови й реалізацію його результатів у спілкуванні. В Україні створено технології навчання іноземного спілкування ([59]), які вводяться у викладацьку практику на засадах комунікативного підходу.

Оскільки кінцевою метою навчання на засадах комунікативного підходу проголошувалася мовленнєва компетенція («competence», [105]) за Ноамом Чомски (Noam Chomsky), то комунікативне навчання є, водночас, необхідним елементом навчальних систем на засадах компетентісного підходу в мовній освіті.

У Китаї створено низку сучасних підручників, які розроблено на основі комунікативного підходу [107], [191], [140]. Незважаючи на їхню безперечну якість, українському студенту важко ними користуватися. Підручники розраховані на англійськомовних студентів, які навчаються в Китаї, тому відбір навчального матеріалу не враховує міжмовної інтерференції з українською мовою. Усвідомленому розумінню структури і практики китайської мови не сприяють коментарі англійською мовою, яка для студентів з України також є іноземною.

З іншого боку, розв'язання суперечностей в навчальному процесі вимагає особливого ставлення до цілей навчання і прогнозованого результату. Це може бути забезпечено в умовах *компетентісного* підходу до навчання мови. Компетентісний підхід до навчання сформувався в 1970-х роках минулого століття у США. В його основі – результативні й вимірювані знання, уміння та навички, які становлять дидактичні цілі, як це обґрунтовували Річард Барнс

(Richard W. Burns, [101]) і Джон Рейвін (John Raven, [169]). Організуючи навчальний план, викладачі повинні визначити перелік необхідних студентам компетентностей і досягати їх у процесі освіти. Компоненти освітнього процесу зосереджені більшою мірою на результатах навчання, а не на самому процесі навчання, як за комунікативного підходу. Науковці визначили необхідні елементи компетентнісного навчання: Bradley, Leo. H. (1989), [97]; Burns, Anne & Hood, Solomon (1994), [100]; Raven, J. (1984), [168]. Точне передбачення словника, набору мовленнєвих умінь, перелік навичок є найважливішими вимогами до компетентнісного викладання. Крім того, основою компетентнісного підходу є стандартизація рівнів мовної підготовки, цілей, які описуються дескрипторами, уможливлення тестової перевірки.

У популярному в Україні словнику Анатолія Щукіна і Єльхана Азімова компетентнісний підхід визначено як такий, що дає змогу сформувати іншомовну комунікативну компетентність через низку компетенцій: усномовленнєву, письмову, соціолінгвістичну, стратегічну. При цьому автори звертають увагу на функціонування терміна «компетентність» на позначення стійкої риси мовної особистості, яка відображає уміння мовця виконувати дії, у тому числі мовленнєві, використовуючи досвід і набуті знання. Термін «компетенція» позначає ті знання, уміння і навички, які набуто в навчанні та які становлять зміст навчання. Компетентність є проявом компетенцій у різних видах діяльності [2, 107]

Китайські дослідники і викладачі китайської мови (Ruth Ming Har Wong [190], Chang, C. [102]) до переваг навчання з позицій компетентнісного підходу відносять чітку специфікацію очікуваних результатів та постійний зворотній зв'язок, який може бути організовано у вигляді тестів окремих компетенцій і загальномовної компетентності студента.

Для розв'язання суперечностей в організації і змісті навчання філологів-синологів усного китайського мовлення необхідно створити методіку, яка була б спрямована на формування слухання і говоріння на основі синтезу *компетентнісного* і *комунікативного* підходів. Тим більше, що

характеристиками обох підходів є фокусування на найбільш значущих для мовної освіти поняттях: функціональність мови, комунікативна потреба, мотивованість, ситуативність та інтерактивність навчання мови.

Обрані підходи до навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовних ЗВО передбачають визначення принципів та методів навчання. Принципи навчання іноземних мов висвітлено у працях І. Бім, Н. Гальскової [19], Н. Гез [19], М. Ляховицького, О. Миролубова, Н. Скляренко, Ю. Пасова [60], [61], [62], [63], С. Шатілова [78] та ін.

Принцип – це основа процесу навчання. Тому при розробці підсистеми вправ для навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовних ЗВО ми керувалися такими *дидактичними* принципами, як: наочність, проблемність; систематичність та послідовність [70-77] та *методичними принципами*: комунікативної доцільності; адекватності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам діалогічного мовлення; урахування основних труднощів засвоєння китайської мови українськими студентами [60, 70-77], [78].

Обґрунтуємо вибір цих принципів.

Реалізація **принципу наочності** у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю у чотирьох її видах, оскільки слухова і зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і слугує стимулом до мовленнєвої діяльності учнів. Згідно з принципом наочності, при розробці підсистеми вправ для формування умінь усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні, у якості наочностей ми пропонуємо використовувати візуальні опори (вербальні, вербально-зображальні та зображальні).

Принцип системності та послідовності передбачає таку організацію навчального процесу, яка забезпечуватиме поступове і водночас регулярне засвоєння студентами навчального матеріалу. Розроблена нами підсистема вправ для навчання студентів усного китайського діалогічного мовлення на

середньому рівні побудована згідно із принципом «від простого до складнішого». Кожне наступне заняття обов'язково передбачає повторення матеріалу попереднього заняття.

Принцип проблемності передбачає добір навчального матеріалу та використання в навчальному процесі проблемних завдань, які будуть активізувати навчальну діяльність студентів [82, 167].

У методиці навчання усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні цей принцип реалізується в завданнях, виконання яких передбачає розв'язання проблемних мовленнєвих ситуацій, які зустрічаються в реальному житті та які студент має вирішити засобами китайської мови. Такі завдання вимагають від студентів докладати більше зусиль для виконання, активізують їхню навчальну діяльність і підвищують мотивацію до навчання.

Методичний **принцип комунікативної доцільності** передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації зі збереженням усіх її найсуттєвіших рис. Згідно з цим принципом виконання розроблених нами вправ відбувається у комунікативних ситуаціях, що максимально наближені до реальних умов зі збереженням найсуттєвіших особливостей спілкування китайців.

Принцип адекватності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам діалогічного мовлення реалізується у навчальному процесі шляхом виконання студентами вправ, що відповідають лінгвістичним та психологічним характеристикам діалогічного мовлення. У розробленій нами підсистемі вправ закладено психологічні та психолінгвістичні основи породження іншомовного діалогічного мовлення.

Принцип урахування труднощів навчання китайської мови українськими студентами дає змогу передбачити труднощі в навчанні китайської мови та сприяти вчасному їх подоланню. У мовленнєвому плані врахування труднощів навчання усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні допомагає визначити структуру мовленнєвих операцій і

вирішити, де є можливим перенесення або коригування чи формування нових навичок і вмінь [5, 118].

Основними методами навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні ми обрали метод *вправлення*, *метод проблемних завдань*, а також *метод рольової гри*. Цей вибір має підстави.

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення студентів. Крім того, розвиток уяви є дуже важливим сам собою, без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [16, 5-16], [54]. Тому рольові ігри є одним із методів навчання усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні, які спонукають до критичного мислення та творчості, дають студентам змогу закріплювати мовні навички і мовленнєві вміння в атмосфері реальної комунікації та створюють необхідну мотивацію. У нашому дослідженні рольова гра застосовується з метою підвищення у студентів мотивації засвоєння особливостей китайського діалогічного мовлення, інтенсифікації процесу навчання, а також активізації резервних можливостей особистості студента. Адже, ефективність навчання обумовлена насамперед актуальністю мотивів, підвищенням інтересу до предмета, оскільки рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування.

Вправлення як дидактичний метод полягає у поступовому створенні умов, у яких студент виконує певні дії з метою вироблення необхідних знань, вмінь і навичок. Із використанням методу *вправлення* у студентів середнього рівня накопичуються знання і на цій основі формуються вміння і навички китайського діалогічного мовлення.

Проблемне навчання – організація навчального процесу, що передбачає створення проблемної ситуації, яка активує самостійну діяльність студентів у процесі її розв'язання. Це веде до ґрунтовного засвоєння і закріплення наукових положень, розвиває творче мислення і здатність до самостійної діяльності. Проблемна ситуація завжди базується на суперечності. В основі проблемної задачі лежить дослідницький (пошуковий) творчий характер

самостійної пізнавальної діяльності студентів. Проблемною задачею може бути завдання, спосіб виконання якого студентові заздалегідь невідомий, але в нього достатньо знань і вмінь для того, щоб самостійно відшукати шлях до виконання завдання і отримати бажаний результат у навчанні. Застосування *методу проблемних завдань* у навчанні майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні направлене на навчання розв'язання нестандартних комунікативних завдань на діалогічне мовлення, у ході якого студенти засвоюють нові знання, здобувають нові уміння та навички засобами китайської мови.

Створення методики навчання усного діалогу на середньому рівні мовної підготовки з позицій комунікативного і компетентнісного підходів зумовлює визначення компетентності в усному китайському діалогічному мовленні.

Спираючись на визначені попередньо лінгвофілософські, лінгвістичні, психолінгвістичні і загальнодидактичні положення теорії і практики діалогу, ми визначаємо *мовленнєву компетентність в усному китайському діалогічному мовленні* визначено як сформовану комунікативну здатність мовної особистості створювати і зберігати діалогічну взаємодію з мовцем-партнером у ситуації, реалізуючи усномовленнєві компетентності слухання, говоріння та інтеракції китайською мовою з урахуванням культурного контексту.

За вимогами іспиту HSK Пекінського університету (Beijing Language and Culture University), студенти на середньому рівні мовної підготовки повинні вміти підтримати діалогічне спілкування у повсякденному житті, науковій та професійній діяльності, у тому числі і з носіями китайської мови.

Оскільки на початковому етапі мають бути засвоєні особливості китайської мови, пов'язані з її інтонуванням та ієрогліфічним письмом, такий зміст компетентності в усному китайському діалогічному мовленні є цілком доступним для освоєння на середньому рівні мовної підготовки. Наше формулювання дає змогу ввести це поняття в активний науковий обіг і користуватися ним як терміном.

У методичній літературі з питань навчання іноземного діалогічного мовлення, на яку посилаються викладачі в Україні, часто зустрічається огляд курсу лекцій Олени Соловової [71]. Рекомендації цього автора ґрунтуються на її багаторічному досвіді навчання учителів іноземних мов у педагогічних закладах. Вона пропонує педагогам конструювати навчальний процес діалогічного мовлення двома шляхами: знизу (індуктивним) та згори (дедуктивним) – [71, 180-181]. Скориставшись пропозиціями цього автора, ми розширили межі системи навчання і створили послідовність навчальних вправ, які мають забезпечити ефективне формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів у процесі опанування китайським мовленням. Таким чином, у методиці навчання китайського діалогічного мовлення, на наш погляд, мають використовуватися два шляхи навчання: індуктивний і дедуктивний. Оскільки індуктивне навчання відбувалося на початковому етапі філологічної освіти, на середньому рівні мовної підготовки цей методичний спосіб повинен бути ієрархічно залучений на етапах дедуктивної організації навчального процесу в методиці навчання ведення китайського діалогу.

Суперечливим залишається питання про навчання стереотипних і спонтанних діалогів [71, 179]. Це пов'язано із недоведеністю того факту, що так звані спонтанні діалоги не будуються на основі великої частки стереотипних діалогічних взаємодій, збережених у попередньому досвіді мовця. Адже мовець, який не має компетентності, яка формується на досвіді мовлення, не здатен на спонтанність реплік у діалогічній взаємодії [124]. Особливістю таких діалогів є невизначеність змістових меж мовлення, порушення адресатних статусів партнерів. Це буває в дискусіях, обговореннях, обміні враженнями, бесіді. Ми вважаємо, що такі діалоги виникають там, де компетентності в усному китайському діалогічному мовленні є уже розвиненою рисою мовця, а їх навчання у керованому процесі вищої школи відбувається одночасно з цілеспрямованим формуванням усномовленнєвих компетнцій студента.

Підсумовуючи, зауважимо, що визначення теоретичних засад створення методики навчання студентів-синологів китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки дало нам змогу проаналізувати й узагальнити твердження науковців щодо законів породження мовлення та знайти раціональні ідеї на основі суперечливих думок сучасних учених, які складають основу наукової теорії. Важливими для створення методики навчання китайського діалогічного мовлення було визначено лінгвофілософські, лінгвістичні, загальнодидактичні, психолінгвістичні та методологічні положення теорії діалогу.

Висновки до розділу 1

Лінгвофілософською основою методики є осмислення положень концепції діалогу в комунікативних теоріях розвитку соціуму. Зміст усного китайського мовлення в різних типах діалогічної взаємодії має містити важливі для студента питання професії та навчання, а також відповідати програмі навчання старших курсів ЗВО. Саме професійно орієнтований зміст навчальних діалогів забезпечує мотивацію розвитку комунікативної компетентності студентів-синологів. Крім того, до загальної філологічної освіти необхідно залучати інформацію про структуру і природу діалогічного спілкування, діалогічний контекст, методи і прийоми налагодження порозуміння між мовцями і спільного пошуку ними адекватних форм усного спілкування.

Лінгвістичний компонент методики передбачає:

- наявність у ній мовних одиниць і граматичного матеріалу, відповідного середньому рівню мовної підготовки,
- повторення засвоєного мовного матеріалу на початковому етапі, активне слухання, сприйняття та опрацювання усних реплік, прогнозування мовлення партнера та створення реплік у відповідь,
- реалізування комунікативної мети діалогу із залученням оновленого словника та нових форм усної взаємодії,

- знання про лінгвістичні особливості діалогу, оформлення етикетних висловлювань, звертань, відповідне використання засобів просодики, ораторських прийомів.

Загальнодидактичним компонентом методики є засади навчання діалогічного мовлення безпосередньо в діалозі мовців-студентів і мовця-викладача, специфіка викладання східних мов носіям європейських мов, особливості засвоєння китайської мови. У такому розумінні діалог є для студентів і викладачів типом продуктивної практики не лише для засвоєння мови, але й для загального культурного прогресу особистості.

Психолінгвістичний компонент методики передбачає: 1) врахування комунікативної потреби студентів в оволодінні різними типами мовлення (усного, діалогічного, аргументативного); 2) відповідність навчального матеріалу середньому рівню мовної підготовки філолога-синолога; 3) реагування і стимулювання реплікації; 4) використання структур мови для реалізації комунікативного наміру; 5) врахування особливості діалогу в процесі міжособистісної комунікації; 6) роботу з монологічною та писемною формами мовлення, читанням і створенням писемного тексту.

Методологічний компонент методики – це необхідні для навчання положення комунікативного та компетентнісного підходів, а також аналітико-синтетичні і прагматичні уміння студентів в освоєнні діалогічної взаємодії китайською мовою. Також важливим методологічним складником методики навчання є загальні і ключові принципи її побудови і дидактичні методи, використані у процесі її реалізації в навчанні студентів-синологів.

Результати дослідження, викладені в розділі 1, оприлюднено в 5 публікаціях:

Ма Мінь. Лінгвофілософські передумови створення методики навчання філологів китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2017. – № 77 (1). – С. 151-156.

Ма Мінь. Психолінгвістичні особливості навчання студентів мовних спеціальностей китайської мови на середньому рівні / Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 9 (49) вересень, 2017. – С. 390-394.

Ма Мінь. Методичні засади навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-філологів з позицій компетентнісного і комунікативного підходів / Мінь Ма // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – V (61), Issue: 141. – Budapest, 2017. – С. 45-49.

Ма Мінь. Теоретичні засади розроблення методики навчання філологів усного китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 13-14 жовтня 2017 року). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень» 2017. – С. 16-19.

Ма Мінь. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / Мінь Ма // Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 65-68.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ КИТАЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ- СИНОЛОГІВ НА СЕРЕДНЬОМУ РІВНІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Теоретичні засади навчання студентів-синологів діалогу зумовлюють розроблення авторської методики навчання студентів китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки у вищій школі з позицій компетентнісного і комунікативного наукових підходів, яку необхідно реалізувати на основі:

- визначеної компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студента,
- етапів навчання,
- з'ясування дидактичних цілей і функцій викладача,
- уточненого змісту навчання,
- ключових принципів, методів і прийомів навчання.

Відповідно до методичних засад навчання китайського усного діалогічного мовлення у студентів на середньому рівні мовної підготовки дидактичною метою є сформована усномовленнєва компетентність в діалогічному мовленні відповідно до типів діалогічної взаємодії. Окремими компонентами змісту навчання діалогічного мовлення є:

- 1) знання про діалогічну єдність, типи діалогічної взаємодії, комунікативну мету мовлення в діалозі, функції репліки, механізм підтримання і розвитку діалогічної взаємодії у слуханні та говорінні;
- 2) уміння та навички слухання у процесі діалогічної взаємодії;
- 3) уміння та навички реплікування в діалозі;
- 4) уміння використовувати набір мовних засобів і композиційних структур для реалізації комунікативного наміру.

Така загальна характеристика є необхідною для з'ясування конкретних особливостей формування компетентності в китайському діалогічному мовленні.

2.1. Особливості методики навчання усного китайського діалогічного мовлення відповідно до типів діалогічної взаємодії та етапів навчання

У методиці навчання китайського мовлення важливе всебічне використання потенціалу діалогу між вчителем та студентом. Як пише Рональд Арнетт (Ronald Arnett), готовність розпочинати розмову про ідеї і ставити запитання є більш цінним умінням людини з вищою освітою, ніж сприйняття і розповсюдження нової інформації [87, 86]. Цю позицію ми втілюємо в навчанні студентів діалогічного мовлення різних типів, акцентуючи увагу на запитаннях, обміні думками, враженнями, обговоренні і дискутуванні в формі діалогу.

Згідно з висновками психологів, філософів, лінгвістів та лінгводидактів визначено типи діалогічної взаємодії, які є *змістом* навчання усного китайського діалогічного мовлення (таб. 2.1).

Таб.2.1

Типи діалогічної взаємодії як предмет навчання усного китайського мовлення

	Інформативна	Стимулювальна	Кооперативна	Дискутивна
Комунікативний намір	довідатися, повідомити, уточнити, узгодити	прохати, наказувати, радити, спонукати	домовлятися, розділити враження, поділитися думками, судженнями	переконувати, не погоджуватися, обстоювати думку,
Загальні компоненти	1) ситуація, 2) ініціативні репліки, 3) реактивні репліки; 4) мовні засоби; 5) просодичні засоби; 6) успішність порозуміння			

Спираючись на модель підготовки перекладача-синолога і специфікації знань, умінь та навичок, запропоновані Ігорем Кочергіним ([42, 78-82]), ми

узагальнили практичні рекомендації автора і створили власний перелік компетентностей, які необхідно сформулювати у філолога-синолога у процесі навчання в університеті (Таб. 2.2.). При цьому ми розподілили компетентності за типом усного мовлення і вимогами до середнього рівня мовної підготовки, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках, сформованих на початковому етапі вивчення китайської мови.

Таб.2.2

Усномовленнєві компетентності філолога-синолога середнього рівня мовної підготовки

Компетент- ність аудіювання	Студент: <ol style="list-style-type: none"> 1) ідентифікує основні смислові одиниці тексту; 2) розуміє зміст висловлювання; 3) розпізнає комунікативний намір мовця, зокрема за інтонацією і просодичними засобами; 4) розрізняє різну модальність висловлювань; 5) утримує в оперативній пам'яті обсяг інформації і може передати його усно; 6) розуміє комунікативну функцію частин мови, зокрема вигуків і службових слів; 7) розрізняє китайські власні назви в мовленнєвому потоці; 8) адекватно сприймає китайські фразеологізми; 9) розуміє особливості різних стилів китайської мови, ідентифікує окремі діалектні особливості китайського мовлення; 10) знає і сприймає лексико-граматичні особливості мовлення китайських медіа; 11) транскрибує суцільний текст; 12) фіксує опори і план прослуханого; 13) формує власну позицію щодо прослуханого.
-----------------------------------	--

Таб.2.2 (продовження)

Компетентність говоріння	<p>Студент:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) правильно використовує орфоепічні правила, інтонацію, просодичні засоби для оформлення висловлювання; 2) конструює монологічне та діалогічне мовлення за композиційними і мовними нормами; 3) будує висловлювання різної модальності; 4) виражає комунікативний намір за допомогою мовних одиниць; 5) правильно використовує власні назви, фразеологізми; 6) оформлює емотивне мовлення із відповідним використанням вигуків, жестів і міміки; 7) починає і завершує мовлення сталими зворотами, етикетними фразами; <p>використовує норми риторики.</p>
--------------------------	---

Сприймання, розуміння, інтерпретація і конструювання усних висловлювань відбувається завдяки переведенню писемних конструкцій-зразків в усну форму мовлення. Завдяки цьому збагачуються висловлювання мовця і урізноманітнюється лексичний фонд усного мовлення. Тому усномовленнєві компетентності не можуть формуватися і розвиватися продуктивно, якщо одночасно не відбувається процес удосконалення писемного мовлення.

Згідно з уведним нами визначенням *«мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні»*, ми створили перелік компонентів, які реалізуються в означеній компетентності (див. таб. 2.3).

Таб. 2.3.

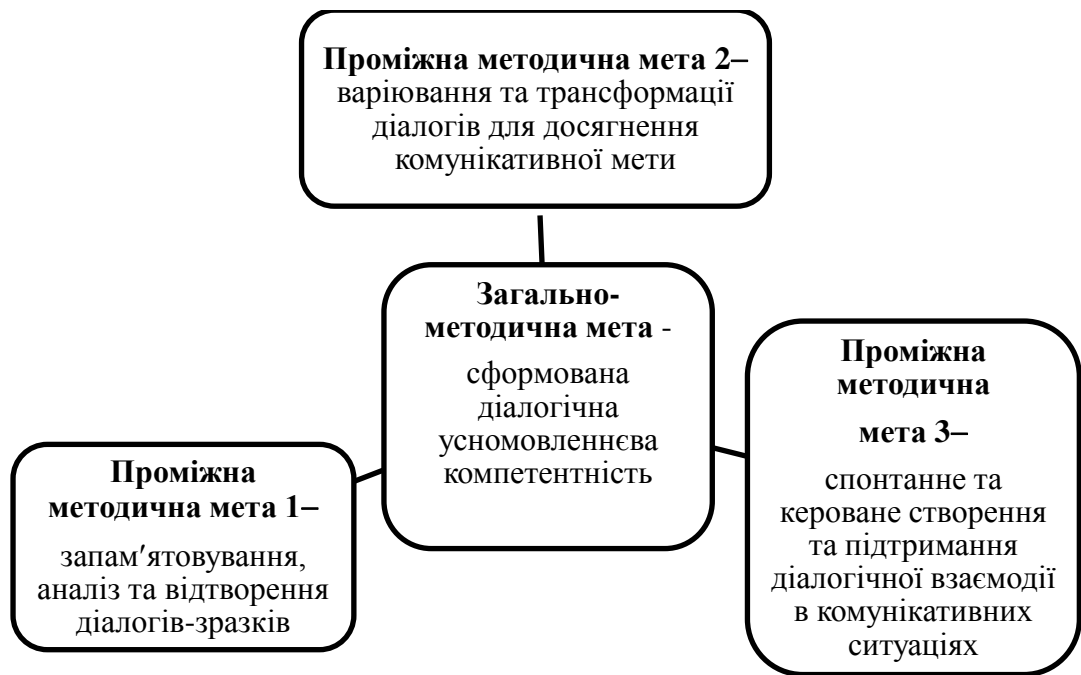
Компетентність в усному китайському діалогічному мовленні

Загальні компоненти	<ul style="list-style-type: none"> ➤ буде комунікативно доцільну стратегію мовленнєвої поведінки; ➤ буде діалогічну взаємодію відповідно до ситуації спілкування; ➤ враховує соціолінгвістичні характеристики адресата.
Спеціальні компоненти	<p><u>Інформативна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ буде репліки діалогу за нормами граматики китайської мови; ➤ адекватно реагує на ініціативну репліку, будуючи реактивну репліку за правилами вимови і граматики; ➤ спонтанно висловлюється в діалозі; ➤ демонструє відповідну мовленнєву поведінку у типових ситуаціях і залежно від адресата; ➤ ставить запитання і дає відповідь; ➤ оформлює репліку інтонаційно і за допомогою просодичних засобів; ➤ запитує додаткову інформацію; ➤ буде інформативно значуще висловлювання. <p><u>Стимулювальна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ініціює репліку; ➤ формулює прохання і побажання; ➤ продовжує діалог, змінюючи тему; ➤ виражає емоцію, передає враження. <p><u>Кооперативна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ звертається до співрозмовника; ➤ погоджується; ➤ використовує засоби емотивного мовлення. <p><u>Дискутивна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ уточнює, перепитує, перебиває, утримує увагу співрозмовника; ➤ переконує.

Визначеним усномовленнєвим компетенціям, які складають компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філолога–синолога, відповідають цілі навчання за експериментальною методикою (див. рис. 2.1).

Рис. 2.1.

