

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КІНДЖИБАЛА Оксана Сергіївна

УДК 378.016:811.531'243'27(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ**

011 Освітні, педагогічні науки
01 Освіта/педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ Кінджибала О.С.

Науковий керівник: **АСАДЧИХ Оксана Василівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2024

АНОТАЦІЯ

Кінджибала Оксана Сергіївна. Формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2024.

У дисертаційному дослідженні репрезентовано комплекс розв'язання наукової проблеми та перевірено педагогічні умови формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Досліджено питання формування лінгвосоціокультурної компетентності у контексті науково-методичних аспектів, включаючи структуру, складові та фактори, які впливають на її формування, оскільки розвиток корейстики спричинив потребу в пошуку ефективних методик навчання корейської мови, труднощами формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, викликаними суттєвими розбіжностями в вербальній та невербальній поведінці українців та корейців, та відсутністю теоретичних досліджень та практичних розробок для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Актуальність дослідження визначається необхідністю підготовки компетентних філологів, які на високому рівні володіють екстралінгвістичними знаннями про культуру, побут корейського народу, вміють продукувати монологічні та діалогічні висловлювання, пов'язані з життям, культурою та історією Кореї, зможуть використовувати культурно марковані мовні одиниці та немовні засоби спілкування, зможуть використовувати відповідні мовні та немовні засоби спілкування в комунікативних ситуаціях; суперечностями між здобутками у сфері формування лінгвосоціокультурної компетентності з європейських мов та вербальними й невербальними характеристиками спілкування корейській культурі; між змістом

навчальних програм та навчально-методичних матеріалів з корейської мови для навчання майбутніх філологів та їхніми потребами в комунікації; між великою кількістю культурно маркованих ситуацій спілкування та неналежним рівнем корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

Компетентність визначаємо як систему лінгвістичних (культурно маркованих слів та фразеологізмів) та екстралінгвістичних знань (про культуру, побут, реалії), мовленнєвих навичок (адекватного вживання під час говоріння культурно маркованих одиниць) та вмінь продукування монологів та діалогів у певних мовленнєвих ситуаціях з дотриманням норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії, – що формують інтегральну якість особистості, здатну та готову до спілкування з носіями мови. Оскільки лінгвокультурну компетентність розглядаємо як здатність володіти інтегрованим комплексом знань і вмінь лінгвістичного та культурного характеру, то вважаємо, що формування лінгвокультурної компетентності ґрунтується на лінгвокультурологічному підході, що враховує культурні, мовні, соціокультурні аспекти.

Аналіз сучасного стану сформованості лінгвокультурної компетентності майбутніх філологів корейської мови виявив необхідність розробки відповідного навчально-методичного супроводу формування компетентності, що досліджується, з урахуванням потреб міжкультурної комунікації, у мовленнєвій поведінці здобувачів вищої освіти виявлено брак знань з досліджуваних аспектів, спостерігалася неадекватність тлумачення культурологічно-маркованих мовних одиниць та відсутність досвіду міжкультурної комунікації, що запобігає коректному розумінню культурологічних особливостей, спричиняє непорозуміння та виникнення конфліктів під час спілкування з носіями іноземної мови.

Обґрунтовано та визначено критерії оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні: інформаційна насиченість, правильність вживання культурно маркованих лексичних засобів,

відповідність мовлення гонорагічному стилю, адекватність невербальної поведінки в діалогічному мовленні, загальна якість висловлення.

Результати експерименту дади можливість описати 11 методичних передумов ефективності впровадження авторської методики: 1) інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності з говорінням, 2) навчання мови через призму культури, 3) організації навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів; 4) використання методів вправління та рольової гри; 5) ефективність добору навчального матеріалу; 6) виконання студентами системи вправ і завдань, 7) поєднання в першому циклі (рівень А1) моделей «знизу вгору» та «зверху донизу»; 8) застосування у другому циклі навчання (рівень А2) моделі «зверху донизу»; 9) раціональне планування та організація навчального процесу; 10) застосування в I-ому циклі навчання моделі дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні; 11) застосування в II-ому циклі навчання моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Доведено, що формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється в межах монологічного та діалогічного мовлення. Релевантними початковому етапові навчання визначаємо монологи-описи та монологи-розповіді. На початковому етапі навчання корейської мови потрібно розвивати діалогічне мовлення в межах діалогу-розпитування, діалогу-домовленості та етикетного діалогу.

Обґрунтовано, що формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з опорою на такі принципи навчання: міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, взаємодії значення

функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності. Ключовими методами формування означеної компетентності було визначено вправління та рольову гру. Основними засобами навчання – аудіовізуальні, тобто відеофонограми та зображувальні матеріали.

Встановлено, що для формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні необхідно дібрати культурно марковані лексичні одиниці, невербальні засоби спілкування, культурно марковані діалоги-зразки та монологи-зразки. Критеріями добору культурно маркованої лексики є критерії культурної маркованості, частотності та достатньої кількості, тематичності, семантичної цінності, сполучуваності, адекватності лексичного матеріалу цілям навчання; критеріями добору невербальних засобів комунікації є критерії культурної спрямованості, функціональності, мовленнєвого етикету, статусу партнерів по спілкуванню. Визначено, що добір монологів-зразків та діалогів-зразків слід здійснювати на основі таких критеріїв: насиченість країнознавчими реаліями, культурно маркованими лексичними одиницями, тематична маркованість, відповідність життєвому і мовленнєвому досвіду студентів, співвіднесеність інформації з рідною лінгвокультурою, автентичності, критерій якості пред'явлення аудіотексту, критерій жанрової і типологічної різноманітності, критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу, критерій ситуативності.

Розроблено систему вправ і завдань, яка реалізується у два цикли. У першому циклі використовуємо змішану модель «знизу вгору» та «зверху донизу», яка реалізується у шість етапів, метою цього циклу стало формування екстралінгвальних знань, лінгвосоціокультурних лексичних знань та навичок, знань та навичок невербальної поведінки, умінь продукувати культурно марковані міні-діалоги та міні-монологи. У другому циклі було застосовано модель «зверху донизу», що була реалізована чотири етапи. До кожного з етапів було розроблено

системи вправ і завдань, що охоплює некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи й завдання, рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні, з опорами та без опор, з вербальним та невербальним компонентом. Усі компоненти взаємопов'язані та функціонують у 38 тематичних мікромодулях, які містять лінгвальну та екстралінгвальну лінгвосоціокультурну інформацію. На кожен мікромодуль було відведено аудиторні години та години самостійної роботи.

Гіпотеза цього дослідження була емпірично підтверджена. Ефективність формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні буде високою за умови організації навчального процесу на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з використанням методів вправління та рольової гри; застосування монологів-зразків, діалогів-зразків, аудіовізуальних матеріалів, дібраних на основі критеріїв; застосування двоциклічної системи вправ; організації процесу навчання за розробленою моделлю з використанням одного з двох її варіантів. Відповідно до моделі авторської методики, варійованою величиною визначено синкретне / дискретне формування лінгвосоціокультурних навичок та вмій в монологічному та діалогічному мовленні.

Ключові слова : корейська мова, компетентність, лексична компетентність, говоріння, іноземна мова, критерії оцінювання, майбутні філологи, модель формування компетентності, ефективність методики, експеримент, рольова гра, усне мовлення, навчання, критерії добору, система вправ і завдань, навички, лексико-семантична група.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Kindzhybala O. The content of Korean speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of the future philologist. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених*

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
Дрогобич. 2022. № 51. С. 528 -533.

<https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-80>

2. Asadchykh, O., Kindzhybala. Criteria for selection of educational material for the formation of future philologists' Korean linguistic and socio-cultural competence in speaking. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2022. №4 (49). P.29–34.

doi: <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.261344>

3. Kindzhybala O. Criteria and standarts for assessing linguistic and sociocultural competence of the Korean language in oral speech. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. No 12(26)– С. 382-393.

[https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12\(26\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12(26))

4. Кінджибала О.С., Пономарьова А.О. Ефективність використання нестандартних методів при навчанні корейської лексики на початковому етапі. *Вісник науки та освіти*. 2023. No 10(16). С. 602 -616.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16))

5. Asadchykh O., Prabowo Himavan, Kindzhybala O., Burovska O., Pereloma T. Features of the formation of linguistic and socio-cultural competence in the foreign languages learning process. *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*. 2022. № 12/01/ XXV.- P. 261-267.