Методичні цілі формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів



Досягнення загальнометодичної мети відбувається шляхом етапного навчання і здобуття проміжних дидактичних цілей. Таким чином, формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів на середньому рівні зорганізовано на трьох етапах:

- *на першому етапі* студенти оволодівають окремими мовленнєвими діями (наприклад, питання – ствердна відповідь, питання – заперечення, питання – сумнів, пропозиція – відмова) у комплексах вправ;
- *на другому етапі* відбувається тренування реплік у мікродіалогах;
- *на третьому етапі* мікродіалоги об'єднуються в тематичні макродіалоги.

Функціями викладача є:

- 1) керування процесом засвоєння достатнього обсягу мовного матеріалу, необхідного для створення діалогу;
- 2) стеження за дотриманням норм китайського мовлення в репліках;
- 3) забезпечення засвоєння граматичного механізму структурного оформлення реплік. Отже, індуктивний шлях (знизу) ми залучаємо спочатку для засвоєння набору мовних одиниць для реплік, потім – для побудови реплік, далі – для взаємопов'язування реплік між собою з метою реалізації комунікативного наміру.

Дедуктивний шлях навчання китайського діалогічного мовлення, своєю чергою, передбачає кілька етапів. *Перший етап* полягає в роботі з *діалогами-зразками*. На цьому етапі на студенти навчаються:

- 1) слухати діалог-зразок і розуміти тип діалогічної взаємодії, представленої у ньому;
- 2) визначати адресатні статуси партнерів діалогу;
- 3) з'ясувати композицію діалогу;
- 4) розуміти і відтворювати (перекладати) окремі репліки;
- 5) аналізувати мовні одиниці;
- 6) усно відтворювати діалог-зразок;
- 7) засвоювати нову навчальну інформацію із лексики, граматики, синтаксису і стилістики.

Як правило, на цьому етапі найважливішою функцією викладача є контроль за розумінням змісту діалогічної єдності через постановку запитань і відповіді студентів на них. Фонетичне оформлення реплік діалогу-зразка також пропонується студентам для аналізу і тренування. Таким чином відбувається закріплення правил фонетики та інтонування китайського мовлення, що входять до програми початкового рівня навчання [65].

На *другому етапі* відбувається робота із *варіюванням та трансформацією діалогів*. Студенти вчать:

- 1) визначати постійні та змінні одиниці в репліках діалогу зі збереженням його змісту;

- 2) підставляти визначені мовні одиниці в репліки;
- 3) доповнювати діалог мовними засобами для різних комунікативних цілей;
- 4) змінювати модальність реплік;
- 5) скорочувати і розширювати обсяг реплік;
- 6) виправляти помилки у мовленні (свої і партнера);
- 7) аналізувати необхідні засоби для трансформації діалогу;
- 8) змінювати ролі адресатів мовлення й ситуації, в яких відбувається мовлення;
- 9) застосовувати нові знання із лексики, граматики, стилістики, синтаксису китайської мови в мовленні.

Функціями викладача на другому етапі навчання усного китайського мовлення є коригування мовлення й оцінювання адекватності виконання завдань, відповідності зміненого діалогу комунікативній меті. Таким чином студенти опановують уміння підтримувати комунікативну взаємодію за заданими вимогами. Велике значення на цьому етапі має систематичне повторення граматичних, стилістичних, лексичних норм китайської мови, які були змістом початкового етапу навчання.

На третьому етапі відбувається така діалогічна взаємодія, яка буває в реальних життєвих ситуаціях між учасниками спілкування в *керованих і спонтанних діалогах*. Студенти навчаються:

- 1) використовувати різні види опор для створення діалогів;
- 2) розмовляти між собою на визначені теми;
- 3) розмовляти в парах та чисельніших групах;
- 4) продовжувати діалог доти, доки не буде зреалізована комунікативна мета;
- 5) розпочинати й завершувати діалоги різних типів;
- 6) створювати діалог на основі прочитаного тексту;
- 7) організовувати різні типи діалогічної взаємодії (інформувальну, спонукальну, кооперативну, дискусивну);

8) доцільно використовувати нові знання з лексики, граматики, синтаксису та стилістики китайської мови.

Функція викладача на цьому етапі полягає у стимулюванні навичок самостійної роботи студентів, спрямуванні їх на роботу зі словником, підручником, методичними матеріалами. Викладач на цьому етапі асистує студентам у конструюванні діалогічних єдностей, виборі мовного забезпечення, грамотній реплікації. У студентів повинні сформуватися здібності будувати діалогічні єдності з метою запиту і отримання інформації, обміну думками і враженнями, спонукання і прохання, дискусії.

Як уже мовилося вище, на **I етапі** відбувається навчання діалогічного мовлення на основі *діалогу-зразка*. Дослідження етапів навчання писемного діалогічного мовлення за зразками (sample dialogue) увійшло до методичного посібника Лоренса Бейнса (L. Baines). Діалог-зразок, на його думку, розвиває навички мовлення, необхідні для вивчення та збереження інформації про спілкування з різних тем [88, 130]. Він сприяє запам'ятовуванню і відтворенню правильних висловлювань, графічних призвідників писемного діалогу в усному мовленні, аналітичних і синтетичних умінь студентів.

Кристина Джокінен (K. Jokinen) розглядає технологію коопераційного типу діалогічної взаємодії між людьми та комп'ютерами [142]. При цьому автор дає цілий блок зразків-моделей діалогічного мовлення, які, на її думку, повинні бути обов'язковим етапом формування конструктивного діалогічного спілкування.

Це дає нам підстави вважати роботу з діалогом-зразком важливим етапом навчання китайського діалогічного мовлення. При цьому ми враховуємо, що в галузі дидактики іноземних мов, яка розвивається в Україні, прийнято посилалися на визначення мовленнєвого зразка, пропонованого Анатолієм Щукіним [81]. Тому *діалогічним мовленнєвим зразком* вважаємо діалог, у якому представлено тип комунікативної взаємодії, яка виражена в тексті необхідними і достатніми мовними одиницями для реалізації комунікативної мети мовлення. Зміна структури діалогу-зразка і заміна мовних одиниць у ньому неможлива,

оскільки тоді він втрачає свою зразкову структуру. Такий діалог завчають напам'ять, аналізують, повторюють, досліджують. Практика показує, що заучування напам'ять допомагає краще опанувати лексику, граматику китайської мови, а особливо – її фонетико-фонологічний лад. Для цього і потрібно вивчення реплік напам'ять і відтворення під контролем викладача. Прослуховування і відтворення діалогів напам'ять повинно дати змогу студентам засвоїти правильні зразки китайського усного мовлення. Тому для заучування напам'ять потрібно пропонувати невеликі за обсягом діалоги, насичені типовими репліками, етикетними формулами, які можна без змін використати в діалогічній взаємодії.

Вміння використовувати зразок інформувального, коопераційного, стимулювального та дискусивного діалогу для реалізації власного висловлювання є проміжною дидактичною метою нашої методики навчання.

Згідно з визначенням поняття «діалогічна взаємодія» (1.1.2), методика навчання китайського діалогічного мовлення спрямована на засвоєння студентами мовленнєвих знань, умінь і навичок, орієнтованих на тип діалогічної взаємодії. У розвитку мовленнєвої компетентності в роботі зі **зразками** діалогів необхідно аналізувати:

- фонетичні характеристики реплік, фонологічні стосунки між частинами реплік, просодичні засоби мови (інтонація, тон, швидкість);
- морфологічні та лексичні засоби мови в репліках: слова на початку і в кінці репліки, слова, які передають ініціативу мовлення співрозмовнику;
- синтаксичні відношення, характерні для усного мовлення (неповні висловлювання, повтори, скорочення, анафори, елементи зв'язності);
- семантичні відношення причини-наслідку, одночасності, послідовності, суперечності тощо;
- прагматичні відношення в діалозі, сценарій побудови діалогу для досягнення комунікативної мети;
- засоби підтримання взаємодії мовців у діалозі, одиниці заохочення до розмови, зміна реплік, перехід ініціативи від одного мовця до іншого;

- стилістичні та соціокультурні, а також риторичні засоби, які вживають мовці в діалозі.

Використання діалогу-зразка в іншій комунікативній ситуації призводить до його зміни, трансформування структури, заміни мовних одиниць. Навчання такого діалогічного мовлення, в якому студент уміє комбінувати діалогі-зразки, доповнювати їх, ускладнювати набір мовних одиниць, є **змістом II етапу** формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів середнього рівня мовної підготовки.

Шон О'Тул (Sh. O'Toole) розглянув текстову трансформацію як природний процес у розвитку мови [163]. Аналіз текстових трансформацій, на його думку, повинен починатися з роздумів про потребу змінити текст, мати мету комбінування різних мовних одиниць в оновленому варіанті тексту, містити ключові фактори, які необхідно враховувати при перетворенні текстів. Серед них він називає: аудиторію, стиль, ситуацію та історичний період, в яких спілкуються мовці, жанр, умови спілкування. Ми використали ці висновки для навчання студентів перетворювати діалоги на II етапі навчання.

Ще одним англомовним дослідженням текстових трансформацій є праця Томаса МакКенна (Th. McCann), (McCann, Thomas. *Transforming Talk into Text—Argument Writing, Inquiry, and Discussion* – NY-London: Teachers College Press, 157 pages) у якій він переосмислює підходи до викладання письма [152]. На його думку, навчання студентів писемного спілкування буде ефективним лише за умови залучення усного мовлення й використання природного бажання молоді спілкуватися в діалогах і полілогах. Так звані «шаблонні» діалоги він пропонує студентам для перетворення у різних жанрах, стилях, формах. Збільшити обсяг діалогу, доповнити його новою інформацією, додати ефектну лексику – такі завдання не лише розвивають його мовлення, але й стимулюють організаторські та конструктивні здібності особистості. Скориставшись порадами МакКенна, ми визначили, що зміст навчання трансформації діалогу на II етапі втілення методики формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні повинні становити:

- 1) зміна обсягу (доповнення, скорочення), структури (перебудування) і мовних одиниць (заміна слів) у репліках;
- 2) збагачення діалогу синонімами, етикетними висловлюваннями, посиленнями;
- 3) обмін мовців ролями в діалозі;
- 4) перетворення ініціативної репліки на реактивну і навпаки;
- 5) зміна стилю і тону діалогу (урочисте і просторічне мовлення, офіційне і побутове мовлення);
- 6) пристосування мовної форми діалогу до типу діалогічної взаємодії.

Навчання діалогічного трансформування в мовленні забезпечує студентам: знання про те, які ефективні зміни можуть відбуватися в діалозі; вміння коригувати форму діалогу відповідно до типу й розвитку діалогічної взаємодії; навички усного мовлення в різних ситуаціях із різних тем.

Проте, особливість другого етапу в методиці формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні полягає в тому, що трансформаційні діалоги для студентів не є результатом самостійного застосування правил граматики. Адже вони не перетворюють одні конструкції на інші, а вибирають із наданих зразків найбільш вдалий у певних комунікативних умовах. Тому послідовність психолінгвістичних етапів висловлювання, як їх представив Майкл Халлідей (M. Halliday), порушена [133]. Мотиваційний компонент мовлення відсутній, а сам діалог організовано в певну мовну форму.

Формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів на III етапі пов'язане із поняттями креативності, імпровізації, спонтанності. Усі ці поняття вживаються нами як характеристики діалогічного мовлення: креативний (творчий) діалог, імпровізований діалог, спонтанний діалог. У нашій методиці *креативний діалог* ведуть студенти, які вільно володіють необхідними мовними одиницями, тематичними і граматичними знаннями, мовленнєвими вміннями і навичками для започаткування, підтримання і завершення діалогічної взаємодії будь-якої з

чотирьох типів: інформувальної, коопераційної, стимулювальної, дискусійної. Таке визначення ми даємо на основі огляду праці Роберта Соєра (R. Sawyer), у якій усний діалог представлено як акт ораторського мистецтва [173]. Імпровізовані діалоги в його розумінні – це усна вербальна творчість, яку можна вважати навчанням мови і театрального мистецтва. Для аналізу цих діалогів у книжці висвітлено психологічну основу імпровізованого і спонтанного мовлення. Ми поділяємо думку Роберта Соєра про імпровізацію як головну ознаку креативного діалогу [173, 12]. Тому робимо висновок про те, що діалогічна мовленнєва взаємодія є результатом колективного творчого акту двох або кількох мовців. Саме тому на третьому етапі навчання за найдоцільніші методи навчання студентів ми визнали рольову гру, навчальну дискусію і театралізацію.

Огляд результатів дослідження Роберта Фішера (R. Fisher), який послідовно займається розвитком методів і прийомів залучення студентів до спілкування, дав змогу зробити важливий висновок про зв'язок навчання діалогу і навчання в діалозі [114]. Згідно з Робертом Фішером, діалог з учителем є настільки ж ефективним методом навчання, як і виконання завдань, запропонованих учителем. Тому креативний діалог чи полілог, де партнером є вчитель, для студента є формою перевірки рівня мовленнєвих умінь і навичок із китайської мови, змаганням і навчанням.

У нашій методиці навчання побудови креативного діалогу студентів-синологів проходить як заключний етап формувального процесу. Навчання спрямоване на розвиток інтерактивних та імпровізаційних здібностей і соціолінгвістичних умінь, а саме:

- 1) розмовляти цікаво і зрозуміло з різними адресатами в різних комунікативних ролях;
- 2) інформувати, робити пропозицію, заохочувати, не погоджуватися, дискутувати, тобто підтримувати діалогічну взаємодію різних типів;
- 3) використовувати багатство китайської мови для порозуміння зі співрозмовником.

Для різних типів діалогічної взаємодії на етапах навчання відбувається добір навчального матеріалу, який є необхідним і достатнім для досягнення проміжних дидактичних цілей.

2.1.1. Добір навчального матеріалу з автентичних китайських джерел для формування компетентності в різних типах діалогічної взаємодії

Розв'язання проблеми відбору навчальних матеріалів є головною передумовою визначення етапів та створення підсистеми вправ для навчання студентів-синологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні вивчення китайської мови.

Поділяючи ідеї К. А. Митрофанової, під час добору лексичного матеріалу будемо дотримуватися таких принципів, як: потреба в чіткому виділенні лексичних одиниць іноземної мови та визначення їх кількості, яка необхідна для засвоєння; потреба в систематизації лексичного мінімуму відповідно до вимог робочої програми дисципліни й освітніх стандартів; потреба в підвищенні мотивації до навчання лексики; потреба підвищення рівня умінь працювати самостійно [58].

Наш практичний досвід показав, що студенти на середньому рівні навчання китайської мови стикаються із труднощами, зумовленими наслідками міжмовної інтерференції. Без постійного спілкування китайською мовою студентам складно навчитися думати нею та не робити переклад думок із рідної мови китайською. Ця проблема набуває ще більшого значення, враховуючи той факт, що китайську мову студенти вивчають як другу іноземну мову, а дехто і як третю, оскільки у школі зазвичай викладається англійська мова. Тобто, вивчаючи китайську мову, студенти стикаються з інтерференцією двох мов – рідної та першої іноземної мови (наприклад, англійської) – та підсвідомо зіставляють мовленнєві явища цих мов.

На основі аналізу наукових досліджень із методики навчання іноземних мов, ми відзначаємо, що традиційно добір навчального матеріалу здійснюється відповідно до критеріїв, в основі яких є вимоги до якісного складу матеріалу.

На думку Н. Бориско, критеріями добору навчального матеріалу для ефективного навчання майбутніх філологів іноземних мов на середньому рівні є основні ознаки, на базі яких здійснюється якісне та кількісне оцінювання лексичних, граматичних, фонетичних одиниць та текстів [10, 104]. Ми поділяємо таку думку Н. Бориско і при доборі навчального матеріалу для формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні на середньому рівні будемо використовувати ті ж критерії.

Ми врахували вимоги науковців щодо критеріїв добору навчального матеріалу для навчання іноземних мов та обрали ті, відповідно до яких має здійснюватися відбір матеріалу для навчання усного китайського діалогічного мовлення.

Слідом за О. Устименко, критеріями добору *лексичних одиниць* визначено критерії: **частотності, тематичності та комунікативної цінності**, для добору *граматичних одиниць* – **частотності, необхідності та структурної зразковості** [75, 5-16.].

Критеріями добору *фонетичного матеріалу* для навчання філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні стали: **критерій урахування ступеня труднощів опанування фонетичного явища та нормативності** [5, 199].

До критеріїв добору навчальних *текстів*, слідом за Т. Коробейніковою, відносимо: **критерій автентичності; зразковості мовлення; посильності та доступності; відповідності програмним вимогам; відповідності віковим інтересам і потребам студентів та критерій обмеженості часу звучання** [40, 72].

До складу лексичного мінімуму, необхідного для організації у студента формування середнього рівня китайськомовної усномовленневої компетентності, має входити достатня кількість одиниць, які найчастіше

використовуються при побудові речень (наприклад, показники негативного ставлення, звертання, питальні слова та особові займенники), а також слова, за допомогою яких можна вказати на часові, просторові відносини, майнову приналежність. Наприклад: особливості розрізнення дієслівних рахувальних слів 遍/次, конструкції — ...就, особливості використання частки 地 для утворення прислівників від прикметників, комплемент спроможності в китайській мові, особливості використання прислівників 又/再, різновиди та особливості структури та функціонування фразеологічних одиниць у китайській мові.

До складу граматичного мінімуму, необхідного для організації у студента формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні на середньому рівні вивчення китайської мови, мають входити: вирази тривалості часу в китайській мові та форми вираження тривалості в китайській мові; 动词+тривалість; 动词+тривалість+(的)+іменник; вирази частоти дії в китайській мові (форми виразу частоти дії в китайській мові); конструкції 动词+数词+次/遍; 动词+数次+次/遍+名词, 动词+代词+数词+次/遍; дієслово/прикметник+результативне доповнення або комплемент результату, теперішній подовжений час в китайській мові; дієслово+着; семантичні особливості вживання прислівників 就/才; дієслово+комплемент напрямку; особливості вживання комплементу напрямку перед дієсловами типу 进, 出, 上, 下+来/去; дієслово/прикметник+результативне доповнення (衣服穿坏了); особливості результативних доповнень 完, 好, 到, 见; особливості вживання частки 着 з дієсловами; дієприслівникові звороти в китайській мові; вираження пасивного стану в китайській мові (被动句型); структура речень із 被; спонукальні речення в китайській мові; порядок членів речення в реченнях з обставинами часу та місця; конструкції майбутнього часу 快..了; 要..了; 快要..了; складносурядні та підрядні речення (порядок слів та співвідношення

синтаксичних компонентів); стилістичні та граматичні особливості заперечення (часові особливості заперечень, заперечення модальних дієслів, подвійне заперечення, заперечення 没、未、无; подвійне заперечення 不是。。。没; трансформації при запереченні модальних дієслів); риторичні запитання: їх функції та класифікація (每有。。。吗? 还不。。。吗? 怎么能不/呢? 那儿知道啊? 哪怕?); будова речень із порівняльними конструкціями (порівняння прикметників за формулами: A 跟 B 一样+прикметник, A 比 B (更/还) +прикметник 多/一些一点儿, A 不如 B+прикметник; порівняння прислівників за формулами A 和/跟 B +дієслово 得一样+прислівник, A 比 B+дієслово 得 (更/还) +прислівник, A 没有 B+дієслово 得+прислівник); лексико-граматичні особливості питальних, заперечних та невизначених займенників (напрямкові дієслівні конструкції в функції дієслівного додатку можливості; результативні дієслова в функції дієслівного додатку результату; спеціальні слова в функції дієслівного додатку результату (睡不着, 买不了/来得及) .

Артикуляційні навички рідної мови настільки звичні й автоматизовані, що не потребують ніяких зусиль для їх контролю. Оволодіти артикуляційною базою іноземної мови – це означає досягти такого рівня, коли при вимові незвичних для рідної мови звуків, артикуляційні органи не докладають зайвих зусиль.

Засвоєння артикуляційної бази китайської мови, в порівнянні з іншими мовами, становить для європейців найбільші труднощі, тому що тут ми маємо справу не лише з артикуляційними особливостями звуків та звукосполучень китайської мови, але й з незвичним для європейців складовим модулюванням мовлення, тобто зміною тону голосу при вимові кожного складу. При відборі фонетичного матеріалу для формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні необхідно обов'язково враховувати такі фонетичні труднощі для того, щоб досягти взаєморозуміння з носієм китайської мови. Тому для навчання усного китайського діалогічного мовлення на середньому

рівні вивчення мови залучався фонетичний матеріал з урахуванням таких труднощів.

Отже, процес навчання усного китайського діалогічного мовлення повинен бути зорієнтований на подолання насамперед мовних труднощів, викликаних міжмовною інтерференцією.

2.1.2. Методи, прийоми та навчально-організаційні форми у процесі навчання філологів-синологів усного діалогічного мовлення

Наше дослідження допомогло підтвердити значні переваги окремих методів, прийомів і форм навчання для розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів. Серед них потрібно назвати популярний серед викладачів китайської мови та їхніх студентів покроковий метод.

Психолінгвістичну обумовленість успішності *покрокового методу* навчання мови обґрунтовано Робертом Крачером (R J. Crutcher), [116, 93-94]. Кожен крок у формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів призводить до набуття вмінь і навичок трансформувати попередні лінгвістичні знання, накопичувати лексику, осмислювати явище мовного акту вдосконалювати говоріння і слухання.

Застосування покрокового методу в навчанні діалогічного мовлення в Україні найчастіше реалізується в технологіях навчання керованого діалогу ([56]). Внаслідок вивчення особливостей керованого діалогу, представлених Олександром Шамовим ([77]), було визначено, що покроковий метод повинен забезпечити навчальні результати в таких аспектах:

крок 1 – діалог як предмет лінгвістичного аналізу й матеріал для вправлення (у зразках, кінофрагментах);

крок 2 – діалог як послідовність реплік, предмет для комбінування, змін і трансформування змісту та структури мовлення (із ключовими словами, вказівками і зауваженнями викладача);

крок 3 – діалог як навчально-мовленнєва ситуація, в якій визначено і розвинено діалогічну взаємодію певного типу.

Кроками також можна вважати послідовні навчальні операції:

- відповіді на питання (короткі й повні);
- добір питань із переліку запропонованих до певного типу діалогу;
- постановка запитань до прослуханого або прочитаного діалогу;
- об'єднання мовних одиниць, реплік у діалог;
- відновлення діалогу через заповнення пропущених реплік;
- трансформації діалогів-зразків;
- драматизація монологічного тексту (інсценування китайських казок, літературних творів);
- початок або завершення діалогу за опорами;
- складання діалогу в заданій ситуації спілкування та його відтворення.

Метод оглядової або вступної лекції використовується на початку кожного етапу формування діалогічної взаємодії. Лектором може бути викладач і самі студенти.

Лекцію визначено основною формою навчального процесу вищої школи, а її метою й функціональним призначенням є засвоєння теоретичного матеріалу [236]. Таке визначення лекції часто використовується в роботах студентів китайських університетів. У Китаї має широке застосування так звана *panel discussion* (лекція-панель), коли кілька висококваліфікованих експертів, що мають власну точку зору на розв'язання проблеми, що обговорюється, беруть участь у панельній лекції та дискусії із її проблемних питань. Такі лекції практикуються і в європейських університетах, де експерти шукають

розв'язання проблеми разом зі студентами, пропонуючи їм водночас широкий інформаційний матеріал.

Метод *вправлення* застосовується на всіх етапах навчання китайської мови за методикою формування діалогічної взаємодії на середньому рівні мовної підготовки. У китайській методиці навчання мов вправам приділено багато уваги [198], [222], [210]. В Україні часто визначення вправ подаються за Інессою Бім, фахівцем із навчання німецької мови, яка конкретизувала вправи для навчання діалогічного мовлення, як: а) підготовчі; б) мовні; в) контрольні (І. Л. Бім).

На I етапі формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні методика передбачає підготовчі вправи, в яких активізується конкретний мовний матеріал, здобуваються навички оперування ним. Ці вправи формують мовно-операційну основу діалогічного мовлення (лексичні, граматичні, фонетичні вправи).

На II етапі у мовних вправах виконується підстановка, трансформація, комбінування мовних одиниць та навчання реплікування. У мовних вправах основну увагу спрямовано на зміст висловлювання і його форму; аналізуються комунікативне завдання і способи його реалізації в репліках.

На III етапі послідовніше застосовано комунікативні вправи, які дають змогу розв'язувати комунікативне завдання і підтримувати діалогічну взаємодію певного типу, а також допомагають в організації двобічної активності послідовних ініціативних, реактивних та ініціативно-реактивних реплік. Для того, щоб забезпечити самостійну діалогічну взаємодію, необхідно застосовувати метод вправлення на усіх етапах навчання. Тоді це ймовірно призведе до формування таких властивостей діалогічного мовлення, як мотивованість реплік, експресивність усного мовлення, інформувальна, стимулювальна, кооперативна та дискусивна комунікативна спрямованість, ситуативність, адресатність.

Метод залучення й обговорення діалогів-зразків у китайських медіа можливо застосовувати у зв'язку із ретельним добром автентичного

діалогічного матеріалу, який функціонує в китайському культурному середовищі. Хоча потрібно наголосити, що основи цього методу були розроблені спеціалістами англійської лінгводидактики.

Ірландський спеціаліст із новітніх технологій навчання мов Фріда Мішан (F. Mishan) багато років досліджує проблему створення лінгвометодичного курсу із використанням автентичних медіаресурсів. Вона висуває важливе положення про те, що навчання мови повинно ґрунтуватися на вірогідному матеріалі, отриманому від носіїв. Такий матеріал повинен відображати жанрову різноманітність мовлення, особливості культури її носіїв [156]. Важливе місце в дослідженнях Фріди Мішан посідають радіо- і телепередачі (The broadcast media) як основа методу навчання мови на автентичному матеріалі [156, 132-154]. У нашій методиці ми застосовували метод залучення автентичних діалогів із радіо- й телепередач, користуючись моделями, запропонованими Фрідою Мішан [156, 140-143]. Зокрема, модель містить:

- прослуховування або перегляд діалогічної взаємодії у китайській радіо- або телепрограмі;
- визначення комунікативної мети, теми мовлення й типу діалогічної взаємодії;
- аналіз мови учасників діалогу;
- аналіз композиції діалогу (реплік, ролей мовців).

Лінгвометодисти сучасності значну увагу приділяють також потенціалу комп'ютерних та інтернет-медіа технологій [155]. Такі автентичні китайські джерела, що містять діалоги різних типів, мають неабиякі мультимедійні можливості. Вони, на нашу думку, мають бути також використані у процесі навчання.

Метод *вікторини, конкурсу, змагання* в зарубіжних методичних працях часто позначається терміном «quizzing». Зокрема, цей метод, на думку дослідників з Китаю, Японії, США, є одним з ключових у роботі викладачів зі студентами нової формації [167]. Таку формацію складає молодь, яка опановує іноземну мову, користуючись одночасно різними джерелами:

університетськими заняттями, комп'ютерними програмами, електронними підручниками, власним досвідом спілкування з мовцями. Для них змагання і вікторини є важливим методом навчання і самоконтролю мовленнєвих умінь серед великої кількості інформації, яку вони отримують з цих різних джерел [167, 185-186]. У методиці навчання китайського діалогічного мовлення вікторина використовується на I, II і III етапах навчального процесу з метою перевірки лексики, фонетичних та інтонаційних умінь, композиції діалогів, правильного й доцільного вживання мовних одиниць. Крім того, вікторини на II етапі дають змогу розвивати навички критичного мислення студентів у діалогічній взаємодії дискусивного типу.

Джейн Спайро (J. Spigo), одна з лідерів оновлення освітніх технологій, наполягає на необхідності використання *розмови й дискусії* в методиках навчання мови [177]. Вона наголошує, що ці методи винятково добре вплинули на мовну аудиторію в усьому світі та переконали вчителів у доцільності систематичного використання розмови й дискусії в роботі зі студентами. Скориставшись її рекомендацією використовувати дискусивний метод і дискусивний принцип ([177, 145-167]), ми переконалися, що на середньому рівні навчання мови метод дискусії мотивує студентів до критики і схвалення свого і чужого мовлення, до аналізу діалогічних ситуацій і вибору найкращих засобів у них, до лінгвістичної дослідницької діяльності. Крім того, на II і III етапах формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів, цей метод є провідним для навчання діалогічної взаємодії стимулювального, кооперативного і дискусивного типів.

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення студентів. Крім того, розвиток уяви є дуже важливим сам собою, без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [16]. Тому рольові ігри є одним із методів навчання академічного китайського мовлення, які спонукають до критичного мислення та творчості, дають студентам змогу закріплювати мовні навички та мовленнєві вміння в атмосфері реальної академічної комунікації, і створюють необхідну мотивацію.

У нашому дослідженні рольова гра застосовується з метою підвищення у студентів мотивації засвоєння особливостей китайського академічного мовлення, інтенсифікації процесу навчання, а також активізації резервних можливостей особистості студента-синолога. Ефективність навчання обумовлена насамперед актуальністю мотивів, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування.

Застосування цього методу найбільш активно відбувається на II і III етапах навчання для формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні інформувального і стимулювального типів діалогічної взаємодії, часто в офіційних і етикетних комунікативних ситуаціях.

Актуальні зразки застосування *методу драматизації* (театралізації) в навчанні мови та їхнє теоретичне осмислення запропоновано у колективній монографії 2012 року «Second Language Learning Through Drama» [188] за редакцією Джо Вінстона (J. Winston). Драматизацію визнано ефективним методом вивчення мови, оскільки вона може стимулювати уяву студентів і задовольняти їхнє бажання спілкуватися. У навчанні китайського діалогічного мовлення методом драматизації ми спираємося на висновки та методичні рекомендації міжнародної групи практиків, які мають великий досвід у використанні драматургії з метою вивчення другої мови, зокрема: Джулії Ротвелл (J. Rothwell) і Сабіни Чанг (Sabina, Li-Yu Chang 個愛). Драматизацію ми застосовуємо для підтримки двох основних умінь усного діалогу: слухання і реплікованого мовлення. У навчанні діалогу методом театралізації на середньому рівні мовної підготовки найбільша частка академічного часу припадає на III етап формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні, на якому студенти вже уміють імпровізувати використовувати для цього значний обсяг одиниць китайської мови. Залучення цього методу можливе у таких навчально-організаційних формах:

- 1) групове обговорення прослуханого й переглянутого театралізованого діалогу;

- 2) озвучення діалогів у ролях;
- 3) дописування реплік у діалоги з театральних спектаклів, за творами китайської літератури (Ван Шифу «Західний флігель», Ма Чжи-юань «Осінь у Ханьському палаці»);
- 4) інсценування уривків із китайських драматичних творів.

Відомий в Україні систематик методичної системи Ю. Пасов пропонує супроводжувати застосування методів навчання мови наочними моделями, названими «опорами» [62, 31]. За рекомендаціями Ю. Пасова ([63, 173]), в навчанні діалогічного мовлення необхідно використовувати такі види опор:

- функціональні, що показують комунікативну спрямованість репліки, наприклад, у вітанні, запитанні, проханні, повідомленні;
- ситуаційні, які позначають умови діалогу, наприклад, дружня бесіда, офіційне запрошення;
- змістові, які підказують предметно-тематичну модель діалогу, наприклад, розмова про майбутній екзамен, обговорення міжнародних новин;
- структурні схеми, які відображають логічну й синтаксичну побудову репліки та її морфологічні особливості, наприклад, пропозиція із використанням власних назв і майбутнього часового співвіднесення.

Опори доцільно зображати на картках, де вербально, фотографіями чи малюнками позначені: запитання, план діалогу, початок або кінець діалогу, приблизний зміст, ситуація, адресати.

2.1.3. Формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів на різних етапах його навчання

Створення діалогу за опорою, темою мовлення, комунікативною ситуацією. Вільна участь мовця у діалогічній взаємодії китайською мовою, яку передбачено на III етапі навчання, можлива за умови успішного попереднього навчання на I та II етапах. Ця попередня робота здійснюється із застосуванням різних методів, прийомів і навчально-організаційних форм діяльності, серед яких запам'ятовування, аналіз і відтворення діалогів-зразків, велика кількість

тренувальних вправ, комбінування фрагментів діалогів, окремих реплік, зміна їхньої мовної структури і стилістичного характеру. Найдоцільніше втілювати ключові принципи етапності, наступності та наростаючої складності змісту в навчанні, організовуючи навчальний процес за етапами, які відповідають проміжним методологічним цілям.

Розглянемо підсистему вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів мовних ЗВО на середньому рівні вивчення китайської мови. Суб'єктами навчання є студенти 3-го курсу бакалавріату спеціальності «Філологія». Викладання китайської мови триває упродовж 2-х семестрів, кількість кредитів ECTS – 9,5. Загальний обсяг – 366 годин. Всього аудиторних годин – 108 (усі практичні). Самостійна робота – 258 годин. Розподіл аудиторних і позааудиторних (самостійна робота) годин у кожному семестрі такий: 54 год. (1,5 години на тиждень) / 129 годин.

Обґрунтуємо типи вправ, які будемо використовувати в розробленій нами підсистемі вправ. Вправи зі спільними ознаками, підпорядковані певним критеріям, поєднуються у **типи**. Серед критеріїв, за якими визначаються **типи** вправ, є основні та додаткові. У нашому дослідженні за критерієм спрямованості навчальної дії на видачу або отримання інформації визначаються **рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні** вправи.

За критерієм комунікативності в нашому дослідженні визначаються умовно-комунікативні, комунікативні вправи першого та другого рівнів.

З урахуванням вказаних вимог будується підсистема вправ для поетапного навчання усного китайського діалогічного мовлення в тематичному циклі занять. Кожен етап навчання має будуватися відповідно до тих видів діалогічної взаємодії, якими повинні оволодіти студенти, а також містити групи вправ, що передбачають дотримання принципу одного різновиду навчальних труднощів та принципу їх нарощування під час виконання операцій, які послідовно ускладнюються під час виконання підсистеми вправ.

Межі між описаними етапами є умовними, оскільки запропонована підсистема вправ для формування вмінь продукування діалогів є базовою та

умовною. У реальному навчальному процесі більшість умінь формується комплексно і паралельно.

Представимо запропоновану підсистему вправ навчання продукування діалогів у таб. 2.4.

Таб. 2.4.

Підсистема завдань і вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення в межах виділених видів діалогічної взаємодії

<i>Типи діалогічної взаємодії</i>			
Інформативний	Стимулювальний	Кооперативний	Дискутивний
Комунікативна мета			
Запит – інформація у відповідь – повідомлення і сприйняття інформації	Пропозиція (у формі прохання, наказу, поради, спонукання) – у відповідь: згода, незгода	Обмін судженнями / думками / враженнями	Обговорення – взаємопереконання / обґрунтування власної точки зору
Етап I (вправи і завдання рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні)			
Вправи з <i>діалогами-зразками</i> для читання, аналізу, аудіювання, в яких тренується складна вимова, синтаксис, стилістика та подається нова лексика			
Етап II (вправи і завдання рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні)			
<i>Вправи з діалогами для доповнення, заміни, комбінування</i> із залученням визначеної лексики, виправлення, заміни граматичної конструкції, вправи на синтаксичну і стилістичну корекцію			
Етап III (вправи і завдання продуктивні, комунікативні)			
<i>Вправи для створення діалогів</i> за ситуацією, за учасниками і завданнями, за вимогами, обмеженнями, візуальною опорою (малюнком, уривком з фільму)			

Методика формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні **у філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки** передбачає, що навчання усного китайського діалогічного мовлення розпочинається з I курсу філологічних спеціальностей. Проте середній рівень мовної підготовки відповідає 5 та 6 семестрам III курсу мовної підготовки. Таким чином, утілення експериментальної методики формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні варто розпочинати з п'ятого семестру.

На першому етапі навчання за методикою студенти навчаються різним операціям **із діалогом-зразком**. Ці операції представлено в говорінні та слуханні, при цьому діалогічна взаємодія здійснюється за універсальною моделлю і є стереотипною. Серед умінь і навичок, які формуються на першому етапі:

- 1) слухати й аналізувати діалоги-зразки;
- 2) контролювати їхнє розуміння;
- 3) відносити діалоги до певного типу діалогічної взаємодії;
- 4) аналізувати й реконструювати репліки;
- 5) відтворювати фрагменти діалогів із засобами китайської просодики;
- 6) продукувати цілісну діалогічну єдність;
- 7) засвоювати нову навчальну інформацію із лексики, граматики, синтаксису і стилістики;
- 8) виконувати лінгвістичний аналіз діалогу.

Аналіз діалогу-зразка. Для проведення аналізу прослуханих і прочитаних діалогів-зразків потрібно враховувати, що спонтанне мовлення найбільш залежне від екстралінгвістичних факторів. Для аналізу діалогу-зразка було обрано декілька просодичних елементів, зякими студенти можуть заповнити таблицю (таб. А, таб. В).

**Аналіз просодичних засобів діалогу-зразка в методиці навчання
китайського діалогічного мовлення (за Д. Бомом, Е. Фоксом)**

Особливості вимови звуків	Гучність мовлення	Характер і частота пауз	Наголоси
------------------------------	----------------------	----------------------------	----------

Для проведення комплексного аналізу прослуханих і прочитаних діалогів-зразків, необхідно розглянути діалогічне мовлення на різних мовних рівнях і врахувати ситуацію мовлення, описавши її. В експериментальній методиці цей етап (I) є важливим для визначення можливостей студента будувати репліки із внесенням змін до них (II).

**Аналіз лінгвістичних особливостей діалогу,
необхідний у навчанні китайського діалогічного мовлення**

Тип діалогу за діалогічною взаємодією	Структурні компоненти діалогу (репліки)	Лінгвістичні одиниці в репліках діалогу	Ситуативний контекст	Особливості вимови та інтонації
---	--	--	-------------------------	---------------------------------------

Рівень готовності студентів до проведення змін і трансформацій у діалогах різних типів залежить від ефективної реалізації першого етапу навчання за пропонованою методикою. Аналітичні вміння студентів і знання мовних одиниць повинні бути головним підсумком першого етапу навчання.

Для розв'язання цих завдань виділяється рівномірна кількість годин (0.5 академічної години щотижня і 4 академічні години на поточний і підсумковий контроль. Передбачено, що протягом 2 семестру II курсу студенти мають досягти проміжної методичної мети 1 етапу I експериментального навчального процесу.

Приклади вправ (завдань) на I етапі застосування діалогу-зразка.

Завдання 1. Мета: формування рецептивно-репродуктивних умінь діалогічного мовлення, формування умінь встановлювати тип діалогічної взаємодії; розвиток лексичних та фонетичних навичок діалогічного мовлення.

Інструкція 1 (до прослуховування): Прослухайте діалог та встановіть його комунікативну мету (обмін думками, обговорення, стимулювання до певних дій, інформування тощо).

对话线索：新班主任来上课——自我介绍——宣布考试成绩——发表议论

“为了扎根乱班中。千说万劝主意正，管保谁来谁气蒙。看她这次待的时间有多长！”

长 cháng (形容词) 很长\长远\长久 zhǎng (动词) 生长\成长\长知识

为 wéi (动词) 大有可为\认为\成为 wèi (介词) 为人民服务\为虎作伥

的 de (助词) 谁的书\我的祖国 de (形容词) 的确如此\的当(恰当)

dì (名词) 目的\有的放矢

数 shǔ (动词) 数落\数不清\数得着 shù (名词) 数据\数量\数额

Спосіб виконання: студенти слухають двічі діалог, потім – групове обговорення його комунікативної мети.

Спосіб контролю: усна фронтальна форма контролю з боку викладача.

Після обговорення

Викладач роздає роздрукований діалог.

Інструкція 2 (після прослуховування): Одночасно прослухайте діалог і читайте його друкований варіант. Зверніть увагу на просодичні моделі, выпишіть невідому лексику, встановіть її значення. Підготуйте діалог до близького до тексту переказу у парах (потім поміняйтеся ролями).

Спосіб виконання: студенти слухають і читають діалог, визначають просодичні моделі, семантизують невідому лексику, заучують напам'ять максимально близько до тексту, тренуються в парах до переказу, потім – переказують вголос.

Спосіб контролю: усна форма контролю з боку викладача, самоконтроль та взаємоконтроль.

Вправа 2. Мета: формування умінь відтворювати фрагменти діалогів із засобами китайської просодики; розвиток фонетичних навичок діалогічного мовлення.

Інструкція 1: Прослухайте діалог. Повторюйте за диктором кожен фразу, дотримуючись належної просодики.

Прочитайте цей діалог ролях, дотримуючись належної просодики.

Проаналізуйте просодичні засоби і заповніть таблицю (див. таб. А).

地点：在三班教室里

李代娣：哎，特大新闻，特大新闻！班主任又被咱气跑了，咱班又换新班主任了！听说姓候。

陈妮：这好，刚气走了一只“羊”，又来个“猴”。

李代娣：管他什么猴呢？就是孙悟空来了，也得把它气回花果山去。

杨二丫：好！咬牙切齿不放松，为了扎根乱班中。千说万劝主意正，管保谁来谁气蒙。看她这次待的时间有多长！

老师：：进教室“上课！”

陈妮：起，“起立！”

老师：同学们好，请坐。首先自我介绍一下，我是你们新班主任，我姓候。

学生合：“猴”？（哈……嘿……）

老师：安静，下面请同学们自我介绍一下。

杨二丫：老师她叫陈妮，她叫李代娣。

陈妮，李：她叫杨二丫。

老师：：难道同学们不知道自己是谁吗？要别人来介绍。好了，下面我公布一下月考的考试分数吧；杨二丫 76、李代娣 67、陈妮 49。

陈妮：啊！今晚又该竹板炒肉丝了。

杨二丫、李代娣:此话怎讲?

陈妮:你们有所不知?每次考完试回到家,80分以下是女子单打,70分以下是男子单打,60分以下是男女混合双打。这回我死定了。

老师:不要议论了,认真分析一下自己没考好的原因。给我写出书面反思,感悟一定要深刻。

Спосіб виконання: студенти слухають діалог і повторюють відразу за доктором. Потім студенти одержують роздрукований текст і читають діалог, визначають просодичні моделі.

Спосіб контролю: усна форма контролю з боку викладача, самоконтроль та взаємоконтроль.

Вправа 3. Мета: формування рецептивно-репродуктивних умінь діалогічного мовлення, формування умінь визначати тип діалогічної взаємодії, аналізу засобів виразності мовлення, формування навичок виразного читання.

Інструкція: Прочитайте діалог виразно. Звертайте увагу на правильну інтонацію. Визначте тип діалогічної взаємодії. Оцініть виразне мовлення партнера за шкалою 1-5.

句尾降调的调子,一般用于话已经说完的句子。常用来表示陈述、感叹、请求等语气。例如:老师她叫陈妮↘,她叫李代娣↘。

句尾升起的调子,一般用于意思还没有完全说完的句子,让听的人注意下面还有话说。此外,还用来表示疑问、惊异、号召等语气。例如:难道同学们不知道自己是谁吗↗?特大新闻,特大新闻↗!

Спосіб виконання: студенти спочатку читають діалог усно, потім аналізують засоби виразності, оцінюють виразне мовлення партнера за шкалою 1-5.

Спосіб контролю: самоконтроль.

На другому етапі навчання за методикою студенти навчаються із використанням опор, планів, малюнків проводити різні перетворення в межах однієї комунікативної ситуації, а саме:

- 1) змінювати діалог залежно від його комунікативної мети;
- 2) визначати постійні і змінні одиниці в репліках діалогу зі збереженням його змісту;
- 3) підставляти визначені мовні одиниці в репліки;
- 4) доповнювати діалог мовними засобами для різних комунікативних цілей;
- 5) змінювати модальність реплік;
- 6) скорочувати і розширювати обсяг реплік;
- 7) доповнювати діалог етикетними формами китайської мови;
- 8) виправляти помилки (свої і партнера) у мовленні;
- 9) аналізувати необхідні засоби для трансформації діалогу залежно від типу діалогічної взаємодії;
- 10) змінювати ролі адресатів мовлення і ситуації, в яких відбувається мовлення;
- 11) застосовувати нові знання із лексики, граматики, стилістики, синтаксису китайської мови в мовленні.

Проведення змін і комбінацій в діалогах. На цьому етапі необхідно розвинути вміння студентів створювати варіанти реплік у різних комунікативних ситуаціях (див. таб. С). На цьому етапі скорочення, доповнення, претворення реплік залежать від типу діалогічної єдності.

Різновиди реплік (За М. Бахтіним, Л. Якубинським)

Ініціативні	Реактивні	Реактивно-ініціативні
запитання твердження пропозиція запрошення прохання порада наказ	відповідь інформування уточнення перепитування заперечення емоційні (подив, захоплення, розчарування)	сумнів здогад передбачення натяк

На цьому етапі студентам необхідно засвоїти важливі характеристики усного спілкування, яким потрібно приділити найбільше уваги в процесі створення висловлювання-репліки. Серед них:

- просодичні засоби в реплікації;
- функції утримання й перехоплення ініціативи в репліках;
- наголошення на важливих пунктах у змісті висловлювань;
- вираження емоцій;
- врахування реакцій слухачів (сміху та аплодисментів);
- врахування пауз у мовленні та моментів тиші під час слухання.

Завдання і вправи на етапі II (рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні)

Приклад вправи (завдання) на II етапі доповнювальної та перетворювальної діяльності в діалозі.

Завдання 4. Мета: формування рецептивно-продуктивних умінь діалогічного мовлення, формування умінь трансформувати репліки у межах

заданого типу діалогічної взаємодії; удосконалення лексичних, граматичних фонетичних навичок діалогічного мовлення.

Інструкція: Прочитайте діалог, визначте комунікативну мету мовців. Скоротіть кожну репліку цього діалогу, наскільки це можливо. Потім продовжте кожну репліку, наскільки це можливо.

老师：你从哪个城市来？ 学生：上海。 老师：城市怎样？ 学生：非常繁荣、浪漫	学生：你去过这个大学吗？ 学生：去过。 学生：这个大学怎样？ 学生：它很漂亮、绿色	学生：你来自哪里？ 外国学生：来自乌克兰。 学生：乌克兰怎么样？ 外国学生：它漂亮、绿色而古老
---	--	--

Спосіб виконання: студенти читають діалоги, визначають їхню комунікативну мету, потім у парах – трансформують діалог шляхом скорочення / розширення реплік, у парах виголошують обидва варіанти трансформованих діалогів.

Спосіб контролю: усна форма контролю з боку викладача, самоконтроль та взаємоконтроль.

Вправа 5. Мета: формування рецептивно-репродуктивних умінь діалогічного мовлення, формування навичок граматичної трансформації реплік; удосконалення граматичних навичок діалогічного мовлення.

Іструкція: Прослухайте діалог. Перебудуйте та відтворіть його із використанням форм минулого часу.

大学生：小朋友，请问到和平路十二楼怎么走？

小学生：您要去的离我家不远，请您跟我一起走吧！

大学生：这太巧了。

小学生：这儿是我家。您再往前走，马路对面第二座楼就是。

大学生：好的！

(过去式)

大学生：小朋友，请问去过和平路十二楼吗？

小学生：去过，你要去吗？

大学生：是啊，我从前去过，现在忘记了。

小学生：我住在那个附近，我带你去吧。

Спосіб виконання: індивідуально.

Спосіб контролю: самоконтроль та взаємоконтроль.

Завдання 6. Мета: формування рецептивно-продуктивних умінь діалогічного мовлення, формування умінь продовжувати мовлення в контексті заданої ситуації та учасників діалогу.

Інструкція: Перегляньте телепередачу. З'ясуйте комунікативну ситуацію і статус учасників. Продовжте діалог кількома репліками від імені учасників.

A : 有什么值得看得频道吗?

B : 嗯，我非常想看棒球比赛。

A : 你看看是下一个频道吗？

B : 我有一种感觉这个频道是有关于动物的纪录片。

A : 你有兴趣看吗？

B : 让我先看电视指南。

A : 8点钟，在第2频道上，你想看吗？

B : 哦，先看看这里有什么内容吧。

Спосіб виконання: індивідуально: кожен студент спочатку прослуховує діалог, потім додає кілька реплік.

Спосіб контролю: самоконтроль та контроль викладачем.

Завдання 7. Мета: формування умінь трансформувати діалог відповідно до учасників комунікації та типу діалогічної взаємодії.

Інструкція: Прочитайте діалоги. Замініть у цьому діалозі учасників: студент-викладач, студент-студент, студент - іноземний студент. Відтворіть діалог у ролях.

老师：你从哪个城市来？

学生：我从上海来。

老师：那个城市是怎样的？

学生：上海是一个繁荣的、浪漫的城市。

学生：你去过这个大学吗？

学生：是的，我去过。

学生：这个大学怎样？

学生：它是一座漂亮的、绿色的学校。

学生：你好！你来自哪里？

外国学生：你好！我来自乌克兰。

学生：你们的国家是怎样的？

外国学生：乌克兰是漂亮的、绿色的，古老的國家。

Спосіб виконання: у групах.

Спосіб контролю: самоконтроль та взаємоконтроль.

На третьому етапі навчання за методикою формується творче мовлення студентів, які повинні створювати і підтримувати діалогічну взаємодію певного типу:

- використовувати різні види опор для створення діалогів;
- розмовляти між собою на визначені теми;
- розмовляти в парах та чисельніших групах;

- продовжувати діалог доти, доки не буде зrealізована комунікативна мета;
- розпочинати й завершувати діалоги різних типів;
- створювати діалог на основі прочитаного тексту; розпочинати діалог за ключовим словом і відповідно до комунікативної мети, наприклад, просити, заперечувати, вимагати;
 - організовувати різні типи діалогічної взаємодії (інформувальну, спонукальну, кооперативну, дискусивну);
 - доречно використовувати нові знання з лексики, граматики, синтаксису та стилістики китайської мови.