<https://doi.org/10.33543/120125261267>

6. Smovzhenko L, Asadchykh O, Burovska O, Himawan P, Kindzhybala O. Differentiated formation of lexical competence in speech among future philologists-orientalists. *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys*. 2024;(55):1511-1521. DOI: 10.54919/physics/55.2024.151co1

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

7. Кінджибала О.С. Корейськомовна лінгвосоціокультурна компетентність у говорінні. *Theoretical and practical foundations of science: abstracts of XIV International Science Conference*. Rome, Italy. 2021. P. 170-174.
8. Кінджибала О.С. Формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: мат. XLVII Міжн. наук.-практ. інтернет-конф. зб. наук.пр. Переяслав. 2021 р. С. 174-178.
9. Кінджибала О.С. Особливості підбору вправ для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. *Наука, освіта і суспільство: нові дослідження і перспективи*: зб.тез доповід. міжн. наук.-практ. конф. Полтава: ЦФЕНД, 2022. С. 24-28.
10. Кінджибала О.С. Екстралінгвальні засади формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні у майбутніх філологів корейської мови. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*. Мат. XLVII Міжн. наук.-практ. інтернет-конференції. зб. наук. пр. Переяслав. 2022 р. С. 44-46.
11. Кінджибала О.С. Моделі навчання для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Мат. міжн. наук.-практ. конф. 30. 09 - 01 10. 2022. Київ. –Львів– Торунь : Liha-Pres. 2022. С. 145-146.
12. Кінджибала О.С. Геймізація у формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі. *Сходознавчі читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка* : зб. тез наук. робіт уч. міжн. наук. – практ. конф. К. : Науковий Світ. 2023. С. 23-28.
13. Кінджибала О.С. Обґрунтування методичних передумов ефективності формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. *Стратегічні пріоритети розвитку науки, освіти, технологій і суспільства*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції у 2 ч. Полтава: ЦФЕНД, 2023. Ч. 1. 55 с. С. 23-25.

14. Кінджибала О. Принципи і методи формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні // *Корезнавство в Україні : сучасні практики та перспективи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції*. К., 2024 – 87-97.
15. Кінджибала О. Особливості впровадження методів при формуванні лексичної компетентності корейської мови. *Наукові читання пам'яті загиблих сходознавців: зб. тез наук. р. учасн. міжн. наук.-практ. конф.* Київ. 2024. С. 23-26 с.

ABSTRACT

Kindzhybala Oksana. Formation of Future Philologist's Korean Linguistic and Sociocultural Competence in Speaking. – Manuscript.

Thesis for the attainment of the Doctor of Philosophy degree in the specialty 011 "Educational and Pedagogical Sciences" – Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv, 2024.

This dissertation research presents a comprehensive approach to addressing the scientific problem and examines the pedagogical conditions for the formation of Korean-speaking linguo-sociocultural competence in future philologists in speaking. The study investigates the development of linguo-sociocultural competence within the context of scientific and methodological aspects, including its structure, components, and factors influencing its formation. The expansion of Korean studies has created a demand for effective teaching methodologies for the Korean language, highlighting the difficulties in developing Korean-speaking linguo-sociocultural competence in speaking, which arise from significant discrepancies in verbal and non-verbal behavior between Ukrainians and Koreans, as well as the lack of theoretical research and practical developments aimed at fostering Korean-speaking linguo-sociocultural competence in speaking.

The relevance of this research is determined by the necessity to prepare competent philologists who possess a high level of extralinguistic knowledge about the culture, daily life, and people of Korea. These individuals should be capable of producing monologic and dialogic statements related to the life, culture, and history of Korea, utilizing culturally marked linguistic units and non-verbal means of communication effectively in various communicative situations. Additionally, there exist contradictions between the achievements in the area of developing linguo-sociocultural competence in European languages and the verbal and non-verbal characteristics of communication within Korean culture, as well as discrepancies between the content of educational programs and teaching materials in the Korean language for future philologists and their communication needs. Furthermore, there is a notable gap between the abundance of culturally marked communication situations and the inadequate level of Korean-speaking linguo-sociocultural competence in speaking.

The analysis of primary sources has allowed for the definition of the investigated competence as a system of linguistic (culturally marked words and phrases) and extralinguistic knowledge (pertaining to culture, daily life, and realities), speech skills (the appropriate use of culturally marked units during speaking), and the ability to produce monologues and dialogues in specific speech situations while adhering to the norms of verbal and non-verbal behavior of native speakers, depending on the conditions of social interaction. This competence forms an integral quality of an individual who is capable and prepared for communication with language bearers.

Considering linguocultural competence as the ability to possess an integrated set of knowledge and skills of a linguistic and cultural nature, we assert that the formation of linguocultural competence is based on a linguocultural approach that takes into account cultural, linguistic, and sociocultural aspects.

An analysis of the current state of linguocultural competence development among future philologists of the Korean language has revealed the necessity for the development of appropriate educational and methodological support for the formation

of this competence, taking into account the needs of intercultural communication. In the speech behavior of higher education seekers, a lack of knowledge regarding the researched aspects was identified, as well as inadequate interpretations of culturally marked linguistic units and a lack of experience in intercultural communication. These deficiencies hinder the correct understanding of cultural peculiarities, leading to misunderstandings and the emergence of conflicts during communication with speakers of a foreign language.

The criteria for assessing Korean-speaking linguo-sociocultural competence in speaking have been substantiated and defined as follows: informational richness, accuracy in the use of culturally marked lexical items, adherence of speech to the honorific style, adequacy of non-verbal behavior in dialogic speech, and overall quality of expression.

An analysis of the scientific literature, along with the results of the experiment, has led to the identification of 11 methodological prerequisites for the effective implementation of the author's methodology: 1) integrated formation of linguo-sociocultural competence in speaking, 2) language instruction through the lens of culture, 3) organization of learning based on competency-based, linguo-sociocultural, and communicative-activity approaches, 4) utilization of practice methods and role-playing, 5) effectiveness of selecting instructional materials, 6) completion of a system of exercises and tasks by students, 7) combination of "bottom-up" and "top-down" models in the first cycle (A1 level), 8) application of the "top-down" model in the second cycle (A2 level), 9) rational planning and organization of the educational process, 10) implementation of the model of discrete formation of linguo-sociocultural competence in monologic and dialogic speech in the first cycle, and 11) application of the model of syncretic formation of linguo-sociocultural competence in monologic and dialogic speech in the second cycle.

It has been demonstrated that the formation of linguo-sociocultural competence in speaking occurs within the frameworks of monologic and dialogic speech. Relevant initial stages of instruction are identified as monologic descriptions and narrative

monologues. It is justified that during the initial stage of Korean language learning, the development of dialogic speech should be focused on inquiry-dialogues, agreement-dialogues, and etiquette dialogues.

It is argued that the formation of linguo-sociocultural competence in speaking is based on competency-based, linguo-sociocultural, and communicative-activity approaches, relying on the following principles of instruction: interdisciplinarity and integrativity, the combination of country-specific, linguocultural, and sociolinguistic materials, orientation towards competence formation, development of learning autonomy, communicative ability, communicative focus of teaching, situationality, interaction between the meaning, function, and form of linguistic units, authenticity of instructional materials, addressing informational gaps, fostering the self-awareness of students as culturally and historically situated subjects, prior exploration of the sociocultural context of language use, and contrastivity. The key methods for forming the specified competence have been identified as practice and role-playing, while audiovisual materials, such as video recordings and illustrative resources, serve as the main instructional tools. It has been established that the formation of linguistic and socio-cultural competence in speaking requires the selection of culturally marked lexical units, non-verbal means of communication, and culturally marked sample dialogues and monologues. The criteria for selecting culturally marked vocabulary include criteria of cultural marking, frequency, sufficiency, thematic relevance, semantic value, combinability, and adequacy of the lexical material to the educational goals. The criteria for selecting non-verbal communication means include criteria of cultural orientation, functionality, speech etiquette, and the status of communication partners. It has been determined that the selection of sample monologues and dialogues should be based on the following criteria: saturation with country-specific realities and culturally marked lexical units, thematic marking, correspondence to the life and speech experiences of students, correlation of information with their native linguistic culture, authenticity, quality of audio-text presentation, genre and typological diversity, ratio of verbal and non-verbal components of dialogue, and situational relevance.

A system of exercises and tasks has been developed, implemented in two cycles. In the first cycle, a mixed "bottom-up" and "top-down" model is utilized, realized in six stages, aimed at forming extralinguistic knowledge, linguistic-socio-cultural lexical knowledge and skills, non-verbal behavior knowledge and skills, and the ability to produce culturally marked mini-dialogues and mini-monologues. In the second cycle, a "top-down" model is applied, realized in four stages. Each stage has a corresponding system of exercises and tasks encompassing non-communicative, conditionally communicative, and communicative exercises and tasks, receptive, receptive-reproductive, and productive tasks, with and without support, and involving both verbal and non-verbal components. All components are interrelated and function within 38 thematic micro-modules, which contain linguistic and extralinguistic socio-cultural information. Each micro-module is allocated classroom hours and independent study hours.

The hypothesis of this research has been empirically confirmed. The effectiveness of forming Korean-speaking linguistic and socio-cultural competence in speaking among future philologists will be high, provided that the educational process is organized based on competence-based, linguistic-socio-cultural, and communicative-activity approaches, using methods of practice and role-playing; applying sample monologues and dialogues, audiovisual materials selected based on criteria; implementing a two-cycle exercise system; and organizing the learning process according to the developed model with one of its two variants. According to the model of the author's methodology, the variable defined is the syncretic/discrete formation of linguistic-socio-cultural skills and abilities in monologic and dialogic speech.