Завдання і вправи на етапі III (продуктивний, комунікативний)

Приклад вправи (завдання) на III етапі конструювання креативних, імпровізованих діалогів, підтримування діалогічної взаємодії різних типів.

Завдання 8. Мета: формування продуктивних умінь діалогічного мовлення (створення імпровізованих діалогів), а саме: вмінь інформативної, стимулювальної і дискусивної взаємодії.

Інструкція: Уявіть таку ситуацію: Ви написали твір, викладач його перевірів, але Вам не зрозумілими є помилки, які він Вам виправив і, відповідно, ви не згодні з оцінкою.

Утворіть пари «викладач»-студент». Запросіть «викладача» до діалогу: 1) проінформуйте його про те, що Вам незрозуміло, 2) попросіть його перечитати ще раз вашу контрольну роботу, пояснити ваші помилки (викладач має пояснити), 3) обґрунтуйте незгоду з оцінкою (викладач має переконати студента / погодитися з ним / знайти компромісне вирішення проблеми).

Спосіб виконання: студенти у парах складають діалоги, потім виголошують їх.

Спосіб контролю: усна форма контролю з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль.

Орієнтовний формат діалогу:

老师：李明，这是你的测验成绩，只考了 65 分。

李明：是吗？怎么考了这么少？

老师：你应该努力了，不然又要全班垫底了。

李明：老师，你多给我扣分数了，我的选择题明明都选对了，怎么也给我扣分了呢？

老师：你再仔细看看吧，这是一个多项选择题，你只选择了一项，怎么能算对呐？

李明：哦，看看多少也给一点分数吧！

老师：小明，这样的题是你不认真、粗心大意造成的，如果我给算对的，将来你不改正，是不是会出现更多错误啊？

李明：哦，我明白了，今后我会努力的。

Завдання 9. Мета: формування продуктивних умінь діалогічного мовлення (створення імпровізованих діалогів), саме: вмінь кооперативної взаємодії.

Інструкція: Створіть діалог студента зі студентом для з'ясування розкладу занять обсягом до 10 реплік. Тип діалогічної взаємодії – кооперативний.

Спосіб виконання: у групах.

Спосіб контролю: самоконтроль та взаємоконтроль.

Орієнтовний формат діалогу:

学生 A:你好！今天有几节课？

学生 B:今天是星期一，有三节课。

学生 A:明天也是三节课吗？

学生 B:是的，明天也是三节课。

学生 A:那么，这一个星期，每天都是三节课咯！

学生 B:不, 星期三和星期五是四节课。

学生 A:奥, 我知道了, 星期一、星期二、星期四是三节课, 星期三和星期五是四节课。

学生 B:对! 但是你知道都是什么课程吗?

学生 A:知道, 三节课是汉语、数学和化学。

学生 B:对! 那四节课是什么哪?

学生 A:四节课是增加了一节物理课。

学生 B:是的, 这就是我们一周的课程。

Завдання 10. Мета: *формування продуктивних умінь діалогічного мовлення (створення імпровізованих діалогів), а саме: вмінь інформативної взаємодії.*

Інструкція: Прочитайте текст художнього стилю. Створіть діалог – обмін враженнями щодо авторської манери письменника.

Спосіб виконання: *у групах.*

Спосіб контролю: *самоконтроль та взаємоконтроль.*

Орієнтовний формат діалогу:

李涛:迈克, 快来看这幅虾戏图!这么简单但又这么生动!

迈克:是啊。简直令人难以置信!这是齐白石的作品吗?

李涛:是的。你怎么知道的?

迈克:这个嘛.齐白石世界闻名, 不是吗?而且我对中国画很感兴趣。

李涛:你真棒!写意和工笔两种中国画你更喜欢哪种?

迈克:我更喜欢写意画, 尤其是山水画.。从那些山水画中我总能找到平静与和谐的感觉。

李涛:这是事实。中国艺术强调人和自然的和谐。这也是中国传统文化的重要组成部分。

迈克:我太喜欢这个艺术展览了!绘画艺术是一种可以把全世界联系在一起的表达方式。

李涛:我也这么认为.咱们去看看其他展区有些什么.好吗?

迈克:好的!

Завдання 11. Мета: формування продуктивних умінь діалогічного мовлення (створення імпровізованих діалогів), а саме: вмінь різних видів діалогічної взаємодії.

Інструкція: Доберіть приклади діалогів із китайських казок, які представляють усі 4 типи діалогічної взаємодії. Створіть такі ж діалоги різних типів діалогічної взаємодії китайською мовою, але на матеріалі українських казок.

Контрольні зрізи після завершення I, II, III етапів формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів відображають результати проміжної дидактичної цілі, рівень знань, умінь і навичок діалогічної взаємодії, вміння брати участь у діалогах різних типів. Усний поточний контроль (дві академічні години наприкінці кожного етапу) відбувається:

- у формах контрольних практичних занять, фронтальної бесіди, роботи в парах;
- із застосуванням методів конкурсу виконаних завдань, змагань з аналізу структури і мовних одиниць діалогів, відтворення реплік автентичних китайських діалогів.

Підсумковий контроль відбувається наприкінці III етапу навчання (4 академічні години):

- у формі залікових контрольних занять;
- із застосуванням методів дискусії, рольової гри, театралізації.

2.2. Рівні сформованості діалогічної компетентності філологів- синологів і критерії їх визначення

Найґрунтовніше дослідження змісту терміну «критерій» останніх десятиліть здійснив Роберт Аміко (Robert Amico) у книжці «Проблеми критерію» («The Problem of the Criterion», 1995). Він вважає, що критерій – це «стандарт нормування» – ([86, 45-46]), якому властиві безпосередність, спорідненість і об'єктивність показників. У нашому дослідженні об'єктивність критеріїв визначення компетентності в усному китайському діалогічному мовленні забезпечено статистичними та експериментальними методами.

Критерії визначення сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні визначено відповідно до:

1. лінгвістичних характеристик китайського мовлення філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки (фонетичних, лексико-семантичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних і просодичних);
2. усномовленнєвих характеристик аудіювання і слухання;
3. змісту визначеної у Розділі 1 компетентності в усному китайському діалогічному мовленні в усіх типах діалогічної взаємодії;
4. діалогічних характеристик ініціативного, реактивного та ініціативно-реактивного реплікування;
5. вимог до середнього рівня за шкалою HSK;
6. I, II, III етапів формування й розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів.

За мету мовлення прийнято фактичну діалогічну єдність, яка реалізується через:

- сприйняття і створення реплік усіх типів (див. таб. С);
- підтримання діалогічної взаємодії усіх типів (див. таб. 2.3).

Таким чином, критеріями сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів визнано повноту, правильність, відповідність (доцільність) і креативність (див. таб. 2.5).

Таб. 2.5

Критерії сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки

Повнота знань	Правильність мовлення	Прагматична відповідність (доцільність)	Креативність діалогу
Повнота знань про специфіку діалогічної взаємодії конкретного типу (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної)	правильність розуміння і вживання лінгвістичних засобів в усному мовленні	відповідність (доцільність) вибору мовних засобів до характеру репліки (ініціативної, реактивної, ініціативно-реактивної)	вправність в інтерпретації, підтриманні, розвитку й завершенні діалогу як цілісного мовленнєвого акту

За цими критеріями визначено 3 рівні сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні (див таб. 2.6) у результаті запровадження в університетах України методики навчання філологів-синологів веденню усного діалогу.

Таб. 2.6

Рівні сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів

Рівні	Компетентності, визначені за критеріями
Низький	Студент не здатний вести повноцінний діалог: розуміє лише окремі слова або окремі фрази співрозмовника, більшість реплік-відповідей не відповідають за змістом реплікам-запитам співрозмовника.

Таб. 2.6 (продовження)

Середній	<p>Студент здатний вести діалог: розуміє та продукує мовлення настільки, що діалогічна взаємодія відбувається, ініціює, розгортає, завершує мовлення.</p> <p>Студенти уміють слухати діалог-зразок із підручника, однак погано розуміють зміст прослуханого діалогу з китайських автентичних джерел,</p> <p>повільно засвоюють нову навчальну інформацію із лексики, граматики, синтаксису і стилістики діалогічного мовлення;</p> <p>визначають адресатні статуси партнерів діалогу; але неповно їх відтворюють;</p> <p>розуміють композицію діалогу-зразка, але не можуть її відтворити схематично;</p> <p>використовують переважно реактивні репліки;</p> <p>вміють розмовляти лише в парі, не беруть участі в полілозі;</p> <p>розпочинають діалог; продовжують діалог лише кількома репліками і завершують його швидко;</p> <p>не ініціюють діалогічної взаємодії стимулювального й дискусивного типу;</p> <p>проявляють креативність у межах репліки, не конструюють діалогічну взаємодію як єдність;</p> <p>неповно й невідповідно використовують новий мовний матеріал і не виявляють креативності у спілкуванні;</p> <p>переважно для навчання використовують підручник, пропонований викладачем;</p> <p>помиляються у визначенні типів діалогічної взаємодії, представленої в аудійованому тексті (виправляють лише за допомогою викладача),</p>
-----------------	--

Таб. 2.6 (продовження)

Середній	<p>правильно перекладають близько 40% реплік, помиляються у фонетичних і стилістичних формах їхнього відтворення;</p> <p>проводять лінгвістичний аналіз 40% реплік діалогу-зразка, використовують мовні засоби для окремих комунікативних цілей;</p> <p>не вміють змінювати модальність реплік;</p> <p>помиляються, проте самостійно визначають типи діалогічної взаємодії, представленої в аудійованому тексті,</p> <p>перекладають та аналізують близько 50% реплік діалогу-зразка, використовують мовні засоби для досягнення комунікативних цілей;</p> <p>скорочують і розширюють обсяг реплік, проте стереотипно, не проявляючи креативності;</p> <p>помиляються, проте швидко виправляють помилку під час визначення типу діалогічної взаємодії, представленої в аудійованому тексті,</p> <p>перекладають та аналізують близько 60% реплік діалогу-зразка, виправляють помилки партнера в мовленні, проте припускаються помилок в китайському інтонуванні;</p> <p>неповно аналізують необхідні засоби для трансформації діалогу й недоцільно їх уживають;</p> <p>знають про змінність ролей адресатів мовлення і ситуації, в яких відбувається мовлення, проте не використовують знання повно.</p>
-----------------	--

Таб. 2.6 (продовження)

Достатній	<p>Студенти вміють слухати діалог-зразок із підручника і добре розуміють зміст прослуханого діалогу з китайських автентичних джерел, вміють переказати зміст;</p> <p>беруть участь у діалогічній взаємодії будь-якого типу, проте потребують використанням опор;</p> <p>визначають мовні одиниці, використані в діалозі, проте неповно їх характеризують;</p> <p>ставлять запитання щодо змісту діалогу;</p> <p>правильно перекладають репліки, але помиляються у фонетичних і стилістичних формах їхнього відтворення;</p> <p>запам'ятовують, але неповно відтворюють діалог-зразок;</p> <p>добре засвоюють нову навчальну інформацію із лексики, граматики, синтаксису і стилістики діалогічного мовлення, проте не використовують її доцільно;</p> <p>визначають адресатні статуси партнерів діалогу; але неповно їх відтворюють;</p> <p>характеризують композицію діалогу-зразка і відтворюють її схематично;</p> <p>здійснюють неповний лінгвістичний аналіз реплік діалогу-зразка;</p> <p>студенти правильно визначають постійні та змінні одиниці в репліках діалогу, доповнюють їх мовними одиницями з підручника;</p> <p>в окремих випадках неправильно підставляють визначені мовні одиниці в репліки;</p> <p>неповно використовують мовні засоби для різних комунікативних цілей;</p>
------------------	--

Таб. 2.6 (продовження)

	<p>в окремих випадках змінюють модальність реплік для досягнення комунікативної мети;</p> <p>виправляють свої помилки й помилки партнера у мовленні;</p> <p>вміють змінювати ролі адресатів мовлення у заданих ситуаціях.</p> <p>використовують реактивні та ініціативні репліки;</p> <p>вміють розмовляти лише в парі, пасивні в полілозі;</p> <p>досить повно використовують мовні засоби для різних комунікативних цілей;</p> <p>здебільшого змінюють модальність реплік для досягнення комунікативної мети;</p> <p>скорочують і розширюють обсяг реплік, проявляючи креативність на основі досвіду участі у реальних комунікативних ситуаціях, проте неповно аналізують необхідні засоби для трансформації діалогу, але доцільно їх уживають;</p> <p>розпочинають діалог; продовжують діалог, завершують діалог;</p> <p>не ініціюють діалогічної взаємодії стимульовального й дискусивного типу, проте будують реактивні репліки в них;</p>
Високий	<p>Студенти однаково добре слухають діалог-зразок із підручника і з китайських автентичних джерел, повно передають та інтерпретують його зміст;</p> <p>визначають мовні одиниці, використані в діалозі, повно їх характеризують;</p> <p>правильно і повно відповідають на запитання викладача, які стосуються змісту діалогу, його типу;</p> <p>ставлять запитання щодо змісту діалогу, використовують різну композицію запитань;</p> <p>правильно перекладають репліки, усно їх відтворюють,</p>

Таб. 2.6 (продовження)

Високий	<p>правильно використовують просодичні елементи китайського усного мовлення;</p> <p>правильно визначають типи діалогічної взаємодії, представленої в аудійованому тексті;</p> <p>запам'ятовують і відтворюють увесь діалог-зразок, можливо, припускаючись кількох фонетичних чи інтонаційних помилок;</p> <p>добре засвоюють нову навчальну інформацію з лексики, граматики, синтаксису і стилістики діалогічного мовлення і використовують її доцільно;</p> <p>визначають адресатні статуси партнерів діалогу і відтворюють їх у мовленні;</p> <p>схематично і розгорнуто характеризують композицію діалогу-зразка;</p> <p>здійснюють повний лінгвістичний аналіз реплік діалогу-зразка, можливо, припускаючись кількох помилок.</p> <p>Студенти правильно використовують постійні та змінні одиниці в репліках діалогу, доповнюють їх мовними одиницями з нових ситуацій і джерел;</p> <p>креативно використовують мовні засоби для різних комунікативних цілей;</p> <p>змінюють модальність реплік для досягнення комунікативної мети;</p> <p>трансформують обсяг реплік, проявляючи креативність на основі досвіду участі в реальних комунікативних ситуаціях;</p> <p>аналізують і використовують необхідні засоби для трансформації діалогу, доцільно їх уживають;</p>
----------------	---

Таб. 2.6 (закінчення)

	<p>вміють змінювати ролі адресатів мовлення в ситуаціях, які пропонують самі;</p> <p>студенти беруть участь у діалогічній взаємодії будь-якого типу, не потребують використання опор;</p> <p>використовують реактивні, ініціативні репліки та ініціативно-реактивні репліки;</p> <p>вміють розмовляти в парі і в полілозі;</p> <p>розпочинають діалог; продовжують діалог, завершують діалог; ініціюють діалогічну взаємодію будь-якого типу;</p> <p>правильно й доцільно використовують новий мовний матеріал; виявляють креативність і конструюють діалогічну взаємодію як єдність;</p> <p>користуються різними навчально-методичним забезпеченням, здійснюють самостійний інтернет-пошук.</p>	
Високий	<ul style="list-style-type: none"> - співрозмовник виявляє дещо нижчу активність; - співрозмовник підтримує розмову, проте в окремих випадках намагається ухилитися, погоджуючись із партнером і не бажаючи досягнення комунікативної мети; - окремі мовні помилки, які не впливають на зміст сказаного; проте виправляють власні помилки та помилки партнера в мовленні, пропонують способи роботи над помилками. 	<ul style="list-style-type: none"> - активні у дискусії; - уміють довго і креативно підтримувати й розвивати діалог, поки не буде досягнуто комунікативної мети (пропозиції, повідомлення, обговорення, доведення чи спростування); використовують значні тематичні знання; - правильно і повно використовують мовні одиниці в репліках.

Оскільки головною формою навчання діалогічного мовлення в українських університетах є групова, за *показник* успішної реалізації інноваційної методики ми прийняли досягнення *високого та достатнього рівня* компетентності в усному китайському діалогічному мовленні у *кваліфікованої більшості* студентів експериментальних груп. Термін «кваліфікована більшість» (super qualified majority) запозичено із документів Ради Європи ([234]). Зазвичай, за таку більшість вважають близько двох третин осіб (понад 60% або дві третини), які беруть участь в опитуваннях, голосуваннях, експерименті [174, 561-563]. У методиці навчання філологів-синологів усного діалогічного мовлення кваліфікована більшість визначалася як «понад дві третини студентів, які беруть участь в експерименті».

Таким чином, завдяки детальній характеристиці рівнів сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів, контроль їхнього діалогічного мовлення відбувається якісно та кількісно. До якісного контролю відносимо адекватність реплік ситуації спілкування та ефективність розв'язання комунікативного завдання, смислову і функціональну завершеність діалогу, врахування статусних ролей мовців, експресивність мови, структурну подільність і різноманітність реплік, вміння виступати в різних ролях, правильність мовлення, темп мови, розгорненість реплік. До кількісних параметрів відносимо обсяг висловлювання, відсутність необґрунтованих пауз, кількість реплік, різнотипність діалогових єдностей, в яких бере участь студент.

2.3. Модель реалізації методики формування усномовленнєвої діалогічної компетентності філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки

З позицій комунікативного і компетентнісного підходів, модель застосування навчальної методики китайського діалогічного мовлення повинна відображати:

- 1) зміст навчання різних типів діалогічної взаємодії;
- 2) рівні знань, умінь і навичок для досягнення комунікативної мети в діалозі;
- 3) динаміку зростання діалогічної компетентності в усному мовленні студентів-синологів.

Пітер Чекленд (P. Checkland), котрий зробив значний внесок у розв'язання проблем моделювання в системах людської діяльності, наполягав на окремих особливостях концептуальних моделей у процесах розвитку людської особистості і визначав їх для вчителів і студентів. Він зазначав, що *модель* повинна відображати елементи, зв'язки і впливи у реальному процесі навчання [104, 186]. Це розуміння ми вважаємо основоположним для методики формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів. Але навчання відбувається як взаємодія викладача, студентів та студентів між собою. Тому, за Анатолієм Щукіним, **модель** організації навчального процесу – це індивідуальна інтерпретація викладачем на заняттях методу навчання відповідно до конкретних цілей та умов роботи [4, 159]. Модель організації навчального процесу реалізується під час навчання і повинна бути апробована в ньому. В моделі відображено теоретичні засади, елементи, їхні зв'язки і впливи методики навчання.

Методика навчання студентів китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки у вищій школі з позицій компетентнісного і комунікативного наукових підходів розробляється на засадах:

- визначеної компетентності в усному китайському діалогічному мовленні;
- обраного шляху навчання;
- переліку дидактичних цілей і функцій викладача;
- окресленого змісту навчання;
- ключових принципів, методів і прийомів навчання.

Відповідно до методичних засад навчання китайського діалогічного мовлення у студентів на середньому рівні мовної підготовки дидактичною

метою є сформована діалогічна усномовленнєва компетентність відповідно до типів діалогічної взаємодії.

Основним змістом навчання діалогічного мовлення є:

- 1) знання про діалогічну єдність, типи діалогічної взаємодії, комунікативну мету мовлення в діалозі, функції репліки, механізм підтримання і розвитку діалогічної взаємодії у слуханні і говорінні;
- 2) уміння та навички слухання у процесі діалогічної взаємодії;
- 3) уміння та навички реплікування в діалозі;
- 4) уміння використовувати набір мовних засобів і композиційних структур для реалізації комунікативного наміру.

У методиці навчання усного китайського діалогічного мовлення важливими є лінгвофілософський, лінгвістичний, загальнодидактичний, психолінгвістичний, методологічний компоненти.

Лінгвофілософською основою методики є осмислення положень концепції діалогу в комунікативних теоріях розвитку соціуму. Зміст усного китайського мовлення в різних типах діалогічної взаємодії має містити важливі для студента питання навчання і професії, а також відповідати програмі навчання на старших курсах ЗВО. Саме професійно орієнтований зміст навчальних діалогів забезпечує мотивацію розвитку комунікативної компетентності студентів-синологів. Крім того, до загальної філологічної освіти необхідно залучати інформацію про структуру і природу діалогічного спілкування, діалогічний контекст, методи і прийоми налагодження порозуміння між мовцями і спільного пошуку ними адекватних форм усного спілкування.

Лінгвістичний компонент методики передбачає:

- наявність у ній мовних одиниць і граматичного матеріалу, відповідного середньому рівню мовної підготовки;
- повторення засвоєного мовного матеріалу на початковому етапі, активне слухання, сприйняття та опрацювання усних реплік, прогнозування мовлення партнера та створення реплік у відповідь;

- реалізування комунікативної мети діалогу із використанням оновленого словника і нових форм усної взаємодії;
- знання про лінгвістичні особливості діалогу, оформлення етикетних висловлювань, звертань, відповідне використання засобів просодики, ораторських прийомів.

Загальнодидактичним компонентом методики є засади навчання діалогічного мовлення в безпосередньому діалозі мовців-студентів і мовця-викладача, специфіка викладання східних мов носіям європейських мов, особливості засвоєння китайської мови. У такому розумінні діалог є для студентів і викладачів типом продуктивної практики не лише для засвоєння мови, але й для загального культурного прогресу особистості.

Психолінгвістичний компонент методики позначає врахування комунікативної потреби студентів в оволодінні різними типами мовлення (серед них – усного, діалогічного, аргументативного); відповідність навчального матеріалу середньому рівню мовної підготовки філолога-синолога; реагування і стимулювання реплікації; використання структур мови для реалізації комунікативного наміру; особливості діалогу в процесі міжособистісної комунікації; взаємодія з монологічною та писемною формами мовлення, читанням і створенням писемного тексту.

Методологічний компонент методики – це необхідні для навчання положення комунікативного та компетентнісного підходів, а також аналітико-синтетичні й прагматичні уміння студентів в освоєнні діалогічної взаємодії китайською мовою. Також важливим методологічним складником методики навчання є загальні та ключові принципи її побудови й дидактичні методи, використані у процесі її реалізації в навчанні студентів-синологів.

Відповідно до передумов побудови моделі навчального процесу, за Пітером Чеклендом, було визначено елементи, зв'язки і впливи процесу формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів [104, 186], див. рис. 2.2.