Keywords: Korean language, competence, lexical competence, speech, foreign language, assessment criteria, future philologists, model of competence formation, effectiveness of the methodology, experiment, role-playing game, oral speech, learning, equipment criteria, system of exercises and tasks, skills, lexical-semantic group

The list of published works based on dissertation materials

1. Kindzhybala O. The content of Korean speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of the future philologist. Current issues of humanitarian sciences: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Drohobyt'sk State Pedagogical University. Drohobych. 2022. № 51., P.528-533. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-80>
2. Asadchykh, O., Kindzhybala, O. Criteria for selection of educational material for the formation of future philologists' Korean linguistic and socio-cultural competence in speaking. ScienceRise: Pedagogical Education. 2022 №4 (49), 29–34. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.261344>
3. Kindzhybala O. Criteria and standards for assessing linguistic and sociocultural competence of the Korean language in oral speech. Science and technology today. 2023. No. 12(26). P. 382-393. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12\(26\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-12(26))
4. Kindzhybala O., Ponomaryova A.O. The effectiveness of using non-standard methods in learning Korean vocabulary at the initial stage. Herald of science and education. 2023. No.10(16). P. 602-616. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16))
5. Asadchykh O., Prabowo Himawan, Kindzhybala O., Burovska O., Pereloma T. Features of the formation of linguistic and socio-cultural competence in the foreign languages learning process. AD ALTA: journal of interdisciplinary research. 2022. № 12/01/ XXV.- P. 261-267. <https://doi.org/10.33543/120125261267>
6. Smovzhenko L, Asadchykh O, Burovska O, Himawan P, Kindzhybala O. Differentiated formation of lexical competence in speech among future philologists-orientalists. Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys. 2024 № (55):1511-1521. DOI: 10.54919/physics/55.2024.151col

Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation and theses of scientific and practical conferences:

7. Kindzhybala O. Korean-speaking linguistic and sociocultural competence in speaking. Abstracts of XIV International Science Conference «Theoretical and practical foundations of science». Rome, Italy. 2021. P. 170-174.
8. Kindzhybala O. Formation of Korean-speaking linguistic and sociocultural competence in speaking in future philologists. Materials of the XLVII International Scientific and Practical Internet Conference "Problems and Prospects of the Development of Modern Science in the Countries of Europe and Asia". Collection of Scientific Papers. Pereyaslav, 2021. P. 174-178.
9. Kindzhybala O. Peculiarities of the selection of exercises for the formation of Korean-speaking linguistic and sociocultural competence in speaking in future philologists. Science, education and society: new research and perspectives: collection of abstracts of reports of the international scientific and practical conference. Poltava: TSFEND, 2022.
10. Kindzhybala O. Extralingual principles of the formation of linguistic and sociocultural competence in speech among future philologists of the Korean language. Materials of the XLVII International Scientific and Practical Internet Conference. Problems and Prospects of the Development of Modern Science in the Countries of Europe and Asia. Collection of scientific papers. Pereyaslav, 2022 P. 44-46.
11. Kindzhybala O. Learning models for the formation of Korean-speaking linguistic and sociocultural competence in speaking in future philologists. materials of the International scientific and practical conference, September 30 - October 1, 2022, Kyiv. –Lviv– Toruń, 2022. P. 45-146.
12. Kindzhybala O. Gamization in the formation of Korean-speaking linguistic and sociocultural competence in speaking at the initial stage. Collection of theses of scientific works of the participants of the international scientific and practical conference "Oriental readings of the memory of Denys Antipov and Svyatoslav Horbenko": - Kyiv. 2023. P. 23-28.
13. Kindzhybala O. Justification of the methodological prerequisites for the effectiveness of the formation of Korean-speaking linguistic and sociocultural

competence in speaking. Strategic priorities for the development of science, education, technologies and society: a collection of theses of reports of the international scientific and practical conference in part 2. Poltava: TsFEND, 2023. Part 1. 55. P. 23-25.

14. Kindzhybala O. Principles and methods of formation of future Korean-speaking philologists' linguistic, socio-cultural competence in speaking. Korean Studies in Ukraine: modern practices and perspectives: a collection of abstracts of reports of the international scientific and practical conference. K., 2024. P. 87-97.
15. Kindzhybala O. Peculiarities of the implementation of methods in the formation of lexical competence of the Korean language. Scientific readings in memory of the deceased Orientalists". Collection of abstracts of scientific works of participants of the international scientific and practical conference K., 2024. P.23-26.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| АНОТАЦІЯ | 2 |
| ВСТУП | 19 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ | 29 |
| 1.1. Зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні майбутніх філологів | 29 |
| 1.2. Лінгвальні та екстралінгвальні засади формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 43 |
| 1.3. Підходи, принципи, методи та засоби формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 62 |
| Висновки до розділу I. | 76 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ | 79 |
| 2.1. Відбір навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 79 |
| 2.2. Підсистема вправ для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 94 |
| 2.3. Модель формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 116 |
| Висновки до розділу II. | 127 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ | 129 |
| 3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 129 |
| 3.2. Результати експерименту та їх інтерпретація | 142 |

| | |
|--|-----|
| | 18 |
| 3.3. Методичні передумови ефективності формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні | 169 |
| Висновки до розділу III. | 174 |
| ВИСНОВКИ загальні | 176 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 182 |
| ДОДАТКИ | 206 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. За останні тридцять років відносини між Україною та Республікою Корея стрімко зростають. Так, за тридцять років суверенного існування нашої держави з Південною Кореєю було укладено близько 100 двосторонніх угод, які стосуються різних сфер життєдіяльності – науково-технічного співробітництва, торгівлі, повітряного сполучення, захисту інвестицій, туризму, захисту інформації, культурного співробітництва, судноплавства, космічної галузі, співпраці в галузі освіти тощо. Усе це викликало жвавий інтерес до вивчення корейської мови. Так, на сьогодні корейську мову вивчають у Київській гімназії східних мов №1, у Кловському ліцеї №77 м. Києва, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, у Київському національному лінгвістичному університеті, у Львівському національному університеті імені Івана Франка, Південноукраїнському національному університеті імені К.Д. Ушинського. Стрімкий розвиток корейістики спричинив потребу в пошуку ефективних методик навчання корейської мови. Так, окремі аспекти навчання корейської мови знайшли відображення у працях О.Асадчих Б.Авраменко, А.Пак, С.Сон, Н.Лі, Кім Кічон, Lim Byung-jin & Pyun Danielle, Han S. M. Kim J. I., Inero V. A., Ancho I., Bang Jee-Yeon, Rahmat Noor, Kyung-So Yang, Bahasa Akademi, Alam Shah, Gao F., Kim Margaret, Yoshida H., Tani S., Uchida T., Masui J., Nakayama A., Isbell D. R., Park O. S., Lee K., Song M., O'Grady W., Cho S., Lee M. Lee D. B., Murray B., Chan W. M., Chi S. W., Wang H. S., Pyun D. O., 손성희 & 전나영, Сім Ен Бо, Кириченко В.С. (Авраменко, 2023 : 173; Асадчих, 2010 : 67-70; Asadchykh, Prabowo Himavan, Burovska, Pereloma T., 2022 : 261-267; Пак, 2021: 17-21; 성광수, 2003; Лі, 2019; 김기종, 2019; Lim, Byung-jin, Pyun, Danielle, 2016; Han, Kim, 2013; Inero, 2020; Ancho, 2019; Bang Jee-Yeon, Rahmat, Noor, Kyung-Soo, Yang, Bahasa, Akademi, Alam, Shah, 2021; Kim Margaret, 2022; Yoshida, Tani, Uchida., Masui, Nakayama, 2014; Isbell, Park, Lee, 2019; Song, O'Grady, Cho, Lee, 1997; Lee, 2014; Murray, 2010; Chan, 2010; Wang, Pyun, 2020; Son Son-Hwe, Chon Na-Young, 2011; Сим, 1994; Кириченко, 2023).

Чільне місце в дослідженнях, присвячених методиці навчання корейської мови, посідає лінгвосоціокультурний аспект (Chan, Chi, 2010: 160). Так, соціокультурний аспект навчання спілкування описала Н. Лі (оптимізація інтерактивної діяльності студентів при навчанні усно-мовленнєвому спілкуванню корейською мовою). Дослідниця акцентувала увагу на особливостях невербальної поведінки корейців та гонорагічних засобах, які мають стати предметом навчання (Ли, 2006). Хе Кім описала можливості використання платформи zoom для інтегрованого навчання засвоєння корейської мови та культури. (Ki -hong Kim, 1977). Л. Кан дослідила специфіку навчання лінгвокраїнознавчого читання корейською мовою, описала структуру та компонентний склад соціокультурної компетентності при навчанні корейської мови студентів мовних вишів, обґрунтувала критерії добору матеріалу для навчання лінгвокраїнознавчого читання корейською мовою; розробила комплекс вправ і завдань, спрямованих на формування навичок та вмінь в лінгвокраїнознавчому читанні (Кан, 2011). Leelarathne Amilajith описав міждисциплінарний підхід до навчання корейської мови та культури на всіх рівнях володіння мовою (Leelarathne Amilajith , 2023) А. Пак обґрунтувала важливість лінгвокраїнознавчого матеріалу у процесі навчання корейської мови студентів ЗВО України, саме через опанування такого матеріалу відбувається адаптація студентів до іншомовного середовища, а також зазначила, що методика формування країнознавчої і лінгвокраїнознавчої компетентності студентів має здійснюватися шляхом навчання студентів вербальної та невербальної комунікативної поведінки (Пак, 2023) А. Пак в іншій публікації, присвяченій дослідженню особливостей використання мультимедійних технологій як засобу навчання корейської мови в Україні в умовах війни, доходить висновку, що означені технології дозволяють забезпечити студентам спілкування з носіями мови, а відтак сприяють засвоєнню діалектів та акцентів корейської мови; сприяють подоланню міжкультурних бар'єрів, засвоєнню корейської культури (Пак, 2022). Досліджуючи крос-культурні аспекти вивчення корейської мови, А. Пак висловлює думку, що «занурення у код культурного простору певної мови суттєва підвищує мотивацію як безпосередньо до мовного навчання, так і