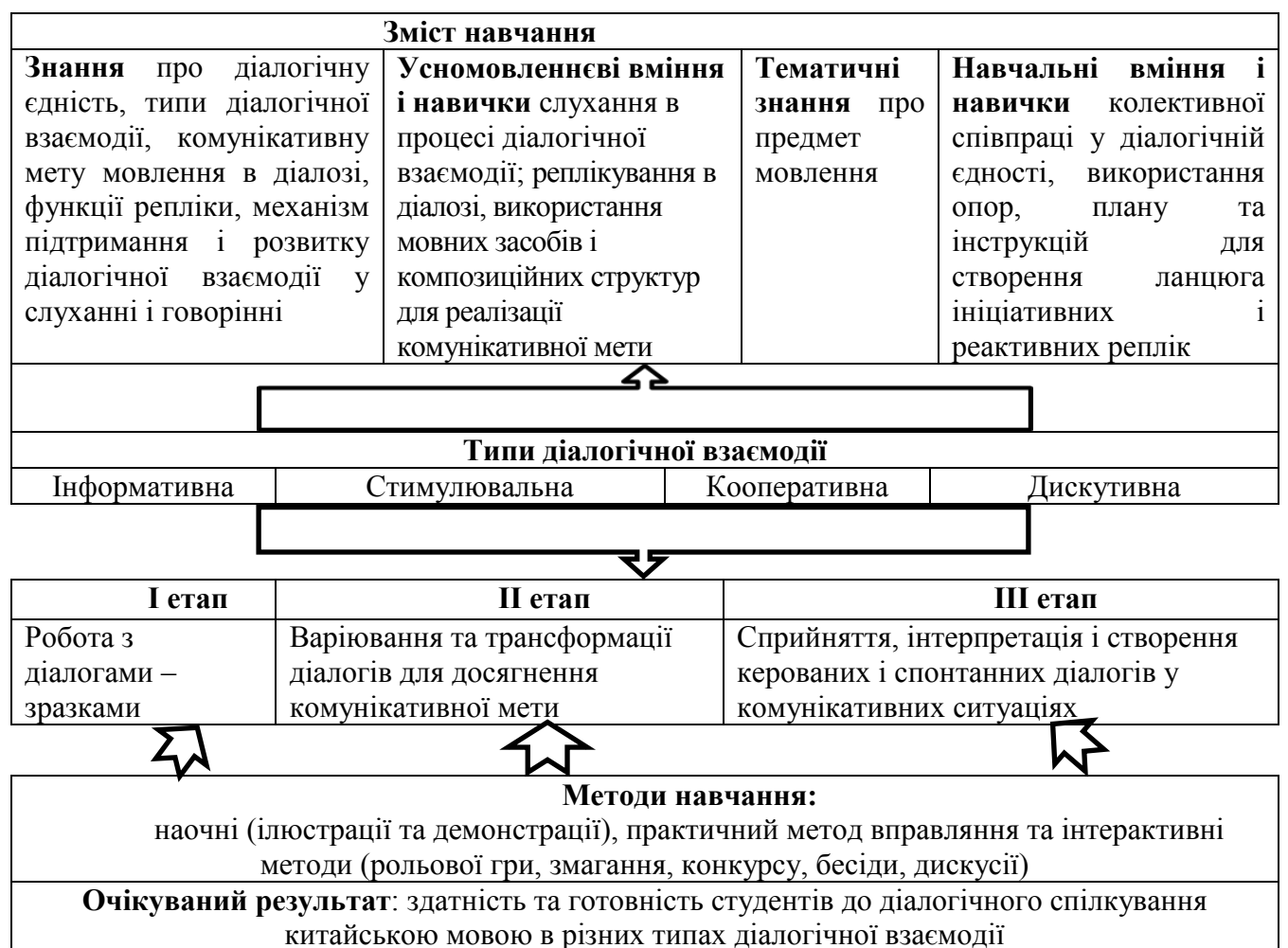
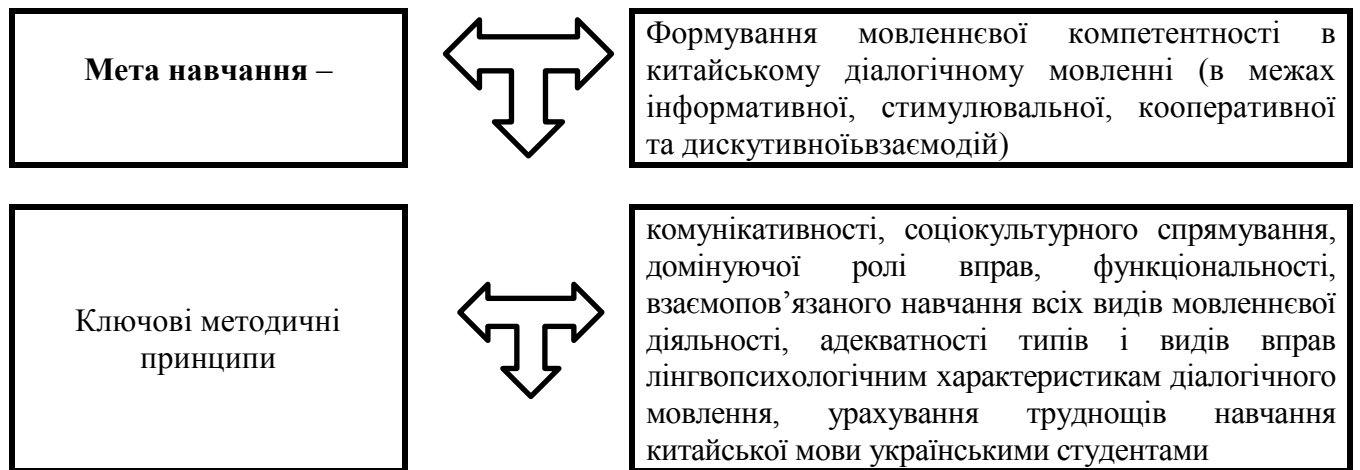


Рисунок 2.2. Модель організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки

Модель авторської методики реалізовується протягом 4 модулів (по 48 годин, тобто 24 заняття). У двох експериментальних групах (ЕГ) було розроблено два варіанти авторської методики (релевантно варійованій умові

експерименту): в ЕГ1 розподіл занять відбувався так: на 4-ох перших заняттях (на кожному з яких по 15-16 хвилин відводилося для навчання діалогу) – для синкретного навчання діалогічних взаємодій на основі діалогів-зразків (І етап), Так само 4 наступні заняття (15-16 хвилин) – для синкретного навчання діалогічних взаємодій на основі комбінування, доповнення і трансформації діалогів (ІІ етап), Насамкінець, 4 заняття (15-16 хвилин) – для синкретного навчання діалогічних взаємодій на основі створення керованих і спонтанних діалогів у комунікативних ситуаціях (ІІІ етап). В ЕГ2 розподіл занять відбувався так: 3 перші заняття (по 15-16 хв. на кожному) (які корелюються з етапами навчання) – для навчання інформативної взаємодії, 3 наступні заняття (по 15-16 хв. на кожному) – для навчання стимулювальної взаємодії, 3 год. – для навчання кооперативної взаємодії, 3 останні заняття (по 15-16 хв. на кожному) – для навчання дискусивної взаємодії.

Висновки до розділу 2

У другому розділі ми узагальнили досвід теоретиків і практиків навчання студентів усного діалогічного мовлення та створили власний перелік компетентностей, які необхідно сформувати у філолога-синолога у процесі навчання в університеті. Це необхідні знання та навички сприйняття мовлення та його відтворення: вміння правильно розуміти текст, використання засвоєних знань інтонування, лексики, граматики та вміння оперувати ними у процесі вдосконалення мовної компетентності. При цьому ми розподілили компетентності за типом усного мовлення і вимогами до середнього рівня мовної підготовки, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках, сформованих на початковому етапі вивчення китайської мови.

Розроблено підсистему завдань і вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення в межах виділених видів діалогічної взаємодії, яка реалізується в 3 етапи: етап І (вправи і завдання рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні, умовно-комунікативні); етап ІІ (вправи і завдання

рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні); етап III (вправи і завдання продуктивні, комунікативні).

Створено модель навчання за методикою формування діалогічної компетентності філологів-синологів. З позицій комунікативного і компетентнісного підходів модель відображає: 1) зміст навчання різних типів діалогічної взаємодії; 2) рівні знань, умінь і навичок для досягнення комунікативної мети в діалозі; 3) процеси набування діалогічної компетентності в усному мовленні у студентів-синологів на етапах навчання і за типами діалогічної взаємодії. Модель авторської методики реалізовується протягом 4 модулів (по 48 годин кожен). Запропоновано синкретний та дискретний варіанти реалізації моделі авторської методики.

Визначено основні критерії оцінювання формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні: повнота знань (повнота знань про специфіку діалогічної взаємодії конкретного типу (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної); правильність мовлення (правильність розуміння і вживання лінгвістичних засобів в усному мовленні); прагматична відповідність (доцільність) (відповідність (доцільність) вибору мовних засобів до характеру репліки (ініціативної, реактивної, ініціативно-реактивної); креативність діалогу (вправність в інтерпретації, підтриманні, розвитку й завершенні діалогу як цілісного мовленнєвого акту).

Результати дослідження, викладені у розділі 2, оприлюднено в 2 публікаціях:

Ma Min. Формування усномовленнєвої компетентності китайського діалогічного мовлення відповідно до типів діалогічної взаємодії та етапів навчання на середньому рівні мовного ВУЗу / Min Ma // Молодий вчений: наук. журнал. – № 11 (51) листопад, 2017. – С. 353-357.

Ma Min. Методичні засади навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-філологів з позицій компетентнісного і комунікативного підходів / Min Ma // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – V (61), Issue: 141. – Budapest, 2017. – С. 45-49.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ КИТАЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ- СИНОЛОГІВ

У третьому розділі відображено хід і результати експерименту, в якому перевірялася гіпотеза дослідження. Ефективність методики формування й розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів на середньому рівні мовної підготовки було перевірено шляхом експериментального навчання і обчислено статистичними методами. Методичні рекомендації сформульовано за результатами теоретичного узагальнення та аналізу даних експерименту.

3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання китайського усного діалогічного мовлення

Етапи і порядок проведення експериментального дослідження ефективності методики. Логіка експерименту реалізується в моделі планування дослідження і контролю за допомогою експериментальних процедур, спостереження і статистичного опрацювання результатів.

За класичним визначенням методолога експерименту в навчанні англійської мови Девіда Нюнана (D. Nunan), компоненти експерименту, який проводиться для перевірки навчальної методики, визначаються як:

- 1) попередній (pre-experiment) на основі вихідного зрізу (pre-test)
- 2) контрольний (control), за результатами підсумкових зрізів (post-tests) ([161, 40]).

Їх можна вважати попереднім і кінцевим етапами експерименту. Між цими етапами викладач проводить послідовні експериментальні процедури, які є етапами методики навчання. Найновіші праці у галузі експериментальних методів дослідження навчання мов ([165, 58]), дають змогу вважати, що методологічна основа експерименту полягає у здатності визначити окремі чинники, дослідити їхній вплив на навчальний процес, встановити критерії оцінювання результатів і визначити ефективність методики навчання. Ці чинники приймаються як вирішальні змінні, в той час як есі інші змінні розглядаються як несуттєві. Після їхнього впровадження та оцінки відмінності в кінцевому результаті навчання і вважатимуться показником ефективності методики. Дослідники традиційно закріплюють цей процес у послідовних формувальних експериментальних процедурах.

Експериментальна процедура – це специфічні дії і методи, що використовуються у проведенні конкретного експерименту для досягнення його мети [233]. Форми і послідовність виконання експериментальних процедур, у яких беруть участь студенти й викладачі як суб'єкти експериментальної методики навчання китайського діалогічного мовлення, є головною частиною експериментальної перевірки ефективності методики. Узагальнені їхні типи відображено у змісті контрольних занять, які є матеріалом для контрольних зрізів на етапах дослідження.

Отже, наукова традиція засвідчує прихильність дослідників до трьохетапної моделі експерименту: 1) вихідний (констатувальний) етап, 2) етап експериментальних процедур, 3) контрольний післяекспериментальний аналіз. Таку модель ми використали у нашому дослідженні.

Мета експерименту – перевірка гіпотези дослідження за допомогою методів спостереження та експериментальних процедур, систематизації і статистичного опрацювання експериментальних даних.

Відповідно до мети експерименту було сформульовано його **завдання**:

- виявити попередній стан розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-синологів на середньому рівні мовної підготовки;

- сформувати експериментальні групи;
- забезпечити умови експериментального навчання;
- провести експериментальні процедури;

- виявити результати формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів умовах експериментального навчання;

- порівняти та проаналізувати результати формування діалогічного мовлення у студентів експериментальних груп із використанням статистичних методів;

- оцінити навчання китайського діалогічного мовлення за визначеними критеріями;

- підтвердити чи спростувати ефективність запропонованої методики.

Гіпотезу експерименту становить припущення про залежність стану сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів *за умов*: ефективного формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки можна досягти *за умов* організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення у три етапи та відповідно до типів діалогічної взаємодії; із застосування підсистеми вправ і завдань для сприймання і продукування мовлення у діалогічних єдностях різних типів.

На думку Роберта Готсданкера (R. Gottsdanker), експериментальний план (design) – це тактика експериментального дослідження, втілена у конкретній системі експериментальних процедур [131]. План залежить від мети і завдань дослідження, кількості осіб, груп, шкал і критеріїв оцінювання результатів, тривалості й умов експерименту. Важливими є методи збору інформації і

статистичної оцінки даних. До плану експерименту (таб. 3.1), як правило, входять кілька етапів.

Таб. 3.1

План експериментальної перевірки гіпотези дослідження

<p>Етап 1 (вересень 2016 року)</p>	<p>Попередні спостереження (<i>pre-experiment</i>,) і вихідний зріз (<i>pre-test</i>,) компетентності в усному китайському діалогічному мовленні в усіх видах діалогічної взаємодії.</p>
<p>Етап 2 (з жовтня 2016 року по травень 2017 року)</p>	<p>Проведення експериментального навчання (<i>експериментальних процедур</i>) на I, II, III етапах і організація контрольних зрізів.</p>
<p>Етап 3 (з червня 2017 року по листопад 2017 року)</p>	<p>Інтерпретація і статистичний аналіз результатів навчання (<i>post-tests</i>).</p>

Експеримент, відповідно до моделі авторської методики, тривав 104 години аудиторних занять (у межах яких частка на навчання діалогічного мовлення складала 20%) і проходив у три етапи – передекспериментальний зріз (4 год.), експериментальне навчання (96 год.) та підсумковий зріз (4 год.). В експерименті взяли участь 54 студенти (ЕГ1 – 26 осіб, ЕГ2 – 28 осіб) третього курсу спеціальності «Китайська мова і переклад» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Експериментальне навчання охоплювало 4 модулі (по 48 годин, тобто по 24 заняття).

Відповідно, в в ЕГ1 навчання відбувалося за синкретною методикою, в ЕГ2 – за дискретною.

Очікуваним результатом є повна сформованість і розвиненість компетентності в усному китайському діалогічному мовленні в абсолютній більшості студентів.

Неварійованими умовами експерименту були: незмінний склад студентів у навчальних групах; викладач-експериментатор, етапи формування умінь усного китайського діалогічного мовлення, норми часу, виділені для навчання, критерії оцінювання мовленнєвих умінь студентів, відносно рівне співвідношення студентів з високим, достатнім, середнім і низьким рівнями навченості на початку експерименту.

Варійована умова експерименту: синкретне / дискретне навчання діалогічних взаємодій (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної) на трьох етапах формування мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні. В ЕГ1 було застосовано *синкретне* навчання: у межах одного модуля на кожному етапі навчали студентів відразу чотирьох діалогічних взаємодій. В ЕГ2 було застосовано *дискретне* навчання: у межах одного модуля навчали студентів кожної діалогічної взаємодії окремо від інших.

Критеріями сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів було визнано 1) повноту знань, 2) правильність мовлення, 3) прагматичну відповідність (доцільність) типу діалогічної взаємодії, 4) креативність діалогу.

За кожним критерієм студенти набирали від 0 до 10 балів. Спираючись на рівні сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів (Таб. 2.6), було розроблено шкалу оцінювання (таб. 3.2).

Таб. 3.2

Шкала оцінювання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів-синологів

Бал	Критерії оцінки та їх характеристика			
	повнота знань	правильність мовлення	прагматична відповідність	креативність
10	Володіють прагматичними та композиційними особливостями типів діалогічної взаємодії, визначають та відтворюють адресатні статуси партнерів.	Не робить лексичних, граматичних, фонетичних помилок	Мовлення відповідає змісту та меті комунікації, типу діалогічної взаємодії, мовець легко і швидко змінює тактики спілкування, переводить розмову в інше (логічне) русло, мовець бере участь у полілозі.	Мовлення креативне, багате на художні засоби, стилістичні фігури, невербальні засоби комунікації.
9	Все те, що 10 балів. Допускаються (через нижчу активність співрозмовника) упущення окремих деталей.	Допускає по 1-2 помилки (лексичні, граматичні, фонетичні помилки), але разм: 1-4.	Мовлення відповідає змісту та меті комунікації, типу діалогічної взаємодії, співрозмовник виявляє дещо нижчу активність; намагається ухилитися, погоджуючись із партнером і не бажаючи досягнення комунікативної мети; мовець бере участь у полілозі.	Мовлення креативне, лише окремі стилістичні фігури (1-2) не відповідають типу діалогічної взаємодії, рольовим статусам.

Таб. 3.2 (продовження)

8	Володіють мовними засобами, прагматичними та композиційними особливостями типів діалогічної взаємодії (особливо стимулювального й дискусивного типів), проте роблять незначні помилки, які у цілому не впливають на прагматику; здебільшого змінюють модальність реплік для досягнення комунікативної мети.	Допускає по 3-4 помилки (лексичні, граматичні, фонетичні помилки), разом 3-8. Помилки не впливають на розуміння один одного.	Мовлення відповідає змісту та меті комунікації, типу діалогічної взаємодії. Мовець не ініціює діалогічної взаємодії стимулювального й дискусивного типу, проте будує реактивні репліки в них. Мовець бере участь у полілозі.	Більшість мовних засобів стилістичних засобів відповідають типові діалогічної взаємодії (усіх чотирьох типів), рольовим статусам.
7	Мовлення спрощене, помилки композиційного та прагматичного характеру. Допускають помилки під час аналізу та продукування діалогічних взаємодій, проте виправляють їх за допомогою викладача.	Допускає по 3-4 помилки (лексичні, граматичні, фонетичні помилки), разом 6-12 помилок. Помилки не впливають на розуміння один одного.	У цілому комунікативна мета реалізується, проте співрозмовники вміють розмовляти лише в парі, пасивні в полілозі. не повно використовують мовні засоби для різних комунікативних цілей.	Більшість мовних засобів стилістичних засобів відповідають типові діалогічної взаємодії (зокрема інформативній та кооперативній), мовлення спрощене.

Таб. 3.2 (закінчення)

6	Володіють лише 3 видами діалогічних взаємодій.	Допускає по 3-4 помилки (до 12), які спотворюють зміст 1-2 фраз.	Комунікативна мета досягається з використанням уточнень, коментарів. Співрозмовники час від часу відхиляються від генеральної лінії діалогу. Близько 50% мовних засобів не відповідають типові діалогічної взаємодії.
5	Володіють лише 2 видами діалогічних взаємодій.	Допускає до 5 помилок (разом до 12), які спотворюють зміст не більше 20% фраз.	Комунікативна мета досягається з використанням елементів рідної мови, невербальних засобів. Співрозмовник важко розуміє партнера і важко говорить. Близько 70% мовних засобів не відповідають типові діалогічної взаємодії.
4	Володіють лише 1 видом діалогічних взаємодій.	Допускає до 5 помилок (разом до 12), які спотворюють зміст не більше 30% фраз.	Співрозмовник говорить окремі репліки, які уможливають лише спорадичне розуміння діалогу.
3	Кількість помилок унеможливає розуміння 30-50% діалогу. Мовець повторює лише окремі мовні одиниці за співрозмовником.		
2	Співрозмовник подає лише елементарні сигнали (так / ні / не знаю). Кількість помилок унеможливає розуміння 50-75% діалогу.		
1	Продукуються окремі елементарні фрази		
0	Діалог не відбувається		

За розробленими критеріями оцінювалися усі чотири типи діалогічних взаємодій: інформативна, кооперативна, стимулювальна та дискусивна. За кожен тип діалогічної взаємодії студент міг набрати 40 балів. Відповідно, за всі чотири які склали мовленнєву компетентність в усному діалогічному мовленні, – 160 балів.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експерименту

З метою перевірки попереднього стану сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів на початку I семестру 2016 року було зроблено передекспериментальний зріз у формі контрольного заняття (4 години), в якому перевірялися всі види діалогічної взаємодії.

Студентам було запропоновано скласти два діалоги.

ДІАЛОГ 1 був орієнтований на виявлення рівня сформованості умінь вступати в інформативну та дискусивну взаємодії.

Студенти одержали завдання скласти діалог-дискусію на філологічну тематику. Тема діалогу:

Чи потрібно / можна китайські ієрогліфи замінити на буквені символи?

Комунікативні ролі: прихильник китайського ієрогліфічного письма, противник китайського ієрогліфічного письма.

Комунікативна мета: переконати співрозмовника тому, що можна / не можна китайську писемність перевести на буквені символи.

Щоб реалізувати комунікативну мету та використати обидва типи діалогічної взаємодії, необхідно:

- співрозмовники мають навести низку аргументів для переконання;
- застосувати відповідні мовні засоби для інформування та дискусії;
- бути активними у розмові;

- дійти певного висновку, реалізувати мету комунікації, тобто переконати (чи спробувати переконати, достатньо проінформувати).

ДІАЛОГ 2 був орієнтований на виявлення рівня сформованості умінь вступати в стимулювальну та кооперативну взаємодію.

Студенти одержали завдання скласти діалог на тему:

Змотивуйте співрозмовника підготувати доповідь на тему «Цікаві моменти в історії китайської писемності».

Комунікативні ролі: два студенти.

Комунікативна мета: стимулювати співрозмовника до того, щоб він готував доповідь саме на цю тему і став співдоповідачем, скооперуватися так, щоб робота по підготовці доповіді відбувалася ефективно та продуктивно.

Щоб реалізувати використання обох типів діалогічної взаємодії, необхідно:

- співрозмовник має зацікавити партнера темою доповіді;
- закликати його до співпраці;
- розподілити обов'язки;
- об'єднувати результати роботи;
- дійти певного результату – підготувати доповідь.

Результати передекспериментального зрізу подано в таб. 3.4.

Таб. 3. 4

Результати передекспериментального зрізу

	ЕГ1 (СКН)	ЕГ2 (СКН)
<i>Результати передекспериментального зрізу</i>		
інформативна взаємодія	0,56	0,55
стимулювальна взаємодія	0,53	0,54
кооперативна взаємодія	0,52	0,58
дискутивна взаємодія	0,55	0,57
середні показники	0,54	0,56

У таблиці наведено середні коефіцієнти навченості.

Результати за виявленими рівнями подано в таб. 3.5.

Таб. 3.5

Результати перед експериментального зрізу за виявленими рівнями

	ЕГ1	ЕГ2
Високий рівень	8%	7%
Достатній рівень	15%	18%
Середній рівень	31%	32%
Низький рівень	46%	43%

Передекспериментальний зріз виявив приблизно однаковий рівень сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів ЕГ1 (26 студентів) та ЕГ2 (28 студентів). Загальний рівень сформованості китайського діалогічного мовлення на вихідному передекспериментальному зрізі було перевірено у 54 студентів із однаковими результатами початкового володіння китайською мовою (таб. 3.2). У кваліфікованій більшості студентів рівень компетентності в усному китайському діалогічному мовленні виявився середнім та низьким.

Зважаючи на традиційно малу кількість філологів-синологів у групах, які вивчають китайську мову за спеціальністю «Східна філологія» згідно з програмою в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (11-18 осіб) і Київському національному лінгвістичному університеті (10-12 осіб), було прийнято модель *обмеженої вибірки*, за якої спостереження проводиться за виокремленими представниками різних груп та навчальних закладів, які продемонстрували однаковий рівень компетентності в усному китайському діалогічному мовленні після проведеного вихідного зрізу. Така вибірка (data sample) пропонується як зразкова сукупність даних, зібраних або вибраних із об'єктивної статистичної групи за визначеною процедурою [237]. Це дало змогу забезпечити репрезентативність вибірки і відносно рівний склад

учасників експерименту, незалежно від фактичного їхнього перебування у студентських групах університетів. Щоб коливання складу експериментальних груп (таб. 3.4-3.5) значно не відрізнялося від реальної кількості студентських груп філологів-синологів в університетах України, чисельність студентів ЕГ1 та ЕГ2 склала відповідно 26 і 28 осіб з відносно рівною сумою балів за результатами передекспериментального зрізу.

Однак для встановлення відносної гомогенності навчальних груп студентів недостатньо орієнтуватися на середні коефіцієнти навченості. Для підтвердження результатів скористаємося математичними методами..

Враховуючи незалежність та невеликий об'єм вибірок, а також відсутність інформації про нормальність розподілу, встановлення статистичної достовірності відмінності результатів між ЕГ будемо виконувати згідно з непараметричним критерієм U-критерій Манна-Уїтні.

Опис U-критерію Манна-Уїтні.

U-критерій Манна-Уїтні – непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома незалежними вибірками за рівнем будь-якої ознаки, вимірної кількісно.

На відміну від багатьох інших критеріїв, даний критерій:

- дає змогу виявити розходження між малими вибірками. У кожній із вибірок повинно бути не менше 3 значень ознаки. Допускається, щоб в одній вибірці були два значення, але в другій тоді не менше п'яти;
- дані можуть бути виміряні у шкалі порядку. Більшість методів вимагають, щоб дані були виміряні в інтервальній шкалі;
- розподіл ознаки може бути будь-яким, а отже, немає необхідності перевіряти вибірки на збіг з нормальним законом розподілу.

Цей метод дає змогу визначити, чи достатньо мала зона значень, котрі перетинаються між двома рядами. Емпіричне значення U-критерію відображає те, наскільки велика зона співпадання між рядами.

Тому, що менше, значення критерію U , то імовірніше, що відмінності достовірні.

Гіпотези U-критерію Манна-Уїтні.

Нехай 1-м рядом (вибіркою) ми будемо називати той ряд значень, у якому значення за попередньою оцінкою вище, а 2-м рядом – той, де вони ймовірно нижчі.

Тоді статистичні гіпотези будуть мати такий вигляд:

H_0 : Рівень ознаки у вибірці 2 не нижчий рівня ознаки у вибірці 1. (1.1)

H_1 : Рівень ознаки у вибірці 2 достовірно нижчий рівня ознаки у вибірці 1.
(1.2)

Покроковий алгоритм застосування критерію

Крок 1: Ранжування результатів

Із двох наявних вибірок необхідно скласти єдиний ранжований ряд, розставивши їхні елементи по мірі наростання ознаки, та проранжувати отримані значення (меншому значенню присвоюємо менший ранг).

Загальна кількість рангів повинна бути рівною:

$$N = n_1 + n_2, \quad (1.3)$$

де n_1 – кількість елементів у першій вибірці, n_2 – кількість елементів у другій вибірці.

Крок 2: Рангові суми

Розділити єдиний ранжований ряд на два, відповідно до складу вибірок. Окремо підрахувати суму рангів, що припали на долю елементів першої та другої вибірок. Визначити більшу із двох рангових сум T_x , таку, що відповідає вибірці з n_x одиниць.