мотивацію щодо подальшого мовного прогресу та активного використання мови у власної життєдіяльності тощо», дослідниця вважає одним із найважливіших принципів міжкультурного підходу до навчання «принцип акультурації чи мультикультурної соціалізації, у процесі якого виникає занурення здобувача освіти у простір культури» (Пак, 2023) А. Пак та М. Саженко торкнулися проблеми культурологічного аспекту навчання школярів під час уроків корейської мови, схарактеризували розвивальний, пізнавальний, виховний, та навчальний аспекти культурологічного матеріалу в школі (Пак, Саженко, 2022). Водночас варто зауважити, що наразі бракує комплексних та системних розробок з методики навчання корейської мови, зокрема і з формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

Отже, **актуальність дослідження** зумовлена:

- потребою у підготовці висококваліфікованих філологів з високим рівнем корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, які володіють екстралінгвальними знаннями про культуру, побут, природне середовище корейців; які здатні продукувати монологи та діалоги, тематика яких стосується побуту, культури, історії Південної Кореї; здатні використовувати культурно марковані мовні одиниці, засоби невербальної комунікації; дотримуватися належної вербальної та невербальної поведінки у ситуаціях спілкування;

- труднощами формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, викликаними суттєвими розбіжностями в вербальній та невербальній поведінці українців та корейців, та відсутністю теоретичних досліджень та практичних розробок для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні;

- суперечностями між здобутками у сфері формування лінгвосоціокультурної компетентності з європейських мов та вербальними й невербальними характеристиками спілкування в корейській культурі; між змістом навчальних програм та навчально-методичних матеріалів з корейської мови для навчання майбутніх філологів та їхніми потребами в комунікації; між великою кількістю

культурно маркованих ситуацій спілкування та неналежним рівнем корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана у межах загальної наукової теми «Модернізація суспільного розвитку України в умовах світових процесів глобалізації», що її досліджує Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (витяг з протоколу №4 від 22.11.2018 р.). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 23.11.2021р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка методики формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання.

Досягнення мети дослідження зумовило визначення його **завдань**:

1. Схарактеризувати зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні майбутніх філологів на початковому етапі навчання;
2. Дослідити лінгвальні та екстралінгвальні засади формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні;
3. Визначити підходи, принципи, методи та засоби формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні;
4. Зробити відбір навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні;
5. Розробити підсистему вправ та модель організації процесу формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання;
6. Експериментально перевірити ефективність методики формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні; схарактеризувати методичні передумови ефективності методики.

Об'єктом дослідження є процес навчання корейської мови як першої майбутніх філологів.

Предметом дослідження є методика формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що ефективність формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні буде високою за умов: організації навчального процесу на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з використанням методів вправління та рольової гри; застосування монологів-зразків, діалогів-зразків, аудіовізуальних матеріалів; застосування двоциклічної системи вправ: підготовчий цикл (рівень А1) реалізується у шість етапів (за моделлю «знизу вгору»), початковий комунікативний (рівень А2) реалізується у чотири етапи (за моделлю «згори донизу»); організації процесу навчання за розробленою моделлю з використанням одного з двох її варіантів.

Експериментальною базою дослідження став навчальний процес та його суб'єкти – студенти I-II курсів спеціальності 035 «Філологія» (035.066 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша – корейська»), освітньої програми «Корейська мова і література та переклад, англійська мова» Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експерименті, становить 57 осіб.

Вирішення перелічених вище завдань потребувало застосування **методів дослідження**: *теоретичні методи* – аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних праць з лінгводидактики, лінгвістики, лінгвокультурології, методики навчання іноземних мов, на основі яких було визначено зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, окреслено лінгвістичні та екстралінгвістичні засади підходи, принципи, методи та засоби формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні; здійснено добір навчального матеріалу; розроблено підсистему вправ і

завдань; педагогічне моделювання – для створення моделі методики формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні; *емпіричні методи*: експериментальне навчання з метою перевірки ефективності запропонованої методики; *статистичні методи* – метод Манна Уїтні – для якісного й кількісного аналізу результатів експерименту.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі складають екстралінгвальні знання про культуру, повсякденне життя, природне середовище корейців; знання та навички вживання культурно маркованих лексичних одиниць, знання основних концептів, які стосуються культури спілкування та уміння спілкуватися відповідно до цих концептів; знання невербальних засобів комунікації та невербальної поведінки, а також навичок та вмінь їх застосування, володіння соціальними правилами поведінки та табу; здатність продукувати монологи та діалоги на рівні A1-A2, тематика яких стосується побуту, культури, історії Південної Кореї; використовувати культурно марковані мовні одиниці, засоби невербальної комунікації; дотримуватися належної вербальної та невербальної поведінки у ситуаціях спілкування.

2. На початковому етапові навчання студенти повинні опанувати діалогічне мовлення в межах монологу-опису, монологу-розповіді діалогу-розпитування, діалогу-домовленості та етикетного діалогу на теми, пов'язані з культурою, побутом, природним середовищем, соціальною поведінкою корейців.

3. Формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного *підходів*, з опорою на такі принципи *навчання*: міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, взаємодії значення функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості студента як культурно-

історичного суб'єкта, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності.

4. Формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на основі відібраних культурно маркованих лексичних одиниць; культурно маркованих невербальних засобів комунікації; культурно маркованих монологів-зразків (друкований: опис або розповідь; а також аудіовідеомонолог: опис або розповідь); культурно маркованих діалогів-зразків (друкований діалог, аудіовідеодіалог).

5. Система вправ і завдань для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні реалізується у два цикли. У першому циклі використовуємо змішану модель «знизу вгору» та «зверху донизу», яка реалізується у шість етапів (знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації; формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні фрази / репліки; формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні надфразової / діалогічної єдності; формування умінь складати культурно марковані міні-монологи; перегляд аудіовідеодіалогу, який містить невербальні засоби спілкування; аналіз та імітація невербальних засобів спілкування; продукування культурно маркованих міні-діалогів). У другому циклі застосовуємо модель «зверху донизу» й реалізуємо її у чотири етапи (читання монологів-зразків, діалогів-зразків, перегляд аудіовідеодіалогів та знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації; формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні діалогічної єдності, надфразової єдності; навичок невербальної поведінки; репродукування монологів-зразків, діалогів-зразків (з максимальним збереженням вербальних та невербальних засобів комунікації); продукування культурно маркованих монологів-описів та монологів-розповідей).

6. Методичними передумовами ефективності розробленої методики є: 1) інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності з говорінням, 2) навчання мови через призму культури, 3) організації навчання на засадах

компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів; 4) використанням методів вправління та ролівої гри; 5) ефективність добору навчального матеріалу; 6) виконання студентами системи вправ і завдань, 7) поєднання в першому циклі (рівень A1) моделей «знизу вгору» та «зверху донизу»; 8) застосування у другому циклі навчання (рівень A2) моделі «зверху донизу»; 9) раціональне планування та організація навчального процесу; 10) застосування в I-ому циклі навчання моделі дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні; 11) застосування в II-ому циклі навчання моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Наукова новизна дослідження: *вперше* розроблено методику формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання: визначено зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, визначено підходи, принципи, методи та засоби формування означеної компетентності; здійснено навчального матеріалу; розроблено підсистему вправ та модель організації процесу формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні; визначено методичні передумови ефективності авторської методики; уточнено культурно марковані мовленнєві ситуації; подальшого розвитку набула концепція інтегрованого навчання іноземних мов і культур.

Практичне значення дослідження. Результати дослідження можуть бути використані під час укладання навчально-методичних матеріалів з корейської мови, з лінгвокраїнознавства Південної Кореї; під час створення матеріалів з методики навчання корейської мови. Результати дослідження можуть бути використані також для корегування змісту навчальних програм з корейської мови.

Розроблену методику **впроваджено** у навчальний процес студентів спеціальності 035 «Філологія» (035.066 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша - корейська»), освітньої програми «Корейська мова і література

та переклад, англійська мова» Навчально- наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 3 від 06.11.2023р.); спецпрактикумі «Міжкультурна комунікація в рамках корейської і української соціокультур» на базі факультету східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету» (№ 759/ 15-06 від 20.06.2023 р.); на кафедрі західних і східних мов та методики їх навчання факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у 2022/2023 навчальному році (№ 1 від 10.07.2023 р.)