Крок 3: Підрахунок критерію

Підрахувати значення U-критерію Манна-Уїтні за формулою (1.4):

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x; \quad (1.4)$$

де n_1 – кількість елементів у першій вибірці, n_2 – кількість елементів у другій вибірці, n_x – кількість елементів у вибірці з більшою ранговою суммою.

Крок 4: Визначення критичних значень

Визначити критичне значення критерію для n_1 та n_2 за таблицею згідно з рівністю (1.5).

$$T_{\text{крит}} = \begin{cases} x, (p \leq 0,05) \\ y, (p \leq 0,01) \end{cases} \quad (1.5)$$

Крок 5: Прийняття рішення

Приймати рішення про прийняття чи відхилення гіпотез будемо згідно з положенням отриманого значення критерію U на уявній вісі значущості.

- Якщо набуте значення U менше критичного табличного або дорівнює йому, то визнається наявність істотної відмінності між рівнем ознаки в даних вибірках, приймається альтернативна гіпотеза H_1 . (1.6)

- Якщо ж набуте значення більше за табличне, приймається нульова гіпотеза H_0 . (1.7)

Зіставимо результати студентів ЕГ1 та ЕГ2, одержані на етапі передексериментального зрізу.

Гіпотеза:

H_0 : Рівень навченості студентів ЕГ1 не нижчий за рівень навченості студентів ЕГ2.

H_1 : Рівень навченості студентів ЕГ1 нижчий за рівень навченості студентів ЕГ2.

Крок 1: Ранжування результатів

	ЕГ1		ЕГ2
Студ.1	78	Студ.1	151
Студ.2	85	Студ.2	86
Студ.3	55	Студ.3	83
Студ.4	85	Студ.4	118
Студ.5	147	Студ.5	69
Студ.6	96	Студ.6	85

Студ.7	49	Студ.7	86
Студ.8	92	Студ.8	83
Студ.9	74	Студ.9	69
Студ.10	52	Студ.10	117
Студ.11	86	Студ.11	116
Студ.12	116	Студ.12	88
Студ.13	73	Студ.13	120
Студ.14	112	Студ.14	93
Студ.15	62	Студ.15	149
Студ.16	54	Студ.16	71
Студ.17	120	Студ.17	78
Студ.18	70	Студ.18	69
Студ.19	117	Студ.19	71
Студ.20	78	Студ.20	91
Студ.21	75	Студ.21	70
Студ.22	148	Студ.22	115
Студ.23	70	Студ.23	62
Студ.24	94	Студ.24	66
Студ.25	87	Студ.25	84
Студ.26	83	Студ.26	71
		Студ.27	72
		Студ.28	77

151	54	83	26
149	53	83	26
148	52	83	26

147	51		78	23
120	49,5		78	23
120	49,5		78	23
118	48		77	21
117	46,5		75	20
117	46,5		74	19
116	44,5		73	18
116	44,5		72	17
115	43		71	15
112	42		71	15
96	41		71	15
94	40		70	12
93	39		70	12
92	38		70	12
91	37		69	9
88	36		69	9
87	35		69	9
86	33		66	7
86	33		62	5,5
86	33		62	5,5
85	30		55	4
85	30		54	3
85	30		52	2
84	28		49	1

Крок 2: Рангові суми

151	54		148	52
149	53		147	51
120	49,5		120	49,5
118	48		117	46,5
117	46,5		116	44,5
116	44,5		112	42
115	43		96	41
93	39		94	40
91	37		92	38
88	36		87	35
86	33		86	33
86	33		85	30
85	30		85	30
84	28		83	26
83	26		78	23

83	26		78	23
78	23		75	20
77	21		74	19
72	17		73	18
71	15		70	12
71	15		70	12
71	15		62	5,5
70	12		55	4
69	9		54	3
69	9		52	2
69	9		49	1
66	7			
62	5,5			
	784			701

Крок 3: Підрахунок критерію

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 28) + (26 \cdot (26 + 1)) : 2 - 701 = 378.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 28) + (28 \cdot (28 + 1)) : 2 - 784 = 350.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 350$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

Крок 4: Визначення критичних значень

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 268 & (p \leq 0,05) \\ 229 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

Отже, $U_{\text{емпір}} (350) > U_{\text{кр.}} (268)$.

Крок 5: Прийняття рішення

Приймається гіпотеза H_0 :

Рівень навченості студентів ЕГ1 не нижчий за рівень навченості студентів ЕГ2.

Отже, математично ми довели гомогенність експериментальних груп на етапі проведення перед експериментального зрізу.

Експериментальне навчання здійснювалося відповідно до моделі авторської методики:

Тривалість: 4 модулі (по 48 годин, тобто 24 заняття).

Варіативність: в ЕГ1 навчання мало синкретний характер, в ЕГ2 – дискретний характер.

Кількість студентів у ЕГ: в ЕГ1 (26), в ЕГ2 (28).

Спосіб організації навчання: модуль.

Післяекспериментальний зріз

На етапі після експериментального зрізу студентам було дано завдання: скласти два діалоги.

ДІАЛОГ 1 був орієнтований на виявлення рівня сформованості умінь вступати в інформативну та дискусивну взаємодію.

Студенти одержали завдання скласти діалог-дискусію на тему:

Переваги та недоліки одержання філологічної освіти в Китаї

Комунікативні ролі: прихильник навчання в Китаї, противник навчання в Китаї.

Комунікативна мета: переконати співрозмовника тому, що варто / не варто здобувати філологічну освіту в Китаї.

Щоб реалізувати комунікативну мету та використати обидва типи діалогічної взаємодії, необхідно:

- співрозмовники мають навести низку аргументів для переконання;
- застосувати відповідні мовні засоби для інформування та дискусії;
- бути активними у розмові;
- дійти певного висновку, реалізувати мету комунікації, тобто переконати (чи спробувати переконати, достатньо проінформувати).

Перед дискусією студенти слухають діалог.

爱莉莎: 听说你在学校教汉语。

苏小曼: 我不是在学校教, 我在课后教, 在汉语培训机构。

爱莉莎：你是教小朋友吧？

苏小曼：是的。

爱莉莎：在乌克兰和中国教课有什么不同？

苏小曼：不过中国的小孩和乌克兰的小孩非常不同，很多中国的小孩在放学后都上补习班。

爱莉莎：他们放学后还学习？

苏小曼：是的，放学后他们上补习班学数学或英文，在那里他们非常认真地学习。

爱莉莎：听起来相当压迫孩子，我去那里之前也是这么想。我认为中国的小孩念太多书了。但是现在我觉得这是好事，他们的父母非常关心孩子的教育，比起其他国家的父母要关心得多。

苏小曼：中国的孩子没有乌克兰的孩子生活的那么轻松。

爱莉莎：亚洲的文化非常看重学识，我知道那一点。

苏小曼：看到父母这么关心教育，对我而言很有趣，下课后他们会来问我儿子或女儿表现得如何。

爱莉莎：但是小孩子不是累垮了？他们白天一整天上学，晚上还要去补习班。

苏小曼：身为汉语老师，我尽可能把课上得好玩，学生通常都很喜欢。如果学生喜欢就学得多，所以这是很好的经验。

爱莉莎：我知道你在美国也教过书。你比较喜欢哪里？美国或乌克兰？

苏小曼：不知道。在美国我教的是成年人，所以是很不一样的，我无法比较。

ДІАЛОГ 2 був орієнтований на виявлення рівня сформованості умінь вступати в стимульовальну та кооперативну взаємодію.

Студенти одержали завдання скласти діалог на тему:

Змотивуйте співрозмовника підготувати доповідь на тему «Історія ієрогліфіки. Перхід від ієрогліфів до звуко-буквеної писемності».

Комунікативні ролі: два студенти.

Комунікативна мета: стимулювати співрозмовника до того, щоб він готував доповідь саме на цю тему і став співдоповідачем, скооперуватися так, щоб робота по підготовці доповіді відбувалася ефективно та продуктивно.

Щоб реалізувати використання обох типів діалогічної взаємодії, необхідно:

- співрозмовник має зацікавити партнера темою доповіді;
- закликати його до співпраці;
- розподілити обов'язки;
- об'єднувати результати роботи;
- дійти певного результату – підготувати доповідь.

Результати після експериментального зрізу подані в таб. 3.6-3.8.

Таб. 3. 6

Результати післяекспериментального зрізу

	ЕГ1 (СКН)	ЕГ2 (СКН)
<i>Результати передекспериментального зрізу</i>		
інформативна взаємодія	0,75	0,84
стимулювальна взаємодія	0,72	0,82
кооперативна взаємодія	0,76	0,81
дискутивна взаємодія	0,73	0,85
середні показники	0,74	0,83

У таблиці наведено середні коефіцієнти навченості.

Результати за виявленими рівнями подано в таб. 3.7.

Таб. 3.7

Результати перед експериментального зрізу за виявленими рівнями

	ЕГ1	ЕГ2
Високий рівень	31%	36%
Достатній рівень	38%	43%
Середній рівень	23%	14%
Низький рівень	8%	7%

Зведені результати перед експериментального та після експериментального зрізів подано в таблиці 3.8.

Таб. 3.8

Результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів

	ЕГ1 (СКН)	ЕГ2 (СКН)
<i>Результати передекспериментального зрізу</i>		
інформативна взаємодія	0,56	0,55
стимулювальна взаємодія	0,53	0,54
кооперативна взаємодія	0,52	0,58
дискутивна взаємодія	0,55	0,57
середні показники	0,54	0,56
<i>Результати підсумкового зрізу</i>		
інформативна взаємодія	0,75	0,84
стимулювальна взаємодія	0,72	0,82
кооперативна взаємодія	0,76	0,81
дискутивна взаємодія	0,73	0,85
середні показники	0,74	0,83

Середні коефіцієнти навченості, одержані під час післяекспериментального зрізу, показали позитивну динаміку у сформованості мовленнєвої компетентності в китайському усному діалогічному мовленні. А також перевагу моделі дискретного навчання на моделлю синкретного навчання.

Однак, для того, щоб зробити остаточні висновки, необхідно застосувати **U-критерій Манна-Уїтні**.

Порівняння результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ1

Гіпотеза:

H_0 : Результати студентів ЕГ1 на етапі передекспериментального зрізу не нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

H_1 : Результати студентів ЕГ1 на етапі передекспериментального зрізу нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

Крок 1: Ранжування результатів

	ЕГ1	
	Доексп.	Післяексп.
Студ.1	78	119
Студ.2	85	146
Студ.3	55	83
Студ.4	85	117
Студ.5	147	153
Студ.6	96	119
Студ.7	49	78
Студ.8	92	106
Студ.9	74	114
Студ.10	52	76
Студ.11	86	116
Студ.12	116	148
Студ.13	73	116
Студ.14	112	148
Студ.15	62	92
Студ.16	54	90
Студ.17	120	149
Студ.18	70	116

Студ.19	117	151
Студ.20	78	116
Студ.21	75	94
Студ.22	148	152
Студ.23	70	97
Студ.24	94	124
Студ.25	87	147
Студ.26	83	118

153	52	96	26
152	51	94	24,5
151	50	94	24,5
149	49	92	22,5
148	47	92	22,5
148	47	90	21
148	47	87	20
147	44,5	86	19
147	44,5	85	17,5
146	43	85	17,5
124	42	83	15,5
120	41	83	15,5
119	39,5	78	13
119	39,5	78	13
118	38	78	13
117	36,5	76	11

117	36,5	75	10
116	33	74	9
116	33	73	8
116	33	70	6,5
116	33	70	6,5
116	33	62	5
114	30	55	4
112	29	54	3
106	28	52	2
97	27	49	1

Крок 2: Рангові суми

148	47	153	52
147	44,5	152	51
120	41	151	50
117	36,5	149	49
116	33	148	47
112	29	148	47
96	26	147	44,5
94	24,5	146	43
92	22,5	124	42
87	20	119	39,5
86	19	119	39,5
85	17,5	118	38
85	17,5	117	36,5
83	15,5	116	33
78	13	116	33
78	13	116	33
75	10	116	33
74	9	114	30

73	8	106	28
70	6,5	97	27
70	6,5	94	24,5
62	5	92	22,5
55	4	90	21
54	3	83	15,5
52	2	78	13
49	1	76	11
474,5		903,5	

Крок 3: Підрахунок критерію

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 26) + (26 \cdot (26 + 1)) : 2 - 474,5 = 552,5.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 26) + (26 \cdot (26 + 1)) : 2 - 903,5 = 123,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 123,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

Крок 4: Визначення критичних значень

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 247 & (p \leq 0,05) \\ 210 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

Отже, $U_{\text{емпір}} (123,5) < U_{\text{кр.}} (247)$.

Крок 5: Прийняття рішення

Приймається гіпотеза H_1 :

Результати студентів ЕГ1 на етапі передекспериментального зрізу нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

Порівняння результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів у ЕГ2

Гіпотеза:

H_0 : Результати студентів ЕГ2 на етапі передекспериментального зрізу не нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

H_1 : Результати студентів ЕГ2 на етапі передекспериментального зрізу нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

Крок 1: Ранжування результатів

	ЕГ2	
	Доексп.	Післяексп.
Студ.1	151	154
Студ.2	86	135
Студ.3	83	141
Студ.4	118	156
Студ.5	69	109
Студ.6	85	140
Студ.7	86	135
Студ.8	83	138
Студ.9	69	69
Студ.10	117	152
Студ.11	116	153
Студ.12	88	150
Студ.13	120	150
Студ.14	93	130
Студ.15	149	156
Студ.16	71	154
Студ.17	78	139
Студ.18	69	133
Студ.19	71	124

Студ.20	91	152
Студ.21	70	123
Студ.22	115	152
Студ.23	62	70
Студ.24	66	108
Студ.25	84	140
Студ.26	71	111
Студ.27	72	110
Студ.28	77	136

156	55,5	115	28
156	55,5	111	27
154	53,5	110	26
154	53,5	109	25
153	52	108	24
152	50	93	23
152	50	91	22
152	50	88	21
151	48	86	19,5
150	46,5	86	19,5
150	46,5	85	18
149	45	84	17
141	44	83	15,5
140	42,5	83	15,5
140	42,5	78	14
139	41	77	13
138	40	72	12
136	39	71	10
135	37,5	71	10
135	37,5	71	10
133	36	70	7,5
130	35	70	7,5
124	34	69	4,5
123	33	69	4,5

120	32	69	4,5
118	31	69	4,5
117	30	66	2
116	29	62	1

Крок 2: Рангові суми

156	55,5	151	48
156	55,5	149	45
154	53,5	120	32
154	53,5	118	31
153	52	117	30
152	50	116	29
152	50	115	28
152	50	93	23
150	46,5	91	22
150	46,5	88	21
141	44	86	19,5
140	42,5	86	19,5
140	42,5	85	18
139	41	84	17
138	40	83	15,5
136	39	83	15,5
135	37,5	78	14
135	37,5	77	13
133	36	72	12
130	35	71	10
124	34	71	10
123	33	71	10
111	27	70	7,5
110	26	69	4,5
109	25	69	4,5
108	24	69	4,5
70	7,5	66	2
69	4,5	62	1
1089		507	

Крок 3: Підрахунок критерію

$$U_{\text{емпір.}} = (28 \cdot 28) + (28 \cdot (28 + 1)) : 2 - 507 = 683.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (28 \cdot 28) + (28 \cdot (28 + 1)) : 2 - 1089 = 101.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 101$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

Крок 4: Визначення критичних значень

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 291 & (p \leq 0,05) \\ 249 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емпір}} (101) < U_{\text{кр.}} (291)$.

Крок 5: Прийняття рішення

Приймається гіпотеза H_1 :

Результати студентів ЕГ2 на етапі передекспериментального зрізу нижчі за результати на етапі післяекспериментального зрізу.

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2

H_0 : Результати студентів ЕГ1 не нижчі за результати студентів ЕГ2.

H_1 : Результати студентів ЕГ1 нижчі за результати студентів ЕГ2.

Крок 1: Ранжування результатів

	ЕГ1	ЕГ2
Студ.1	119	154
Студ.2	146	135
Студ.3	83	141
Студ.4	117	156
Студ.5	153	109
Студ.6	119	140
Студ.7	78	135
Студ.8	106	138
Студ.9	114	69

Студ.10	76	152
Студ.11	116	153
Студ.12	148	150
Студ.13	116	150
Студ.14	148	130
Студ.15	92	156
Студ.16	90	154
Студ.17	149	139
Студ.18	116	133
Студ.19	151	124
Студ.20	116	152
Студ.21	94	123
Студ.22	152	152
Студ.23	97	70
Студ.24	124	108
Студ.25	147	140
Студ.26	118	111
Студ.27		110
Студ.28		136

156	53,5	130	27
156	53,5	124	25,5
154	51,5	124	25,5
154	51,5	123	24
153	49,5	119	22,5

153	49,5	119	22,5
152	46,5	118	21
152	46,5	117	20
152	46,5	116	17,5
152	46,5	116	17,5
151	44	116	17,5
150	42,5	116	17,5
150	42,5	114	15
149	41	111	14
148	39,5	110	13
148	39,5	109	12
147	38	108	11
146	37	106	10
141	36	97	9
140	34,5	94	8
140	34,5	92	7
139	33	90	6
138	32	83	5
136	31	78	4
135	29,5	76	3
135	29,5	70	2
133	28	69	1

Крок 2: Рангові суми

153	49,5	156	53,5
152	46,5	156	53,5
151	44	154	51,5
149	41	154	51,5

148	39,5	153	49,5
148	39,5	152	46,5
147	38	152	46,5
146	37	152	46,5
124	25,5	150	42,5
119	22,5	150	42,5
119	22,5	141	36
118	21	140	34,5
117	20	140	34,5
116	17,5	139	33
116	17,5	138	32
116	17,5	136	31
116	17,5	135	29,5
114	15	135	29,5
106	10	133	28
97	9	130	27
94	8	124	25,5
92	7	123	24
90	6	111	14
83	5	110	13
78	4	109	12
76	3	108	11
		70	2
		69	1
	583,5	901,5	

Крок 3: Підрахунок критерію

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 28) + (26 \cdot (26 + 1)) : 2 - 583,5 = 495,5.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (26 \cdot 28) + (28 \cdot (28 + 1)) : 2 - 901,5 = 232,5.$$

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 101$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

Крок 4: Визначення критичних значень

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 268 (p \leq 0,05) \\ 229 (p \leq 0,01) \end{array}$$

Отже, $U_{\text{емпір}} (232) < U_{\text{кр.05}} (268)$.

Крок 5: Прийняття рішення

Приймається гіпотеза H_1 :

Результати студентів ЕГ1 нижчі за результати студентів ЕГ2. Отже, результати студентів, які навчалися за дискретною методикою, виявилися вищими за результати студентів, які навчалися за синкретною методикою.

Якісна інтерпретація результатів сформованості компетентності в усному витайському діалогічному мовленні філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки дала змогу зробити такі *висновки*:

1. У ході експерименту підтверджено гіпотезу Манна-Уїтні про залежність сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів від упровадження авторської методики в навчальний процес. Необхідними умовами реалізації методики навчання підтверджено три етапи навчання, на яких здійснюються три взаємопов'язані види навчання: 1) засвоєння діалогу-зразка, слухання та відтворення реплік у ньому, аналіз мовних одиниць і віднесення діалогів до окремого типу діалогічної взаємодії, 2) трансформування діалогу, комбінування реплік, заміна й додавання мовних одиниць, обмін діалогічними ролями мовців, 3) створення діалогів у заданих або уявних мовленнєвих ситуаціях за різними типами діалогічної взаємодії.

2. Розвиток діалогічного мовлення необхідно здійснювати в чотирьох типах діалогічної взаємодії (інформувальної, кооперативної, стимулювальної, дискусивної), що є вирішальним чинником успішності формування

компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філолога-синолога.

3. Отримані дані експериментального навчання доводять достатність і коректність критеріїв оцінювання діалогічного мовлення, визначені нами як: повнота знань про форми і типи діалогів, правильність усного мовлення, прагматична відповідність (доцільність вибору) мовних одиниць до типу діалогічної взаємодії, креативність у побудові діалогічної взаємодії, досягненні порозуміння між співрозмовниками.

4. У ході експерименту встановлено, що в обох експериментальних групах вдалося сформувати компетентність в усному китайському діалогічному мовленні на достатньому (подолати коефіцієнт 0,7) та високому (подолати коефіцієнт навченості 0,9) рівнях у кваліфікованої більшості (в ЕГ1 – 69%, в ЕГ2 – 79%). Оскільки головною формою навчання діалогічного мовлення в українських університетах є групова, за показник успішної реалізації інноваційної методики ми прийняли досягнення достатнього рівня сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні у кваліфікованої більшості студентів. Зазвичай за таку більшість вважають близько двох третин осіб, що беруть участь в опитуваннях, голосуваннях, експерименті (понад 60% або дві третини).

5. За допомогою критерію Манна-Уїтні було доведено перевагу варіанту дискретної методики над варіантом синкретної:

Успішне підтвердження гіпотези експерименту дає змогу рекомендувати методику формування китайської компетентності в усному китайському діалогічному мовленні для застосування в закладах вищої освіти України.

3.3. Методичні рекомендації до застосування методики формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні у студентів на середньому рівні мовної підготовки

Проведене теоретичне дослідження та аналіз результатів експериментального навчання дають можливість сформулювати методичні рекомендації щодо навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів мовних ЗВО на середньому рівні мовної підготовки.

Для успішного навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів на середньому рівні мовної підготовки необхідно брати до уваги їхні вміння: а) реалізації комунікативного наміру адекватно до завдань і умов спілкування; б) уміння структурно-композиційного оформлення діалогічного висловлювання; в) створення діалогів усіх типів діалогічної взаємодії.

Студенти можуть оволодіти такими вміннями, виконуючи спеціально розроблену підсистему вправ.

Навчання майбутніх філологів-синологів усного китайського діалогічного мовлення рекомендуємо організовувати на основі формування вступати в різні діалогічні взаємодії – інформативну, стимулювальну, кооперативну, дискусивну. Студенти повинні опанувати лінгвальні та композиційні особливості різних діалогічних взаємодій.

Етапами формування та розвитку вмінь усного китайського діалогічного мовлення студентів на середньому рівні мовної підготовки є: робота з діалогами-зразками (I етап), варіювання та трансформації діалогів для досягнення комунікативної мети (II етап) та сприйняття, інтерпретація і створення керованих і спонтанних діалогів у комунікативних ситуаціях (III етап).

Першим етапом формування вмінь усного китайського діалогічного мовлення **робота з діалогом-зразком**, на якому студенти виконують вправи з

діалогами-зразками для читання, аналізу, аудіювання, в яких тренується складна вимова, синтаксис, стилістика та подається нова лексика.

Другий етап формування вмінь усного китайського діалогічного мовлення є рецептивно-продуктивним та умовно-комунікативним, на якому відбувається **комбінування, доповнення і трансформації діалогів** у завданнях і вправах. На цьому етапі виконуються вправи з діалогами для доповнення, заміни, комбінування із залученням визначеної лексики, виправлення, заміни граматичної конструкції, вправи на синтаксичну і стилістичну корекцію. Таким чином студенти вчаються засобами мови в діалозі досягати поставленої мети.

На третьому, продуктивному комунікативному, етапі передбачається створення керованих і спонтанних діалогів у комунікативних ситуаціях.

Отримані дані проведеного нами експерименту вказують на ефективність методики навчання усному китайському діалогічному мовленню з виконанням вправ із візуальними опорами, навчальними відеофонограмами та фонограмами.

Модель авторської методики реалізовується протягом 4 модулів (по 48 годин, тобто 24 заняття). Нами було розроблено та апробовано два варіанти авторської методики.

Результати експерименту дають можливість рекомендувати до впровадження у навчальний процес *дискретне навчання* діалогічних взаємодій.

У межах модуля, який охоплює 48 годин (24) аудиторних та 48 годин самостійної роботи, рекомендуємо:

- на першому занятті (15-16 хв.) проаналізувати діалоги інформативної взаємодії, виконати вправи за зразком (які реалізують I етап навчання), пов'язані з аналізом та репродуктивним відтворенням діалогічних взаємодій інформативного характеру;
- на другому занятті (15-16 хв.) виконувати вправи другого етапу – репродукувати та трансформувати / доповнювати / коригувати / діалогічні єдності інформативного характеру, на цьому занятті

студенти можуть використовувати найрізноманітніші опори спілкування відбувається між двома учасниками;

– на третьому занятті (15-16 хв.) виконувати вправи / завдання, орієнтовані на продукування власних інформативних діалогів (можливе використання опор, спілкування між двома і більше учасниками);

– на четвертому занятті (15-16 хв.) аналізувати діалоги спонукальної взаємодії, виконувати вправи на аналіз та репродуктивне відтворення діалогічних взаємодій спонукального характеру;

– на п'ятому занятті (15-16 хв.) – виконувати вправи на репродукцію та трансформацію / доповнення, коригування діалогічних взаємодій спонукального характеру;

– на шостому занятті (15-16 хв.) виконувати вправи / завдання, орієнтовані на продукування власних спонукальних діалогів;

– на сьомому занятті (15-16 хв.) аналізувати та переказувати діалоги кооперативної взаємодії;

– на восьмому занятті (15-16 хв.) – виконувати вправи на репродукцію та трансформацію / доповнення, коригування діалогічних взаємодій кооперативного характеру;

– на дев'ятому занятті (15-16 хв.) – виконувати вправи / завдання, орієнтовані на продукування власних кооперативних діалогів;

– на десятому занятті (15-16 хв.) аналізувати та переказувати діалоги дискусивної взаємодії;

– на одинадцятому занятті (15-16 хв.) – виконувати вправи на репродукцію та трансформацію / доповнення, коригування діалогічних взаємодій дискусивного характеру;

– на дванадцятому занятті (15-16 хв.) – виконувати вправи / завдання, орієнтовані на продукування власних дискусивних діалогів;

Отже, 1,4,7,10 заняття мають містити детальну інформацію про сутність та види усного китайського діалогічного мовлення, його

лінгвістичні особливості з демонстрацією зразків різних типів діалогічної взаємодії – навчальних відеофонограм, фонограм та письмових текстів діалогів або їхніх фрагментів. На цих заняттях передбачається виконання рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ першого типу для вдосконалення вмінь розуміння особливостей реалізації комунікативного наміру та логіко-композиційної побудови різних типів діалогічної взаємодії з використанням візуальних опор.