Апробація результатів дослідження здійснювалася на міжнародних науково-практичних конференціях:

- XIV міжнародна науково-практична конференція «Theoretical and practical foundations of science» 20-21.12.2021р., Рим, Італія;

- XLIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» 31 грудня 2021р., м. Переяслав-Хмельницький.;

- Міжнародна науково-практична конференція “Наука, освіта і суспільство: нові дослідження і перспективи”, 6 травня 2022 р м. Полтава;

- XLVII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії», 31 травня 2022 р., м. Переяслав-Хмельницький;

- Міжнародна науково-практична конференція «Філологія початку XXI сторіччя: традиції та новаторство», 30 вересня – 1 жовтня 2022 р., м. Київ;

- Міжнародна науково-практична конференція «Сходознавчі читання пам'яті Дениса Антіпова та Святослава Горбенка» 10-11 травня 2023р., м. Київ;

- Міжнародна науково-практична конференція AKSE “Korean studies in Europe” 21-24 червня 2023 р., м. Копенгаген, Данія.

- Міжнародна науково-практична конференція “Стратегічні пріоритети розвитку науки, освіти, технологій і суспільства”, 9 листопада 2023 р., м. Полтава.

-Міжнародна науково - практична конференція – Корєєзнавство в Україні : сучасні практики та перспективи. –27-28 березня 2024, м. Київ

- Міжнародна науково-практична конференція «Наукові читання пам'яті загиблих сходознавців». – 10 травня 2024, м. Київ

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 6 наукових працях: 4 статті, які опубліковані у наукових фахових виданнях України, 2 статті у виданнях, проіндексованих в базі даних Scopus та Web of Science Core Collection. Результати дослідження додатково відображено в тезах 9 доповідей.

Структура й обсяг дисертації зумовлена її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг дисертації - 210 сторінок. Кількість таблиць – 8, рисунків – 1. Список використаних джерел розміщений на 24 сторінках і налічує 222 найменувань, з яких 105 – українською, 117 – іноземними мовами

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

1.1. Зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні майбутніх філологів

В останні десятиліття інтегроване вивчення мови і культури стало аксіоматичним. Мова є одним із найважливіших елементів культури будь-якого народу. Мова є важливим фактором збереження етнічної самосвідомості. Національна мова та національна культура перебувають у нерозривній єдності. Зміни, що відбуваються в сфері культур, відображаються у мовах, а з іншого боку, еволюція мов впливає на хід цивілізаційних процесів.

Зв'язок між мовою та культурою є очевидним, адже мова формує уявлення суспільства про культуру, зберігає інформацію про культурні явища та спадок. Мова фіксує, зберігає знання про реальність, яку народ пізнає у процесі її результаті своєї життєдіяльності. Мова – невід'ємна специфічна частина будь-якої етнічної культури, у ній чітко виявляється специфіка національної культури, її відмінність від культур інших етносів (Поляренко, 2015: 8). Адже, як справедливо зазначає М. Семигівська, «культура – це перш за все повідомлення: моделі висловів, побудованих за законами певної мови та лексичного матеріалу, набори висловів, семантично і прагматично пов'язаних між собою (тести різного роду), та реальність, до якої вони апелюють. Зв'язки знакової системи з реальністю складають прагматичний аспект культури й будуються за певними канонами і нормами, засвоєваними традиційними носіями цієї культури» (Семигівська, 2007: 47). Мова невід'ємна від культури: за допомогою мови кожна людина стає частиною культури, засвоює та осмислює її. У той же час історія, культура, побут, спосіб життя, традиції народу беззаперечно впливають на розвиток мови, зокрема на словниковий склад, концепти та дискурси. Відповідно навчання іноземної мови можливе лише за умови опанування культури. І це виявляється в різних аспектах:

- *предметному*: люди можуть спілкуватися між собою за умови, що вони розуміють один одного; існують, звичайно, знання, спільні для всього людства, але й існують коди, притаманні кожній культурі окремо, знання цих кодів, володіння певною інформацією (елементарний наприклад з побутового життя – знання страв, одягу, засобів пересування) усіма учасниками розмови уможлиблює спілкування між ними;

- *мовному*: комунікація можлива тоді, коли співрозмовники володіють денотативними та конотативними значеннями мовних одиниць, можуть адекватно їх сприймати, розуміти, а також використовувати для вираження своїх думок подібно носіям мови;

- *ціннісному*: комунікація та кооперація між представниками різних культур можлива за умови поваги до культурних цінностей партнера, толерантності, дотримання табу, усвідомлення міжкультурних відмінностей та контрастів;

- *поведінковому*: навчання іноземних мов має сприяти розвитку умінь вербальної та невербальної поведінки залежно від ситуацій спілкування; лише правильна вербальна поведінка, адекватне використання міміки та жестів уможлиблюють продуктивну у плані співпраці комунікацію.

«Починаючи з 2000-их років, – зазначає Н. Сем'ян, – проблема співвивчення мови і культури набуває стрімкого розвитку. В ужиток входять поняття лінгвокультурологічна, соціокультурна, соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча, інтеркультурна, міжкультурна, міжкультурна комунікативна, культурно-країнознавча, крос-культурна компетенції. Однак варто зауважити, що найбільшого вжитку набуває поняття лінгвосоціокультурна компетенція (компетентність). На початку 2000-их років розробляються лінгвосоціокультурний підхід, лінгвосоціокультурний метод, культуровідповідні технології, етнокультурологічна парадигма навчання іноземних мов» (Сем'ян, 2019:17). Співвивчення мови і культури знайшло відображення у навчанні іноземних мов на всіх рівнях – від середньої школи до закладу вищої освіти, як у процесі підготовки філологів, так і в процесі навчання іноземних мов для спеціальних цілей.

Підготовка майбутніх філологів, фахівців з корейської мови, передбачає формування компетентностей, які забезпечують здатність та готовність до педагогічної (учительської / викладацької); перекладацької; науково-дослідницької; професійного (зв'язок з громадськістю, референт, прес-секретар, іміджмейкер, копірайтер, спічрайтер) та побутового користування мовою в різних комунікативних ситуаціях (Кравченко, 2019: 7). У зв'язку з чим формується такі компетентності (Освітньо-професійна програма :11):

- здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні;

- здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди корейської мови, описувати соціолінгвальну ситуацію Республіки Корея;

- здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати корейську мову в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя;

- здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу корейськомовних текстів;

- здатність продукування текстів різних жанрів і стилів корейською мовою; здатність до організації ділової комунікації;

- здатність досягати адекватності в усному та письмовому двосторонньому корейсько-українському перекладі;

- здатність використовувати в корейськомовній комунікації фонові знання з культури та історії корейського народу.

Отже, майбутній філолог-корейст повинен володіти теоретичними знаннями про мову, уміннями аналізу мовних явищ, знати особливості функціонування мови в корейському суспільстві, володіти мовою в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, продукувати різножанрові та різностильові тексти, інтерпретувати та перекладати тексти з корейської мови, володіти мовою в її культуроносній функції.

У педагогічній діяльності володіння мовою в культуруносна́й функції дозволить майбутнім фахівцям (учителям та викладачам) якісно реалізовувати навчальний процес (адже лінгвосоціокультурна компетентність є складовою комунікативної компетентності і формується на всіх етапах навчання мови); формувати знання про культурні поняття та реалії, лінгвосоціокультурні навички та вміння. Педагог, який володіє мовою в її культуруносна́й функції, здатен сформувати належні компетентності у своїх учнів, студентів.

У перекладацькій діяльності володіння мовою в культуруносна́й функції покликане забезпечити здатність та готовність здійснення якісних перекладів з корейської та корейською мовою. Кваліфікований перекладач повинен усвідомлювати відмінності в культурних поняттях та реаліях, в засобах їх вербалізації, в жанрово-композиційних та стилістичних особливостях текстів, відмінності в культурі спілкування, вербальній та невербальній поведінці. Перекладач є одночасно реципієнтом та продуцентом мовлення, тому для нього важливо адекватно сприймати та розуміти чуже мовлення (його зміст, сенс, комунікативну мету, стиль, регістр, імплікати тощо) та відтворювати їх під час перекладу, застосовуючи різноманітні прийоми та стратегії, які уможливають комунікацію між представниками української та корейської культур.

Науково-дослідницька: нині культурний аспект функціонування мови перебуває в тренді наукових досліджень. Бакалаврська та магістерська філологічна освіта покликана забезпечити студентів фундаментальними знаннями з мови – системно-структурними, комунікативними, лінгвосоціокультурними, що створить цілісне уявлення про феномен мови, а також закладе підвалини для подальших наукових досліджень.

Користування мовою в професійній та побутовій сфері з носіями мови потребує як володіння власне мовленнєвими вміннями – говорінням, читанням, письмом та аудіюванням, так і лінгвосоціокультурними параметрами, – так і володіння мовою в її культуруносна́й функції. Професійний користувач мовою має бути обізнаний з культурою, побутом, поняттями та реаліями народу-носія мови, володіти культурно маркованими мовними одиницями, невербальними засобами

спілкування, вербальною та невербальною поведінкою, – усе це сприятиме повноті та глибині розуміння мовлення іноземців, інтерпретації висловленого відповідно до інтенцій мовця, а також сприятиме продукуванню мовлення, інтеракції з носіями мови, які будуть адекватно розуміти мовлення та сприймати мовця. Володіння мовою в культуроносній функції уможливилює встановлення та підтримку будь-якої кооперації з іноземцями. Саме тому для організації процесу навчання мови необхідно окреслити зміст навчання мови в її культуроносній функції. (Asadchykh, Kindzhybala, 2022)

Незважаючи на те, що останнім часом лінгвосоціокультурна складова зайняла домінуючу нішу в парадигмі навчання іноземних мов (Alkin, M.C. & Christie, C.A. ,2021; Ігнатенко, 2017; Beattie, 1980; Berardo, 2006; Korean Speech Levels; Rosemary, 1996; Saima Rasul, Qadir Bukhsh, Shazia Batoole, 2011; Yang, 2015; Little, D. G. and D.M. Singleton, 1988), досі немає одностайності у визначенні та змісті цього поняття. Проаналізувавши різні визначення лінгвосоціокультурної компетентності (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика , 2013; Осадча, 2018; Бачинська, 2016) ми дійшли висновку, що найбільш повним і охопним є визначення, запропоноване І. Бачинською: *«система лінгвістичних та екстралінгвістичних знань (країнознавчих знань, норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії), мовленнєвих навичок (оперування культурно маркованими мовними одиницями) та вмінь (розуміти / продукувати мовлення, співвідносити з мовними одиницями ту саму інформацію, що й носії мови; дотримуватися норм вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки залежно від умов соціальної взаємодії), які забезпечують здатність особистості вступати в міжкультурну комунікацію»* (Бачинська, 2016: 22). Саме таке розуміння лінгвосоціокультурної компетентності охоплює лінгвальний та екстралінгвальний її аспекти, орієнтований на мовленнєві навички та вміння, інтегрує культурні та лінгвокультурні знання з мовленнєвими вміннями.

Науковці по-різному визначають зміст лінгвосоціокультурної компетентності.

| Автор | Зміст лінгвосоціокультурної компетентності |
|---|---|
| Чень Чунься (Чень Чунься, 2018) | <ul style="list-style-type: none"> - знання про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається; - норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; - уміння використовувати різні комунікативні ролі в умовах соціальної взаємодії; - обирати стратегії спілкування та лінгвістичні засоби відповідно до сфери комунікації та соціального статусу партнерів; - толерантне ставлення до носіїв мови; |
| М. Нацюк (Нацюк, 2014) Н. Осадча (Осадча, 2018) М. Дука (Дука, 2015) Кардашова (Кардашова, 2015) Терещук (Терещук, 2014) | <ul style="list-style-type: none"> - соціокультурна компетентність; - соціолінгвістична компетентність; - соціальна компетентність; |
| І. Бачинська (Бачинська, 2014) | <ul style="list-style-type: none"> - лінгвосоціокультурна інформація; - лінгвосоціокультурні мовленнєві навички; - лінгвосоціокультурні мовленнєві вміння; |
| Н. Сем'ян (Сем'ян, 2019) | <ul style="list-style-type: none"> - екстралінгвальні знання; - лінгвосоціокультурні навички; - лінгвосоціокультурні вміння; |

| | |
|-----------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - здатність та готовність до комунікації, до толерантного, неупередженого, емпатичного ставлення, до рефлексії; |
| Л.Кан (Кан, 2011) | <ul style="list-style-type: none"> - лінгвокраїнознавчий (знання морфологічних і синтаксичних особливостей мови, необхідні для розуміння та спілкування з іноземцями); |
| М. Safina (Safina,2014) | <ul style="list-style-type: none"> - соціолінгвістичний (охоплює ціль і ситуацію спілкування, соціальні ролі); - загальнокультурний (стиль спілкування, адекватне для іноземців пояснення явищ іноземної культури, здатність долати соціокультурні конфлікти). |
| Є. Анужене (Anužienė, 2015) | <ul style="list-style-type: none"> - соціальні навички (навички спілкування, соціалізації та роботи в команді); - соціальна перцепція (уміння інтерпретації соціуму шляхом правильного вибору поведінки залежно від соціального середовища та ситуації); - самосвідомість (здатність здійснювати аналіз власного емоційного стану та допомагати іншій людині усвідомлювати себе та власні емоції); - атрибуція (здатність реалізувати власний потенціал у соціальному середовищі та аналізувати соціальні ролі); - спілкування з однолітками (здатність адаптуватися в новому середовищі шляхом сприйняття тих установок, які в ньому існують); - культурна чутливість (здатність розуміти та приймати людей з іншого соціокультурного середовища, зберігати сильну позицію під час дискримінаційних дій); - культурна обізнаність (здатність оцінювати культурні відмінності та сприймати та приймати ставлення та думку іншої людини); |

| | |
|---------------------------------|--|
| | - знання культури (здатність спілкуватися з людьми дипломатично, враховуючи культурні відмінності) |
| Т.Фоменко (Фоменко, 2015) | - когнітивний компонент (комплекс знань про культуру, соціальні норми та певні стереотипи поведінки носіїв мови; про особливості менталітету); - мотиваційно-ціннісний компонент (мотивація до взаємодії; ціннісні орієнтації; здатність до саморозвитку); - комунікативний компонент (знання, вміння та навички щодо правил міжкультурного спілкування); - діяльнісно-поведінковий (пошук, аналіз, узагальнення та застосування соціокультурної інформації на практиці); - особистісний компонент (соціокультурні та професійно значущі якості та здібності особистості). |

Отже, науковці одностайні в тому, що лінгвосоціокультурна охоплює такі компоненти:

- екстралінгвальний – охоплює знання про культуру, побут, клімат, рельєф, державний устрій, соціальні відносини, історію країни, мова якої вивчається;
- мовленнєвий – здатність здійснювати різні види мовленнєвої діяльності з урахуванням ситуації;
- мовний – знання мовних одиниць з культурним компонентом семантики, навички вживання та розуміння культурно маркованих мовних одиниць;
- текстовий – знання структурних, жанрових, стилістичних особливостей текстів, уміння продукувати тексти різних жанрів та стилів відповідно норм;
- поведінковий – володіння вербальною та невербальною комунікативною поведінкою, адекватною для сприйняття носіями мови;
- стратегічно-комунікативний – здатність будувати своє мовлення, використовувати стратегії та тактики для досягнення комунікативних цілей;
- ціннісний – повага до культурних цінностей, толерантність, неупередженість, емпатія;

- інтерактивний – здатність вступати в комунікацію з представниками різних соціальних груп, в різних ситуаціях;

- контрастивний – усвідомлення відмінностей української культури та культури країни, мова якої вивчається.

Нині в методиці навчання іноземних мов сформувалася тенденція навчання лінгвосоціокультурного матеріалу інтегровано з мовним та мовленнєвим, розвиток лінгвосоціокультурної компетентності здійснюється у зв'язку з видами мовленнєвої діяльності (Кан, 2011; Сем'ян, 2019; Дука, 2015; Нацюк, 2014; Петров, 2013; Кардашова, 2015; Тверезовська, 2013; Осадча, 2018; Сарновська, 2016; Божко, 2019; Anthony Lanza , 2010; Merkin, 2004; Rosemary , 1996; Myung-seok Park & Moon-soo Kim , 1992; Kvasova, 2011), при чому, з одного боку, лінгвосоціокультурні знання та навички є передумовою говоріння, аудіювання, читання та письма, а з іншого боку, студенти набувають лінгвосоціокультурних знань у процесі говоріння, читання, письма, аудіювання. І це цілком виправдано, адже одиницею розвитку видів мовленнєвої діяльності є текст – текст, який студенти читають / слухають, усно чи письмово продукують. Лінгвосоціокультурна інформація імплементується в текст – у зміст і сенс, у різні прошарки інформації (фактуальну, концептуальну, підтекстову, емотивно-оцінну тощо) у структуру, мовностилістичні засоби, лексичні одиниці, у прагматику, у невербальні засоби, вербальну та невербальну поведінку мовців.

Зважаючи на наведене вище визначення лінгвосоціокультурної компетентності, а також проаналізувавши її компонентний склад, робимо спробу визначити лінгвосоціокультурну компетентність у говорінні.

Лінгвосоціокультурну компетентність у говорінні розуміємо як систему лінгвістичних (культурно маркованих слів та фразеологізмів) та екстралінгвістичних знань (про культуру, побут, реалії), мовленнєвих навичок (адекватного вживання під час говоріння культурно маркованих одиниць) та вмінь продукування монологів та діалогів у певних мовленнєвих ситуаціях з дотриманням норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від

умов соціальної взаємодії, – що формують інтегральну якість особистості, здатну та готову до спілкування з носіями мови.