У процесі наступних занять (2,5,8,11) студенти виконують репродуктивно-репродуктивна та репродуктивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи другого та третього типів для формування вмінь реалізації комунікативного наміру та логіко-композиційної побудови різних типів діалогічної взаємодії з використанням візуальних опор – залежно від теми – й навчальних відеофільмів та фонограм.

На позааудиторних заняттях завершується виконання вправ для формування вмінь реалізації комунікативного наміру та логіко-композиційної побудови різних типів діалогічної взаємодії з використанням візуальних опор – залежно від теми – й навчальних відеофільмів та фонограм. Для цього студенти забезпечуються прикладами трансформації писемного мовлення китайською мовою в усне, схемою логіко-композиційної побудови різних типів діалогічної взаємодії й комунікативними одиницями, характерними для різних типів діалогічної взаємодії китайською мовою.

На подальших аудиторних заняттях (3,6,9,12), що мають не тільки навчальний, але й контрольний характер, продовжується виконання вправ для розвитку вмінь самостійного продукування різних типів діалогічної взаємодії із використанням запропонованих викладачем візуальних опор, а також доповіді з використанням розроблених власноруч візуальних опор з наступним обговоренням ефективності запропонованих візуальних опор при продукуванні різних типів діалогічної взаємодії за темами і шляхів їх вдосконалення.

На подальших позааудиторних заняттях студенти за вказівкою викладача готують повністю самостійно різні типи діалогічної взаємодії китайською мовою. Для цього їм надається тема, а їхнє завдання полягає в розробці візуальних опор для поліпшення сприйняття змісту різних типів діалогічної взаємодії аудиторією, плануванні логіко-композиційної побудови різних типів діалогічної взаємодії китайською мовою.

Таким чином, для успішного оволодіння вміннями усного китайського діалогічного мовлення в межах різних типів діалогічної взаємодії китайською мовою необхідно:

1) проводити навчання за допомогою спеціально організованої підсистеми вправ для навчання продукування різних типів діалогічної взаємодії;

2) проводити поетапне навчання продукування різних типів діалогічної взаємодії шляхом виконання вправ і завдань із рецептивно-репродуктивної та репродуктивно-продуктивної умовно-комунікативної, рецептивно-продуктивної умовно-комунікативної та продуктивно-комунікативної діалогічної взаємодії;

3) використовувати вправи з візуальними опорами, навчальними відеофонограмами та фонограмами.

Висновки до розділу 3

Аналіз наукової літератури, а також проведення експериментального навчання дали можливість зробити окремі висновки:

Експеримент мав вертикальний характер, тривав 104 години аудиторних занять (у межах яких частка на навчання діалогічного мовлення складала 20%) і проходив у три етапи – передекспериментальний зріз (4 год.), експериментальне навчання (96 год.) та підсумковий зріз (4 год.). В

експерименті взяли участь 54 студенти (ЕГ1 – 26 осіб, ЕГ2 – 28 осіб) третього курсу спеціальності «Китайська мова і переклад» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Експериментальне навчання охоплювало 4 модулі (по 48 годин, тобто по 24 заняття).

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності авторської методики навчання майбутніх філологів-синологів китайського усного діалогічного мовлення на середньому етапі мовної підготовки.

Варійовану умову експерименту склало синкретне / дискретне навчання діалогічних взаємодій (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної) на трьох етапах формування мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні.

Критеріями сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-синологів було визнано 1) повноту знань, 2) правильність мовлення, 3) прагматичну відповідність (доцільність) типу діалогічної взаємодії, 4) креативність діалогу.

У процесі експерименту було доведено гіпотезу: ефективного формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки можна досягти *за умов* організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення у три етапи та відповідно до типів діалогічної взаємодії; із застосування підсистеми вправ і завдань для сприймання і продукування мовлення у діалогічних єдностях різних типів.

Аналіз даних, отриманих за результатами передекспериментального та післяекспериментального зрізів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, дав змогу говорити про наявність достовірної відмінності результатів у рівні знань студентів ЕГ після проведення експерименту.

У ході експерименту встановлено, що в обох ЕГ, де упроваджувалася авторська методика, виявилася статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні умінь усного китайського діалогічного мовлення.

Експериментально було також підтверджено перевагу варіанту дискретного навчання китайського усного діалогічного мовлення над методикою синкретного навчання.

У третьому розділі було сформульовано методичні рекомендації щодо організації китайського усного діалогічного мовлення майбутніх філологів-синологів. Для успішного оволодіння вміннями усного китайського діалогічного мовлення в межах різних типів діалогічної взаємодії китайською мовою необхідно поетапно застосовувати запропоновану нами модель підсистеми вправ для навчання продукування різних типів діалогічної взаємодії, використовуючи візуальні опори.

Основні результати третього розділу опубліковано в 1 публікації:

Асадчих О.В., Ма Мінъ. Впровадження експериментальної методики навчання усного китайського діалогічного мовлення в навчальний процес та аналіз її ефективності / О. В. Асадчих, Мінъ Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 1 (53) січень, 2018. – С. 249-253.

ВИСНОВКИ

1. У результаті дисертаційного дослідження досягнуто його дослідницької мети, виконано завдання і підтверджено гіпотезу. Створено та науково обгрунтовано методику навчання китайського усного діалогічного мовлення, яка відповідає на запит освіти і задовольняє потреби філолога-синолога, який навчається в університеті України.

2. У процесі дослідження окреслено теоретичні засади навчання студентів мовних спеціальностей китайському діалогічному мовленню. Визнано, що процес навчання китайської мови мови в Україні повинен мати значний обсяг практичного діалогічного спілкування на основі вивчення положень теорії діалогу, щоб задовольнити потребу студента бути активним учасником міжкультурного спілкування. При цьому в розробці та реалізації методик навчання китайського діалогічного мовленню необхідно спиратися на лінгвофілософські погляди Мартіна Бубера (Martin Buber), Карла Роджерса (Carl Rogers), Ганса Георга Гадамера (Hans Georg Gadamer), Міхаїла Бахтіна (Michail Bachtin), Девіда Бома (David Bohm), які відстоювали принцип діалогічності співіснування та порозуміння людей у мові й культурі.

3. У дослідженні прийнято за основний предмет навчання діалогічну взаємодію мовців, яка була представлена Майклом Халлідеем (Michael Halliday) як одиниця мовлення і визначена як процес спілкування для задоволення матеріальної та інформаційної потреб людини. В ході аналізу сутності та ознак діалогічної взаємодії, визначено *діалогічну взаємодію як предмет навчання усного китайського мовлення на середньому рівні мовної підготовки з метою формування китайської усномовленнєвої діалогічної компетентності*.

4. Спираючись на узагальнені попередньо лінгвофілософські, лінгвістичні, психолінгвістичні та загальнодидактичні положення теорії і практики діалогу, було визначено було *уточнено поняття мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні як сформовану комунікативну здатність мовної особистості створювати і зберігати діалогічну взаємодію з мовцем-партнером у ситуації, реалізуючи усномовленнєві компетентності слухання, говоріння та інтеракції китайською мовою з урахуванням культурного контексту*.

5. У дослідженні *вперше* визначено зміст і рівні компетентності в усному китайському діалогічному мовленні залежно від типів діалогічної взаємодії мовців. Типами діалогічної взаємодії, які є метою навчання усного китайського діалогічного мовлення, є інформативна, стимулювальна, кооперативна і дискусивна взаємодії, з комунікативними цілями довідатися, повідомити, уточнити, узгодити, прохати, наказувати, радити, спонукати домовлятися, розділити враження, поділитися думками, судженнями, переконувати, не погоджуватися, обстоювати думку. Характеристиками діалогічної взаємодії визначено такі: 1) ситуація, 2) ініціативні репліки, 3) реактивні репліки; 4) мовні засоби; 5) просодичні засоби; 6) успішність порозуміння.

6. Рівнями навчання діалогічного мовлення за типами діалогічної взаємодії визначено: 1) мовлення на основі діалогу-зразка; 2) перетворення реплік, комбінування діалогів-зразків, доповнення, ускладнення набору мовних одиниць; 3) мовлення у креативному діалозі, імпровізованих репліках, спонтанному діалозі.

7. На основі аналізу досягнень провідних китайських лінгводидактів Лю Сюнь (刘珣), Цуй Юнхуа (崔永华), Лі Чжу (李珠), Цзян Ліпін (姜丽萍), Сюй Цзілян (徐子亮) визначено психолінгвістичні та лінгводидактичні особливості навчання усного китайського діалогічного мовлення, які пов'язані з ознаками середнього рівня мовної підготовки – на якому провадиться навчання діалогічному мовленню, – і специфікою китайської мови.

8. Особливістю усного китайського діалогічного мовлення є поява висловлювання (репліки) у заданому інтонаційному й фонетико-фонологічному оформленні на останньому етапі породження мовлення. Звукове мовлення, за цим підходом, є останньою ланкою формування мовленнєвої компетентності людини. Перетворення думки в мовлення пов'язане з трансформуванням багатовимірного розумового образу в одномірне лінійне висловлювання. Середній рівень володіння китайською мовою має дещо відмінні характеристики у порівнянні із європейськими мовами. Цей рівень співвіднесений зі стандартизованим кваліфікаційним іспитом із китайської мови для осіб, які не є носіями китайської мови, а саме іноземних студентів, представників етнічних меншин, які проживають у Китаї. Кваліфікаційний іспит Hanyu Shuiping Kaoshi (кит. трад. 漢

語水平考試, спр. 汉语水平考试) або HSK є універсальною формою атестації іноземних студентів, які вивчають китайську мову за кордоном. Вимоги до мовленнєвої компетентності студентів висуваються з метою оцінки володіння китайською мовою в життєвих, навчальних і професійних ситуаціях. Новий іспит HSK не є цілковитим аналогом іспиту CEFR, проте його результати можуть бути переведені у шкалу прийнятої в Європі системи оцінювання рівнів володіння іноземною мовою Common European Framework of Reference for Languages.

9. Проаналізовано вимоги оновленого у 2010 році іспиту і з'ясовано, що на середньому рівні, співвідносному з B1-B2, триває розвиток умінь і навичок читання, говоріння, письма та сприйняття мови на слух на базі початкового рівня. Вводяться усталені розмовні фрази і комунікативні кліше, що наближає мовлення до зразка носіїв. Студенти повинні розуміти автентичні тексти на різні теми, розповідати про себе і свої плани, аргументувати думки, а також орієнтуватися в комунікативних ситуаціях під час перебування в Китаї. Студенти демонструють вміння та навички читання і слухання неадаптованих текстів, обмінюються враженнями, дискутують, говорять вільним темпом, знайомі з правилами риторики. Студенти на середньому рівні мовної підготовки повинні вміти підтримати діалогічне спілкування у повсякденному житті, науковій та професійній діяльності, зокрема із носіями китайської мови.

10. Відповідно до таких засад і вимог, розроблено та обґрунтовано методiku формування та розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні у студентів філологічних спеціальностей українських закладів вищої освіти на основі *компетентнісного та комунікативного* підходів до навчання усного діалогу; на провідних принципах ускладнення змісту компетентності в усному китайському діалогічному мовленні; ускладнення комунікативного завдання, «наростаючої складності», поступовості й етапності навчання діалогічної взаємодії.

11. Оцінено вплив на результати навчання різних методів, прийомів і навчально-організаційних форм діяльності, серед яких запам'ятовування, аналіз і відтворення діалогів-зразків, велика кількість тренувальних вправ, комбінування фрагментів діалогів, окремих реплік, зміна їхньої мовної структури і стилістичного характеру. Визнано, що найдоцільніше втілювати ключові

принципи етапності, наступності та наростаючої складності змісту в навчанні, організовуючи навчальний процес за етапами, які відповідають проміжним методичним цілям.

12. Відповідно до лінгводидактичних методичних засад, навчання китайського діалогічного мовлення студентів на середньому рівні мовної підготовки, дидактичною метою є сформована *діалогічна усномовленнєва компетентність* відповідно до типів діалогічної взаємодії. Змістом навчання діалогічного мовлення є: 1) знання про діалогічну єдність, типи діалогічної взаємодії, комунікативну мету мовлення в діалозі, функції репліки, механізм підтримання й розвитку діалогічної взаємодії у слуханні та говорінні; 2) уміння та навички слухання в процесі діалогічної взаємодії; 3) уміння та навички реплікування в діалозі 4) уміння використовувати набір мовних засобів і композиційних структур для реалізації комунікативного наміру.

13. Методику реалізовано з використанням комплексу вправ за типом компетентності в усному китайському діалогічному мовленні *на I, II та III етапах* навчання діалогічного мовлення: 1) з використанням зразків, 2) із заміною і зміною реплік та комбінуванням, 3) самостійного створення діалогу за типом взаємодії.

14. Для різних типів діалогічної взаємодії на етапах навчання організовано добір навчального матеріалу, який є необхідним і достатнім для досягнення проміжних дидактичних цілей.

15. Обґрунтовано використання покрокового методу, методу вступної лекції; вправляння, залучення й обговорення діалогів-зразків у китайських медіа; вікторини, змагання, рольової гри, дискусії і бесіди, методу драматизації. Визначено особливості навчальних опор, у яких доцільно зображати на картках, де позначені вербально, фотографіями чи малюнками: запитання, план діалогу, початок або кінець діалогу, приблизний зміст, ситуація, адресати.

16. Критерії сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні визначено відповідно до: 1) лінгвістичних характеристик китайського мовлення філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки (фонетичних, лексико-семантичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних і просодичних); 2) усномовленневих характеристик аудіювання і слухання;

3) змісту визначеної компетентності в усному китайському діалогічному мовленні в усіх типах діалогічної взаємодії; 4) діалогічних характеристик ініціативного, реактивного та ініціативно-реактивного реплікування; 5) вимог до середнього рівня за шкалою HSK; 6) I, II, III етапів формування та розвитку компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студентів-сінологів. Таким чином, критеріями сформованості означеної компетентності студентів-сінологів визнано: 1) повноту знань про специфіку діалогічної взаємодії конкретного типу (інформативної, стимулювальної, кооперативної, дискусивної); 2) правильність розуміння і вживання лінгвістичних засобів в усному мовленні; 3) відповідність (доцільність) вибору мовних засобів до характеру репліки (ініціативної, реактивної, ініціативно-реактивної), 4) вправність в інтерпретації, підтриманні, розвитку та завершенні діалогу. За цими критеріями визначено 3 рівні сформованості компетентності в усному китайському діалогічному мовленні в результаті запровадження в університетах України методики навчання усного діалогу філологів-сінологів.

17. Створено модель навчання за методикою формування компетентності в усному китайському діалогічному мовленні філологів-сінологів. З позицій комунікативного і компетентнісного підходів модель відображає: 1) зміст навчання різних типів діалогічної взаємодії; 2) рівні знань умінь і навичок для досягнення комунікативної мети в діалозі; 3) процеси набування студентами-сінологами діалогічної компетентності в усному мовленні на етапах навчання і за типами діалогічної взаємодії. Модель авторської методики реалізовується протягом 4 модулів (по 48 годин кожен). Запропоновано синкретний та дискретний варіанти реалізації моделі авторської методики.

18. Експериментально перевірено ефективність методики навчання філологів-сінологів усного китайського діалогічного мовлення. Аналіз даних, отриманих за результатами передекспериментального та після експериментального зрізів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, дав змогу говорити про наявність достовірної відмінності результатів у рівні знань студентів ЕГ до проведення та після проведення експерименту. Експеримент довів, що рівень компетентності в усному діалогічному мовленні студентів ЕГ після

експериментального навчання став достовірно кращий за рівень, який було зафіксовано перед експериментом.

19. На основі результатів експерименту доведено, що ефективного формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів на середньому рівні мовної підготовки можна досягти за умов організації процесу навчання усного китайського діалогічного мовлення у три етапи та відповідно до типів діалогічної взаємодії; із застосування підсистеми вправ і завдань для сприймання і продукування мовлення у діалогічних єдностях різних типів. Експериментально підтверджено ефективність авторської методики у цілому, а також доведено перевагу варіанту моделі *дискретного* навчання діалогічних взаємодій.

20. Проведена дослідницька робота і впровадження розробленої методики навчання діалогічного мовлення у ЗВО України свідчить про те, що результати навчання відповідають теоретичним і практичним вимогам, кінцевій і проміжним дидактичним цілям навчання цього виду китайського мовлення. Це зумовило створити методику та рекомендувати її для використання на мовних факультетах та в університетах, де китайська мова вивчається як спеціальна.

21. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: розроблення методики навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей на засадах комунікативного та компетентнісного підходів; розширення і варіювання методичних прийомів навчання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Н. А. Китайский язык: устная речь. Учебное пособие. – Чита: ЧТУ, 2004.
2. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. Изд. 4-е, испр. – М.: КомКнига, 2006. – 160 с.
4. Асадчих О.В., Філонова В.О. Основи методики навчання усного японського монологічного мовлення на початковому рівні у вищій школі: Монографія / Асадчих О. В., Філонова В. О. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2018. – 156 с.
5. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студентів класич., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Г. Е. Борецька, Н. Ф. Бориско, С. В. Гапонова, Н. В. Майєр. – Київ: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. – К., 2005. – 180 с.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986 – 423 с.
8. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика, – 1968. – № 4. – С. 52–69.
9. Биркун Л. В. Двобічний контрастивний аналіз та система вправ для подолання інтерференції при вивченні часових форм дієслова другої іноземної мови / Л. В. Биркун, Є. П. Тимченко // Вісник «Іноземна Філологія». – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1998. – Вип. 27. – С. 46–48.
10. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на

- материале интенсивного обучения): Монография / Наталья Федоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с., С. 104.
11. БоХайЯнг. Необходимые предметы для обучения и изучения китайского языка: Чему учить? Как учить? – Пекин: Издательство Пекинского Университета Языка и Культуры, 2007/ BoHaiYang; Beijing: Beijing Chinese Essentials: What and How. Design teaching. Language And Culture: University Press, 2007.
 12. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // В сб.: Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.
 13. Ван Луся, Дёмчева Н. В., Селивёрстова О. В. Китайский язык. 1 год обучения Учебное пособие – М.: Астрель, 2012. – 128 с.
 14. Васильева О. В. Обучение студентов неязыкового вуза неподготовленному монологическому высказыванию с использованием информационной телесистемы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минск, гос. лингв, ун-т. – М., 2002. – 19 с.
 15. Васильева М. А. Официально-деловой стиль китайского языка. – СПб: КАРО, 2008 г. – 128 с.
 16. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 5-16.
 17. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
 18. Выготский Л. С., Мышление и речь. – СПб: «Издательский дом «Питер» – 2016. – 432 с. – С. 419.
 19. Гальскова Н., Гез Н., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студентов обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
 20. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. М., 1997. – С. 48.

21. Дёмина Н. А., Чжу Каньци. Китайский язык. Учебное пособие. Страноведение, экономика. В 2 ч. М.: Восточная литература, РАН, 2002. – С.34.
22. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка 2-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная литература, 2006. – 88 с.
23. Дубкова О. В. Китайский язык: учеб. пособие по лингвострановедению для старших курсов / О. В. Дубкова, Цун Фэнлин – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – 132 с.
24. Дубкова О. В. Практический курс китайского языка: Ч. 1. Учеб. Пособие / О. В. Дубкова, Е. А. Каргапольцева. Новосибирск: Изд-во НВВКУ, 2009. – 225 с.
25. Жень Хулянь, Исаева Н. С., Кірносова Н. А. Китайська мова в темах. Навч. посіб. – К., 2007. – 207 с.
26. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи [Текст] / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания, 1964, № 6. – С. 26-38.
27. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. україн. видання: д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с. – С. 258.
28. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання. – Донецьк, Український культурологічний центр, 2001. – 56 с. – С. 14.
29. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. – М., 2010.
30. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. – М., 1983.
31. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителей / И. А. Зимняя. – Издание 2-е. – М.: Просвещение, 1985. – С. 143.
32. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – С. 108-109.
33. Карапетьянц А. М., Тань Аошуан. Учебник китайского языка: Новый практический курс в 2-х частях.

34. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с., <http://l-406.narod.ru/SocL/karasik.pdf>.
35. Китайська мова в темах. / за ред. Жень Хуляня, Ісаєвої Н. С., Кірносолової Н.А. Навчальний посібник, К. – 2007.
36. Кірносолова Н. А. Практична граматики китайської мови. Навчальний посібник для студентів першого та другого курсів філологічного факультету. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. – 115 с.
37. Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка: в 2 т. – Том 2.
38. Кондрашевский А. Ф., Румянцева М. В., Фролова М. Г. Практический курс китайского языка в 2-х томах М.: Муравей, 2002.
39. Корец Г. Б. Китайский язык. Деловая переписка. – М.: Живой язык. – 224 с.
40. Коробейнікова Т. І. Зміст формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів / Т. І. Коробейнікова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2014. – № 49. – С. 70–74., С. 72.
41. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., виправлене і доп.]. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
42. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка – М, Восток-Запад, 2006. – 190 с.
43. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку Издательский дом «Муравей», 2000. – 160 с.
44. Кочергин И. В., Хуан Лилян. Сборник тренировочных упражнений контрольный заданий и тестов по базовому курсу китайского языка. – М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. – 252 с.
45. Кочергин И. В., Хуан Лилян; Сборник тренировочных упражнений, контрольных заданий и тестов по базовому курсу китайского языка. Учебное пособие. М.: Восток-Запад, 2005.

46. Кошкин А. П.; Элементарная грамматика китайского языка (с пояснениями и упражнениями). Учебное пособие. Комсомольск-на-Амуре: К-н-А ГПУ, 2005.
47. Кульчицька Н. О. Особливості явища інтерференції в процесі навчання англійської мови як другої іноземної у філологічному ЗВОі / Н. О. Кульчицька // Педагогічні науки: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ, 2010. – №3. – С. 241–245.
48. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
49. Леонтьев А. А. Психологические единицы порождения речевых высказываний [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1981. – 307 с.
50. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
51. Ли Янг. Исследования дисциплины «Преподавание китайского языка иностранцам». Пекин: Издательство Пекинского Университета Языка и Культуры, 2007.
52. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Московский университет, 1975. – 253 с. – С. 200.
53. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 2002. – 352 с.
54. Люшер М. А. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: Реал, 1995. – 180 с.
55. Львов М. Р. Вопросы теории речевой деятельности // Иност. Языки в школе. – 1985 – № 6 – С. 18-26.
56. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамоу. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008.
57. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект-Пресс, 1994. – 207 с.
58. Митрофанова К. А. Систематизация лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей иностранному языку // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – №5–2. – URL:

- <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemizatsiya-leksicheskogo-materiala-dlyaobucheniya-studentov-meditinskih-spetsialnostey-inostrannomu-yazyku>.
59. Ніколаєва С. Ю., Гринюк Г. А. Сучасні технології навчання іноземного спілкування. – К., Ленвіт, 1997. – 96 с.
 60. Пассов Е. И. «Адекватность упражнений» как методическая категория (к методологии определения) // Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1980. – С. 70-77.
 61. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
 62. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем – СПб: Златоуст, 2009 – 124 с. – С. 32.
 63. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе\2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с. – С. 173.
 64. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
 65. Практична граматики сучасної китайської мови. / за ред. О. П. Козоріз. Навчальний посібник, К. – 2011.
 66. Сборник тренировочных упражнений, контрольных заданий и тестов по базовому курсу китайского языка [учебное пособие] / И. В. Кочергин, Хуан Лилян. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2005. – 252 с.
 67. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО "Речь", 2007. – С.105.
 68. Сокіл Б. М. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Б. М. Сокіл, З. О. Мацюк // Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. пр. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 6–12.