Корея є країною стародавньої самобутньої цивілізації. Корейська мова зуміла зберегти всі тонкощі соціокультурного досвіду та спадщини, зрозумілі до кінця виключно лише носіям мови, що призводить до того, що інтерпретація деяких лінгвокраїнознавчих одиниць навіть у досвідчених корезнавців виявляється неточною. Культурологічні труднощі зумовлені національними реаліями, котрі не тільки відсутні в інших національних культурах, але й часто не мають відповідних еквівалентів. Корейцям властива гонорифічна система мовленнєвого етикету, у корейській мові строго відображається ієрархічна структура суспільства, лексико-фразеологічна сполучуваність або валентність, властива тільки даному конкретному слову в конкретній мові (Кан, 2011)

Культура Південної Кореї є унікальною й особливою відносно української (Сон Сомиа, 2022; Hasanova, 2014; Lim, Choi, 1996; Muchuma, Lee, Maloney, 2018; McCarthy, Anderson, 2000; Myung-seok Park, Moon-soo Kim, 200; Son Son-Hwe, Chon Na-Young, 2011; Wang, Pyun, 2020; Merkin, Rebecca, 2009; Sohn Ho-Min, 2006):

- фізико-географічні: Південна Корея є морською державою з багатьма островами, 70% країни займають гори, особлива флора та фауна (налічується кілька сотень видів ендеміків); особлива топоніміка; особливий клімат, з яким пов'язана низка онімів: 장마 Чанма, 황사 Хванса, 단풍 танпхуном, 삼한사온 Самхансаон;

- етнічний склад та релігія: 98% - корейці, решту населення складають здебільшого азіати; близько половини корейців не сповідують ніякої релігії, решта – протестантизм, буддизм, католицизм;

- символіка: державний герб (наприклад, зображення 백두 гора Пекту, яка вважається священною горою), прапор, гімн та історія їх становлення;

- звичаї та традиції, свята (백일 Пегіль – свято народження дитини, 돌 перший день народження дитини, 군합 кунхап, 사모관대 само-кванте одяг наречених; (환갑 Хвангап – 61-річниця; 설날 Солаль);

- історія, яка складає близько 5 тисяч років і пов’язана з різними процесами та реаліями, які мають свою номінацію;

- внутрішня та зовнішня політика: система державного устрою, державні інституції (наприклад, Міністерство землі, транспорту і державних справ (국토해양부); Національна консультативна рада з об’єднання Кореї (민주평화통일자문회의)); дипломатичні відносини з іншими країнами, стратегічне партнерство (США, Японія, Китай, Північна Корея, Росія, ЄС), війни, культура правління, система освіти, базові категорії законодавства;

- інфраструктура Південної Кореї, види житла: 한옥 Ханок, 기와집, Ківачіп, 사랑채 Кімната «саранчхе», 사단 – кімната, в якій ушановуються духи померлих пращурів;

- національні ігри: 연나리기 Йоналігі (запуск повітряних зміїв), 추석 Чхусок – день врожаю (день подяки, 강릉 단오 фестиваль Канин Тано);

- традиційний одяг, їжа: 김치 Кимчхі, 쪽 Чжук, 갈국수 Калькуксу, 냉면 Немьон;

- прецедентні імена: актори Чхве Су Чжон (최수종), Ян Мі Гьон (양미경), Лі Бьон Хон (이병헌), Хван Чон Мін (황정민), Ха Чон У (하정우);

- культура спілкування: у корейців висококонтекстна культура спілкування, корейці надають перевагу непрямому та двозначному спілкуванню; культ ввічливості, стриманості, створення позитивної атмосфери під час спілкування, уникнення всілякого негативу: корейці схильні відмовляти не прямо, повідомляти погані новини ближче до вечора тощо; форми ввічливості передають суспільні відносини між співрозмовниками та особами, про які іде мова; ввічливість – це специфічний прийом організації мовних засобів, при якому кожна мовленнєва

одиниця не тільки передає певну інформацію, але й виражає ставлення до реципієнта або до третьої особи (Мызникова, 2013: 8);

- структури мовлення: наприклад, корейська мова (як і інші східні) тяжіє до кругової, або циркулярної, організації висловлювання, в якому багато відхилень від теми та описів, тоді як для європейських мов характерний строгий лінійний виклад (Ли, 2006 :8);

Самобутність культури Південної Кореї відображається в найрізноманітніших реаліях – фізико-географічних, релігійних, культових, ментальних, історичних, політичних, інфраструктурних, побутових, культурі спілкування – які складають мовну картину світу й відображені в мовних засобах – безеквівалентній та фоновій лексиці, фразеологізмах. Низка особливостей, притаманна культурі (вербальній та невербальній) спілкування корейців, а також структурі окремих висловлень. Зважаючи на це, виділяємо такі компоненти лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні:

- екстралінгвальні знання про повсякденне життя, умови життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми поведінки, мову тіла, соціальні правила поведінки, ритуальну поведінку, про географічні та етнографічні реалії, мистецько-культурні та культові реалії, міфічні образи, символіку, суспільно-політичні та військові реалії; здатність оперувати екстралінгвальною інформацією під час говоріння;

- знання мовних одиниць (зокрема лексичних та фразеологічних), у яких культурно маркована семантика виявляється в денотативному та конотативних значеннях, лінгвосоціокультурні навички; знання культурних концептів;

- знання невербальних засобів спілкування та навички їх адекватного застосування в різних ситуаціях;

- здатність дотримуватися норм та правил поведінки залежно від ситуації спілкування (з урахуванням адресанта та адресата, умов, мети, місця, середовища тощо спілкування); уміння виконувати різні комунікативні ролі;

- здатність до комунікативної взаємодії з носіями мови: встановлювати контакт, вступати в діалог, продовжувати та завершувати розмову, продукувати

мовлення, яке структурно відповідає корейському контенту спілкування й адекватно сприймається носіями корейської мови;

Предметом нашого дослідження є методика формування ЛСКК в говорінні на початковому рівні, який відповідає рівню А (елементарний користувач) за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – А1 (інтродуктивний, або відкриття) та А2 (середній, або виживання). Цей період особливо важливий, оскільки саме на рівнях А1-А2, які припадають на 1-2 роки навчання, відбувається занурення студентів в корейську мову та культуру, ознайомлення з найважливішими її аспектами, унікальністю.

Проаналізувавши вимоги до ЛСКК (за ЗЄР), а також навчальну програму з корейської мови для 1-2 курсів, окреслюємо такі обсяги знань, навичок та вмінь відповідно до компоненту складу ЛСКК в говорінні:

- знання родинних відносин корейців, умов проживання та видів житла, приміщень, житлових умов, способу повсякденного життя, типових занять та хобі корейців, продуктів, страв та напоїв, корейської кухні та закладів харчування, органів захисту прав населення та їх функцій; системи охорони та забезпечення здоров'я, стосунків (статевих, сімейних, між поколіннями, робочих, між людьми та органами правозахисту); кліматичних процесів, знання фруктів та овочів (екзотичних), видів пересування, свят, традицій, видатних місць Південної Кореї, правил етикету;

- знання слів, які позначають наведені вище поняття та реалії, знання фразеологізмів, які вживаються в ситуаціях, що відповідають переліченим вище темам, навички вживання відповідної лексики та фразеології в усному мовленні, наприклад, 우리 урі – займенник «ми», «наш»: корейцям не властиво говорити «моя країна», «моя компанія», вони вживають слово «наша», що свідчить про колективістську культуру, приналежність до певної спільноти; (безеквівалентна лексика, фонова лексика, фразеологізми); навички правильного вживання означених одиниць мови під час говоріння відповідно до контексту, ситуації, стилю спілкування (백일 Пегіль – свято народження дитини, 사랑채 Кімната «саранчхе»,

널뛰기 Нольтвігі – традиційна корецька жіноча гра; 불난 집에 부채질한다 (махати віялом на дім, що знаходиться в огні (робити спроби щось виправити, дім в огні – безвихідна ситуація), 배보다 배꼽이 더 크다 пуп більший за живіт (перебільшувати);

- знання основних концептів, які стосуються культури спілкування та уміння спілкуватися відповідно до цих концептів: 눈치 Нунчхі, 기분 Кібун, 분위기 Пунвігі, 정 Чон; 한 Хан, 부담 Пудам;

- знання невербальних засобів комунікації та невербальної поведінки, а також навичок та вмій їх застосування: знання та навички застосування жестів (продовження / завершення розмови, обіцянки, поваги, переконання, розуміння); особливості поклонів, що символізують повагу та пошану, елемент консу під час поклону; особливості тактильних рухів – рукостискання; корейська культура спілкування – дистантна, їй не властиві контакти (обійми, поцілунки), торкання до частин тіла: наприклад, торкання плечей символізує зневагу, доторкання до спини чи плеча сприймаються як дружній знак, а до голови – образливий, недопустиме махання рукою, яким ми закликаємо іти разом, корейці так кличуть собак, негативно сприймається погляд в вічі; володіння соціальними правилами поведінки та табу,

- здатність продукувати монологи та діалоги на рівні А1-А2, тематика яких стосується побуту, культури, історії Південної Кореї; використовувати культурно марковані мовні одиниці, засоби невербальної комунікації; дотримуватися належної вербальної та невербальної поведінки у ситуаціях спілкування.

Отже, аналіз літератури з лінгвістики, методики навчання, культури Південної Кореї дав можливість окреслити зміст корейськомовної компетентності в говорінні на рівні елементарного користувача (А1-А2): екстралінгвальні знання про культуру та побут корейців, знання засобів вербалізації культурно маркованих понять та реалій, знання основних концептів, невербальних засобів комунікації та навичок їх застосування в процесі комунікації, знань невербальної поведінки та вмій поводитися під час спілкування відповідно до традицій корейської культури; здатність продукувати монологи та діалоги на рівні А1-А2 на культурно марковані

теми з використанням вербальних та невербальних культурно маркованих засобів та з дотриманням поведінки, адекватної традиціям корейської культури спілкування.