69. Соколовский А. Я. О специфике фонологической системы современного китайского языка, Вторая конференция по китайскому языкознанию (сборник тезисов). М.: АН СССР Институт востоковедения, 1984. – С. 48.
70. Солнцев В. М., Тяпкин Н. И. Исследования по китайскому языку // сборник статей, М.: Наука, 1973. – С. 56.
71. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
72. Су Жуйцин, Ван Луся, Старостина С. П. Практический курс китайского языка. Разговор- ный практикум. – М., 2007. [Su Zhujcin, Van Lusya, Starostina S.P. Prakticheskij kurs kitajского yazyka. Razgovornyj praktikum. – М., 2007].
73. Сяо Дзюн Ванг. Синтаксическая система китайского языка и приобретение второго языка. Пекин: Синолингва, 2000 «Chinese syntactic system and second language acquisition» Xiaojun Wang: Beijing: Sinolingua, 2000. – С. 45.
74. Тань Аошуан. Учебник современного китайского разговорного языка – Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 719 с.
75. Устименко О. М. Відбір та організація мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання професійної англomовної документної комунікації / О. М. Устименко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2009. – № 16. – С. 5-16.
76. Чеванина Т. Н. Просодические особенности чтения и говорения в многоязычной пространстве (русско-франко-английский трилингвизм): автореф. дис... канд. филол. наук / Т. Н. Чеванина. Волгоград, 2008. – 26 с.
77. Шамо́в А. Н. Взаимосвязанное обучение устной речи и чтению: Монография. Нижн. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 152 с.

78. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр.яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
79. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шовковий В'ячеслав Миколайович; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 21 с.
80. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык [Текст] / Л. В. Щерба // Избр. работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – С. 113-129., с. 114].
81. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
82. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. И доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с., – С. 167.
83. Языковая картина мира и системная лексикография – Моногр. // ред. Юрія Апресяна – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 243-245.
84. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. О диалогической речи – М., 1986. – С. 17-58.
85. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский / отв. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1996. – 208 с.
86. Amico, R. The Problem of the Criterion: Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield, 1995. – 156 pp. – P. 45-46.
87. Arnett, R. C. Dialogic Education: Conversation about Ideas and Between Persons. SIU Press, 1997. – Education. – 266 pp.
88. Baines, L. A Teacher's Guide to Multisensory Learning – Alexandria: ASCD, 2008. – 208 pp.
89. Bakhtin, M. Problems of Dostoevsky's Poetics. – Manchester University Press, 1984. – 333 pp.

90. Bakhtin, M. *Speech Genres and Other Late Essays* University of Texas Press, 2010. – 208 pp.
91. Baruch B. Schwarz, Michael J. Baker. *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*:NY, Cambridge University Press, 2016. – Education – 316 pp. – P. 17.
92. Beattie, G. W. The role of language production processes in the organization of behaviour in face-to-face interaction // B. L. Butterworth ed. *Language production: Vol.1. Speech and talk.* – L. etc.: Acad. Press, 1980. – 69-107 pp. – P. 97.
93. Beattie, G., Ellis, A. – *Psychology – The Psychology of Language And Communication*, Psychology Press, 2014. – 385 pp. – P. 112.
94. Berns, M. S. Functional approaches to language and language teaching: Another look / In S. Savignon & M. S. Berns eds. // «Initiatives in communicative language teaching. A book of readings», 1984. – Reading, MA: Addison-Wesley. – P. 5.
95. Bialystok, E. *Communication Strategies: a psychological analysis of second language use.* Oxford, B. Blackwell, 1990.
96. Bohm, D. *On Dialogue.* – NY.: Routledge classics, 2004. – 136 pp.
97. Bradley, L. H. *Complete Guide to Competency-Based Education: Practical Techniques for Planning, Developing, Implementing and Evaluating Your Program.* New Jersey: Prentice Hall, 1989.
98. Brookfield, S. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions.*, San Francisco: John Wiley & Sons, 2011. – 304 pp.
99. Buber, M. *I and Thou.* Translated by R. G. Smith. London-NY: Continuum, 2004. – 112 pp.
100. Burns, A., Hood, S. The Competency-based Curriculum in Action: Investigating course design practices, *Prospect*, 9(2), 1994. – P. 76-89;
101. Burns, R., Lars, J. *Competency-based Education: An Introduction.* – New Jersey, 1972. – 168 pp.

102. Chang, C. Development of Competency-Based Web Learning Material and Effect Evaluation of Self-Directed Learning Aptitudes on Learning Achievements. *Interactive Learning Environments*, 14 (3), 2006. – P. 265-286.
103. Chaofen Sun. *Chinese: A Linguistic Introduction* – NY: Cambridge University Press, 2006. – 234 pp.
104. Checkland, P. B. & Poulter, J. *Learning for Action: A short definitive account of Soft Systems Methodology and its use for Practitioners, teachers and Students*, Wiley, Chichester, 2006. – 200 pp. – P. 186.
105. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, 1969. – 261 pp.
106. Christians, C. Dialogic communication theory and cultural studies // in N. Denzin eds. // *Studies in symbolic interaction* (Vol. 9, P. 3-31). – Greenwich, CT: JAI Press, 1988. – 187 pp.
107. Chuji Hanyu Kouyu Elementary, Intermediate, Advanced Spoken Chinese, (Kombinerat material) / in Guifu Dai Lixin, Liu Haiyan Li eds., 2nd Edition: Beijing University Press, 2004.
108. Clark, H. H., Krych, M. A. Speaking while monitoring addresses for understanding *Journal of memory and Language*, Vol 50. – P. 62-81.
109. Cunningham, S., Moor, P. *Everyday Listening and Speaking: Intermediate* Oxford: Oxford University Press, 1992. – 80 pp.;
110. Dijk, T. A. v. Dialogue and cognition // L. Vaina, J. Hintikka eds. *Cognitive constraints on communication: Representations and processes*. – D.; Boston: Reidel, 1984. – P. 1-17.
111. Dixon, R. M. W. *Basic Linguistic Theory Volume 1: Methodology*: Oxford University Press, 2009.
112. Dolle, D., Willems, G. M. The communicative approach to foreign language teaching: The teacher's case. «*European Journal of Teacher Education*», 7(2), 1984. – P. 145-154.
113. *Encyclopedia of Communication Theory* / in Stephen W. Littlejohn, Karen A. Foss eds.// NY: SAGE Publications, 2009 – 1192 pp.

114. Fisher, R. *Creative Dialogue: Talk for Thinking in the Classroom* Routledge, 2013. – 216 pp.
115. Flecha, R. *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning* Rowman & Littlefield, 2000 – 133 pp.
116. *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention* / in Alice F. Healy, Lyle E. Bourne, Jr. eds. // USA, 1998– 456 pp. – P. 93-94.
117. Fox, A. *Prosodic Features and Prosodic Structure: The Phonology of 'Suprasegmentals'*, OUP: Oxford university Press, 2002. – 414 pp.
118. Fraser, H. *The Subject of Speech Perception: An Analysis of the Philosophical Foundations of the Information-Processing Model*-Springer, Jul 27, 2016. – Philosophy. – 250 pp.
119. Frehner, C. *Email, SMS, MMS: The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the New Media Age*, Berlin-Oxford: Peter Lang, 2008 – 294 pp.
120. Freire, P. *Education for Critical Consciousness*. – NY: Continuum, 2005.
121. Freire, P. *Pedagogy of Hope*. – NY: Continuum, 2004.
122. Gadamer, H.-G. *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato*-Yale University Press, 1983. – 221 pp.
123. Gadamer, H.-G. *Truth and Method*. London-NY: Bloomsberry Publishing, 2013. – Philosophy. – 640 pp.
124. Galley M., McKeown K., Hirschberg J., Shriberg E. *Identifying Agreement and Disagreement in Conversational Speech*: ACL, 2004. – Barcelona: Cognitive Psychology, 37(3). – P. 201-242.
125. Galvin K., Cooper P. – McGraw-Hill education, 1999. – 606 pp.
126. Galvin, K. *The Basics of Speech: learning to be a competent communicator* /
127. Garrod, S. and Coventry, K. *Saying, Seeing, and Acting: the Psychological Semantics of Spatial Prepositions*. Series: *Essays in cognitive psychology*. Psychology Press, 2004. – 196 pp. – P. 123.
128. Garrod, S. *Challenge of Dialogue for theories of language Processing*. – UK, 1999. – *Language Processing*. Hove: Psychology Press. – P. 389-415.

129. Goffman, E. *Forms of talk* University of Pennsylvania Press, 1981. – 335 pp. – P. 5-77.
130. Goodwin, C. *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*: Academic Press, 1981. – Reference – 195 pp.
131. Gottsdanker, R. *Experimenting in psychology*. – Prentice-Hall, 1978. – 352 pp.
132. Hall, J., Vitanova, G., Marchenkova, L. *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Routledge, 2004. – Education. – 432 pp.
133. Halliday, M. A. K. *System and function in language*; in *Selected papers* / in Kress, G. R. eds.: Oxford university press, 1976. – P. 32.
134. Halliday, M. A. *Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue* // in R. P. Fawcett, M. Halliday eds. *The semiotics of culture and language: Vol.1: Language as social semiotic*. – L.; Dover (N. H.): Pinter, 1984. – 3-35 pp. – P. 11.
135. Harper, R., Palen, L., Taylor, A. *The Inside Text: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS*: Springer Science & Business Media, Dordrecht, 2006. – 331 pp.
136. Herdan, G. *Quantitative linguistics or generative grammar?* *Linguistics. An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, Vol.2, Issue 4, Jan., 1964. – P. 56-65; DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1964.2.4.56>.
137. Hirschberg, J. *The Pragmatics of Intonational Meaning*, // in B. Bel & I. Marlien, eds., *Proceedings of the Speech Prosody 2002 conference*, Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, April 11-13. – P. 65-68.
138. Holquist, M. *Dialogism: Bakhtin and His World* Routledge, 2003. – *Literary Criticism*. – 242 pp.
139. Hughes, R., Szczepek Reed, B. *Teaching and Researching Speaking* Taylor & Francis, 2016. – 260 pp.
140. Jianfei Ma, Yingxia Su, Yan Zhai. *Short-term Spoken Chinese – Threshold – Volume 2 /Hanyu kouyu sucheng – rumen pian – xia (Chinesisch)*, 2005.

141. Johannesen, R. The emerging concept of communication as dialogue. *Quarterly Journal of Speech*, 57. – 1971. – P. 373-382.
142. Jokinen, K. *Constructive Dialogue Modelling: Speech Interaction and Rational Agents* John UK: Wiley & Sons, 2009. – 178 pp.
143. Kokusaikouryuu kikin. *Nihongo kyoujyuhou shiriidzu. Dai 6 kan. Hanasu koto wo oshieru.* Tokyo, 2009. – 105 pp.
144. Kowal, S., O'Connell, D. *Communicating with One Another: Toward a Psychology of Spontaneous Spoken Discourse*: Washington: Springer, 2009. – 265 pp.
145. Kramer, K. P. *Learning – Through Dialogue: The Relevance of Martin Buber's Classroom*, R&L Education. – 122 pp.
146. Li, X., Ren, X. *Boya Chinese*: Peking University Press, 2012.
147. Littlewood, W. T. *Communicative approach to language teaching methodology (CLCS Occasional Paper No. 7)*. Dublin: Dublin University, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. (EDRS No. ED 235 690), 1983. – 23 pp.
148. Littlewood, W. T. *Communicative Language Teaching: An Introduction*: Cambridge University Press, 1981. – 108 pp.
149. Lopez-Cozar, R. D., Kobayashi, T. *Proceedings of the Paralinguistic Information and its Integration in Spoken Dialogue Systems Workshop* Ramon: Springer Science & Business Media, 2011. – 384 pp.
150. Luria, A. R. *The Working Brain: An Introduction To Neuropsychology/* Translated by Basil High-USA: Penguin books, 1976. – 400 pp – P. 303-323.
151. Ma J., Su Y., Zhai Y. *Short-term Spoken Chinese. – Threshold – Volume 2 / Hanyu kouyu sucheng – rumen pian – xia (Chinesisch)*, 2005.
152. McCann, T. *Transforming Talk into Text – Argument Writing, Inquiry, and Discussion* – NY-London: Teachers College Press. – 157 pp.
153. McPeck, J. *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. NY: Routledge, Chapman and Hall., 1990. – 153 pp.

154. McTear, M. F. Spoken Dialogue Technology: Toward the Conversational User Interface; London: Springer, 2004. – 432 pp.
155. Media in Foreign Language Teaching and Learning //in Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami, Titima Suthiwan eds. – 2011. – 432 pp.
156. Mishan, F. Designing Authenticity Into Language Learning Materials: Intellect Books, 2005. – 330 pp.
157. Moyaert, M., Geldhof, J. Ritual Participation and Interreligious Dialogue: Boundaries, Transgressions// in M. Moyaert, J. Geldhof eds: Bloomsbury Publishing, 2015. – 272 pp.
158. Newcomb, H. M. On the dialogic aspects of mass communication. Critical Studies in Mass Communication, 1, 1984. – P. 34-50.
159. Niemann H., Lang M., Sagerer G. Advances in Speech Understanding and Dialog Systems: Springer Science & Business Media, Dec 6, 2012. – Computers. – 521 pp.
160. Nikulin, D. On Dialogue – Maryland: Lexington Books,. – US, 2006. – 285 pp.
161. Nunan, D. Research Methods in Language Learning – NY: Cambridge University Press-1992. – 249 pp. – P. 40.
162. Okadzaki, H., Okadzaki, T. Nihongokyouiku ni okeru gakushyuu no bunseki to dezain. Genhoshyutoku katei no shiten kara mita Nihongokyouiku. – Bonjinshya, 2001. – 191 pp.
163. O'Toole, S. Transforming Texts, Routledge, 2004. – 112 pp.
164. Pellatt, V., Liu, E. T. Thinking Chinese Translation: A Course in Translation Method: Chinese to English – NY: Routledge, 2010. – 240 pp.
165. Phakiti, A. Experimental Research Methods in Language Learning – London-NY: Bloomsbury Publishing – 2014. – 368 pp. – P. 58.
166. Phillips, L. The Promise of Dialogue: The dialogic turn in the production and communication of knowledge – 2011. – 198 pp.
167. Preparing Foreign Language Teachers for Next-Generation Education Ed. by Lin, Chin-Hsi, Zhang, Dongbo, Zheng, Binbin – 313 pp.

168. Raven, J. Competence in modern society – Its identification, development and release. – London: H.K. Lewis, 1984. – 251 pp.
169. Raven, J. Quality of life, the development of competence, and higher education. *Higher Education*, Vol.13, 1984. – P. 393-404.
170. Robbins, D. Vygotsky's and A. A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics: Applications for Education, Second Language Acquisition and Theories of Language: Praeger Publishers, 2003. – Foreign. – 177 pp.
171. Rogers, C. Dialogues: Conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and Others / Carl Ransom Rogers. – Constable, 1990. – 255 pp.
172. Savignon, S. J., Berns, M. S. Communicative language teaching: Where are we going? *Studies in Language Learning*. – 4(2). – EDRS No. ED 278 226, 1983. – 210 pp.
173. Sawyer, R. *Improvised Dialogues: Emergence and Creativity in Conversation*: Greenwood Publishing Group. – 262 pp.
174. Schermers, H.; Blokker, N. *International Institutional Law: Unity Within Diversity (Fifth Revised ed.)*. – Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 2011. – P. 561-563.
175. Searle, J. R. Introductory essay: Notes on conversation // D. G. Ellis, W. A. Donohue eds. *Contemporary issues in language and discourse processes*. – Hillsdale (N. J.); L.: Erlbaum, 1986. – P. 7-19.
176. Searle, J. R., Vanderveken, D. *Foundations of illocutionary logic*. – Cambr. etc.: Cambr. UP, 1985.
177. Spiro, J. *Changing Methodologies in TESOL* Edinburgh University Press: Edinburgh, 2013. – 224 pp.
178. Stewart, J. *Bridges, not walls: A book about interpersonal communication*. Reading, MA: AddisonWesley Publishing, 1973. – 243 pp.
179. Stewart, J. Foundations of dialogic communication / *The Quarterly Journal of Speech*, Vol.64, 1978. – P. 183-201.
180. Sudzuki, K. *Kyodzai sekkei manyuaru*, 2004. – 188 pp.

181. Swan, M. A critical look at the communicative approach (1). «ELT Journal», 39(1), 1985. – P. 2-12.
182. Tannen, D. Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse: Cambridge University Press, 1989.
183. The Routledge Handbook of Language and Dialogue/ Ed. Edda Weigand: Routledge, 2017.
184. Todorov, T. Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle: Manchester University Press, 1984. – Literature. – 132 pp.
185. Tomasello, M. Constructing A Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition: Harvard University Press, 2005.
186. Wei Ha, Jixing Xu. My Mother Tongue. – London: Thomson Learning Publisher, 2005. – 150 pp.
187. Weigand, E. Language as Dialogue: From Rules to Principles of Probability / Ed. Sebastian Feller: John Benjamins Publishing, Amsterdam-Philadelphia, 2009. – 410 pp.
188. Winston, J. (Ed.) Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications/Ed. by Joe Winston/Routledge, 2012. – 168 pp.
189. Wolfson, N. Rules of Speaking / Nessa Wolfson. – London-NY: Longman, 1990. – 61 pp.
190. Wong, R., Ming, H. Competency-based English Teaching and Learning: Investigating Pre-service teachers of Chinese's Learning Experience-Porta Linguarum, Vol 9, 2008. – P. 179-198.
191. Xiaoqi Li, Xuemei Ren. Boya Chinese: Peking University Press, 2012.
192. 中级汉语口语/刘德连，刘晓雨编著，第二版。北京大学出版社 2010 年印刷， – 226 页。
193. 余宁著《中国视点》。 – 北京：北京大学出版社， 200。
194. 俄汉大词典 / 巴拉诺娃、科托夫。 – 莫斯科， 1999。 – 568 页。
195. 全国十二所重点师范大学联合编写。《教育学基础》.教育科学出版社.2002 年 版 。 (Підручник, складений дванадцятьма найвпливовішими

- педагогічними університетами Китаю «Основи педагогіки». – М.: Наукове видавництво Китаю, 2002).
196. 冯建忠。实用英语口语教程。— 北京：译林出版社，2002。— 421 页。
197. 刘珣，崔永华。《中外文化比较与跨文化交际》。北京语言大学出版社。2014。
Лю Сюнь, Цуй Юнхуа «Порівняння культури Китаю з культурами інших країн та міжкультурна комунікація». – М.: Пекінський університет мови та культури, 2014.
198. 刘珣。《对外汉语教育学引论》。北京语言大学出版社。2000 (Лю Сюнь «Вступ до методики викладання китайської мови як іноземної». – М.: Пекінський університет мови та культури, 2000.
199. 北京语言大学电子音像出版社北京大学出版社，2007 年印刷，— 280 页。
200. 博雅汉语中级 I/李晓琪主编。北京大学出版社，2006 年印刷，— 296 页。
201. 博雅汉语中级 II/李晓琪主编。北京大学出版社，2006 年印刷，— 296 页。
202. 博雅汉语初级/起步偏。李晓琪主编。北京大学出版社—北京，2004。
203. 叶奕乾、祝蓓里主编：《心理学》，华东师范大学出版社 1996 年版 (Є Іцянъ, Чжу Бейлі «Психологія». – М.: Східно-китайський педагогічний університет, 1996).
204. 图示汉语语法。- 北京：北京语言大学出版社，2010。
205. 外国人学汉语难点释疑 / 叶盼云、吴中伟 编著。—北京，1999。— 321 页。
206. 外国人实用汉语语法 / 李德津、程美珍 编著。—北京，1998。— 742 页。
207. 外国人实用汉语语法。- 北京：华语教学出版社，2009。.
208. 对外汉语教学语法释疑 201 例 / 彭小川、李守纪、王红 著。—北京，2004。— 405 页。
209. 当代中文。吴中伟主编。华语教学出版社—北京，2010。
210. 徐子亮。《对外汉语教学心理学》。华东师范大学出版社。2008 (Сюй Цзилян «Психологічні основи викладання китайської мови як іноземної». – М.: Східно-китайський педагогічний університет, 2008).

211. 新实用汉语课本 第3册. 北京：北京语言大学出版社，2005. 253页.
212. 新实用汉语课本/主编刘珣，第1册：俄文注释本。—北京：北京语言大学出版社，2008重印。—242页。
213. 新实用汉语课本/主编刘珣，第5册：英文注释本。课本。—北京：北京语言大学出版社，2005重印。—263页。
214. 新实用汉语课本/主编刘珣，第5册：英文注释本。课本。四张CD光盘—北京：北京语言大学出版社，2005重印。
215. 新实用汉语课本/主编刘珣，第6册：俄文注释本。—北京：北京语言大学出版社，2008重印。—325页。
216. 新实用汉语课本/主编刘珣，第6册：英文注释本。课本。—北京：北京语言大学出版社，2009重印。—299页。
217. 新实用汉语课本/主编刘珣，第6册：英文注释本。课本。四张CD光盘—北京：北京语言大学出版社，2009重印。
218. 新实用汉语课本教师手册第3册. 北京：北京语言大学出版社，2005. —121c.
219. 新实用汉语课本综合练习册 第3册. 北京：北京语言大学出版社，2005. 157页.
220. 新实用汉语课本综合练习册 第4册. 北京：北京语言大学出版社，2005. 100页.
221. 李晓琪. 博雅汉语 I. Li Xiaoqi. Boya Chinese.
222. 李珠, 姜丽萍. 《怎样教外国人汉语》. 北京语言大学出版社. 2008 (Лі Чжу, Цзян Ліпін «Викладання китайської мови іноземцям». — М.: Пекінський університет мови та культури, 2008).
223. 桥梁：实用汉语中级教程（下）/陈灼 主编。—北京，2004。—378页。
224. 汉俄词典 / 夏仲毅 主编。—北京，2004。—1250页。
225. 汉语口语初级。刘立新编著。北京大学出版社。—北京，2004。

226. 王碧霞。科普汉语阅读(上册)。— 北京语言文化，2006。— 215 页。 .
227. 现代俄汉双解词典 / 张建华、王伟等 编者。— 北京，2006。— 1304 页。
228. 科普汉语阅读（下册）。 - 北京：北京语言大学出版社，2006。 .
229. 論俄語詞類 Lev Vladimirovich Shcherba: Publisher: 时代出版社, 1957 – Russian language – 42 pp. – P. 3.
230. http://english.hanban.org/node_7581.htm
231. <http://www.dialoguesociety.org/publications/Dialogue>
232. <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095715805>
233. <http://www.webster-dictionary.org/definition>
234. <https://euobserver.com/news/13183>
235. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
236. Положення про організацію освітнього процесу (редакція 1. – 2015. – с. 13. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://kneu.edu.ua/userfiles/vr/poloj_org_osv_pr.pdf]. – Назва з екрана. Дата звернення 13.11.2017, с. 12.
237. Peck, R., Olsen, C., Devore, J. Introduction to Statistics and Data Analysis Cengage Learning, 2008. – 880 pages.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Ма Мінь. Лінгвофілософські передумови створення методики навчання філологів китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика». – 2017. – № 77 (1). – С. 151-156.

2. Ма Мінь. Психолінгвістичні особливості навчання студентів мовних спеціальностей китайської мови на середньому рівні / Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 9 (49) вересень, 2017. – С. 390-394.

3. Ма Мінь. Формування усномовленнєвої компетентності китайського діалогічного мовлення відповідно до типів діалогічної взаємодії та етапів навчання на середньому рівні мовного ВУЗу / Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 11 (51) листопад, 2017. – С. 353-357.

4. Асадчих О.В., Ма Мінь. Впровадження експериментальної методики навчання усного китайського діалогічного мовлення в навчальний процес та аналіз її ефективності / О. В. Асадчих, Мінь Ма // Молодий вчений: наук. журнал. – № 1 (53) січень, 2018. – С. 249-253.

II. Статті в іноземних виданнях:

5. Ма Мінь. Методичні засади навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-філологів з позицій компетентнісного і комунікативного підходів / Мінь Ма // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – V (61), Issue: 141. – Budapest, 2017. – С. 45-49.

III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:

6. Ма Мінь. Теоретичні засади розроблення методики навчання філологів усного китайського діалогічного мовлення / Мінь Ма // Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 13-14 жовтня 2017 року). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень» 2017. – С. 16-19.

7. Ма Мінь. Мотивація вивчення східних мов українськими студентами / Мінь Ма // Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 8-9 листопада 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 65-68.

ДОДАТОК 2
ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Восьма міжнародна науково-практична конференція «Керівництво науковою роботою: завдання та перспективи» (м. Київ, 18 березня 2016 р.);
2. Дев'ята міжнародна науково-практична конференція «Вивчення та дослідження китайської мови і літератури – вплив та розуміння китайських реалій» (м. Київ, 17 березня 2017 р.).
3. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (м. Харків, Україна, 13-14 жовтня 2017 року).
4. Міжнародна конференція в м. Будапешт “Pedagogy and Psychology in the age of globalization” (м. Будапешт, 19 жовтня 2017 р.)
5. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії» (м. Львів, 8-9 листопада 2017 року).