1.2. Лінгвальні та екстралінгвальні засади формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Починаючи з 19 століття, вчені починають розглядати мову не лише як засіб спілкування та пізнання навколишнього світу, але й як певний культурний код нації. Такий підхід до вивчення мови вперше з'явився у працях В. фон Гумбольдта та О. О. Потебні (Загнітко, 2017:17). Мову почали розглядати як дзеркало (відображення) дійсності у свідомості певної мовно-культурної спільноти (Park, Mimouni, 2020; Coscroft, Ting-Toomey, 1994; Kim Donghoon; Pan Yigang, Park Heung Soo, 1998).

Сучасний етап у розвитку лінгвістичної науки характеризується докорінною зміною базисної наукової парадигми, поворотом до розгляду мовних явищ під антропоцентричним кутом зору. Визначилася настанова досліджувати мову в нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідуума, так і мовного колективу, до якого він належить (Голубовська, 2004:1). Усе це знайшло відображення й у лінгводидактиці (Han, Kim, 2013; Glenn, Testing, 1996). Наукові досягнення у галузі лінгвокультурології заклали підвалини для розвитку лінгвокультурологічної парадигми в навчанні іноземних мов, коли, з одного боку, культурні явища вивчаються через призму мови, а з іншого боку, глибоке опанування мови, можливе лише через осягнення культури народу-носія мови, проникнення у його світогляд, менталітет, середовище існування, у мовну картину світу. Логічним є те, що формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх філологів-корейців здійснюється на засадах лінгвокультурології.

Лінгвокультурологію розуміємо як дисципліну, що вивчає вияв, відбиття та фіксацію культури кожного народу в мові та дискурсі (Загнітко, 2017:17;

Garaeva,2014 :1013). Лінгвокультурологія безпосередньо пов'язана з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу (Загнітко, 2017: 17). Лінгвокультурологія вивчає а) безеквівалентну лексику та лакуни – позначення специфічних для певної культури явищ, що є продуктами кумулятивної функції мови та можуть розглядатися як вмістилище фонових знань носіїв певної мови; б) міфологізовані мовні одиниці: архетипи та міфологеми, обряди та повір'я, ритуали та звичаї, що закріплені в мові; в) пареміологічний фонд мови (прислів'я становлять стереотипи народної свідомості); г) фразеологічний фонд мови (у фразеологізмах ніби законсервовано уявлення народу про міфи, звичаї, обряди, ритуали, мораль, поведінку тощо); д) еталони, стереотипи, символи; е) метафори та образи мови; є) стилістику мови; ж) мовленнєву поведінку (у кожній культурі поведінка людей регулюється уявленнями про те, як людині необхідно поводитися в типових ситуаціях згідно з їхніми соціальними ролями); з) сферу мовленнєвого етикету (соціально встановлені та культурно-специфічні правила мовленнєвої поведінки людей у ситуаціях спілкування відповідно до їхніх соціальних та психологічних ролей, рольових та особистісних відношень в офіційних та неофіційних умовах спілкування) (Загнітко, 2017: 25). У навчанні корейської мови майбутніх філологів на початковому етапі особливу увагу привертають безеквівалентна та фонові лексика (зокрема метафори (слова, вжиті в переносному значенні, які мають культурний компонент семантики в конотативних значеннях)); фразеологічний фонд мови, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет.

Безеквівалентну лексику розуміємо як сукупність лексем певної мови, що не мають однослівних відповідників в іншій мові і здебільшого позначають специфічні для певного етносу явища матеріальної та духовної культури (Селіванова,2006 :50). У характеристиці безеквівалентної лексики корейської мови (в цілях навчання) спираємося на висновки М. Лісної, яка виділяє «культурологічну безеквівалентність, зумовлену браком аналогічного референта в зіставляваній культурі, та власне мовну безеквівалентність, пов'язану з неоднаковим членуванням мовами навколишнього світу»: мовні одиниці на

позначення етноспецифічних об'єктів реального світу; ономастичні одиниці й аббревіатури; лексеми, не об'єктивовані в українській мові попри наявність у ній відповідного референта; слова, не вербалізовані в іншій мові; лексеми, які мають спільні центральні, проте різні периферійні семи (Лісна, 2015). У корейській мові такі слова складають значний прошарок. Ці слова відображають певні фрагменти мовної картини світу, матеріальної та духовної культури корейців, яка суттєво відрізняється від європейських культур, зокрема й від української.

Фоновими розуміємо такі лексичні одиниці, які мають різні конотації (оцінні й емоційні відтінки), а також різні асоціативні зв'язки і зрідка ці відмінності зумовлені в самих реаліях (Волошина, 2001: 22). А. Волошина характеризує фонову лексику як периферію безеквівалентної. Фонова лексика акумулює фонові знання – сукупність усіх наявних у свідомості і пам'яті людей знань про елементарні явища позамовної дійсності, не пов'язаних із значенням конкретного слова (Дяченко, 1997: 5). Фонова лексика охоплює слова, які позначають поняття, які мають певні відмінності в різних лінгвокультурах (наприклад, кор. 한옥 Ханок і укр. будинок, які відрізняються особливостями архітектури); а також слова, які відрізняються конотативними значеннями (наприклад, у корейців бамбук символізує постійність, витонченість, гнучкість, пластичність, вихованість, тривалу дружбу, довголіття, в українців бамбук асоціюється швидше з негативними рисами – курити бамбук (бездіяльність), дурний, як бамбук). Такі слова складають особливий асоціативний фрагмент мовної картини світу й потребують досконалого вивчення.

Фразеологізми визначаємо як стійкі, зв'язані єдністю змісту, постійно відтворювані в мовленні словосполучки або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентантами культури народу й характеризуються образністю й експресивністю. Вони є продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що часто перетворюється на прототипне в етносвідомості (Селіванова, 2006: 641). Фразеологічні одиниці є віддзеркаленням культури та менталітету народу-носія мови, у фразеологічних

одиницях відображаються знання про навколишній світ, асоціації, емоції та оцінки реалій світу, які є часто неповторними та оригінальними і часто не мають відповідників в іншій мові (напр. кор. 눈에 흠이 들어가다 = 눈을 감다 – закрити очі (померти); 머리를 곤다 – (букв.: тверда голова) мати погану пам'ять, бути нездогадливим, слабо розуміти).

Отже, спираючись на програмні вимоги до навчання корейської мови майбутніх філологів на початковому етапі виділяємо для навчання такі тематичні групи безеквівалентної, фонові лексики та фразеологізмів:

- лексичні та фразеологічні одиниці ситуації знайомства (представлення себе, друзів, членів родини): 이름이 뭐예요? 성함이 어떻게 됩니까? 성함이 어떻게 되세요? 안녕하세요. 만나서 반갑습니다. 어디에서 왔어요?

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення членів родини та їхніх відносин: 어머니, 형, 누나, 언니, 아내 (부인, 집사람), 며느리, 아들, 동생.

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення побутових речей та користування ними:

- одяг: 치마, 양복, 와이셔츠, 모자, 남방, 넥타이, 블라우스 ;

- страви та напої: 물, 우유, 주스, 비빔밥, 불고기;

- продукти: 빵, 김치, 과자, 쌀, 우유, 주스;

- товари: 가방, 책, 연필, 지갑, 손수건, 거울;

- заклади торгівлі: 시장, 가게, 백화점, 슈퍼마켓, 빵집 ;

- житло та умови проживання: 기숙사, 하숙집, 집, 원룸, 캠퍼스;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери спорту та дозвілля: 달리기를 하다, 수영하다, 운동장, 육상경기;

- лексичні та фразеологічні одиниці, що використовуються під час телефонної розмови: 여보세요? 전화 걸다/ 전화 하다; 통화 중 이에; 실례지만 누구세요? 거기 누구의 집이지?

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення свят та пов'язаних з ними дій: 추석, 음력, 윷놀이, 연날리기를 하다, 차례를 지내다, 설날, 세배를 드리다

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення пір року та погодних умов: 봄, 가을, 눈이 내리다, 안개가 끼다, 화창하다, 눈사람, 바람이 불다, 소나기가오다 ;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери захисту здоров'я: 기침을 하다, 정형외과, 면역성, 정맥내접, 병이 낫다;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери інфраструктури та засобів пересування: 시간이얼마나걸려요? 에서 내리다 ; 버스정류장; 나가는 곳 (출구); 운전하다;

- лексичні одиниці сфери зв'язку (пошта, телефонний зв'язок): 편지 봉투; 우표를 붙이다; 포장하다/ 싸다 ; 전화하다; 통화하다; 문자를 보내다;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери дозвілля (хобі, подорожі): 낚시하다; 등산 가다; 책을 읽기 (독서); 사진찍기; 무슨 운동을 좋아하세요?

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери харчування: 짜다; 시다; 양식; 일식; 한식; 맛있게 드세요; 잘 먹겠습니다;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери зовнішності, характеру та поведінки людини: 잘 생겼다; 귀엽다; 멋있다; 빛이 난다; 똑똑하다; 활동적인; 수수한.

- лексичні одиниці на позначення заборонених речей, слова-табу: 새끼; 가게쟁이; 못생긴 놈; 절름발이; 좃나게;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери освіти: 입학하다, 시험을 보다, 고등학생; 대학교; 시험에 떨어지다;

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення аварійних ситуацій, стихійних лих та дій під час цих ситуацій: 화재 보험, 화재의 경우, 핵폭발, 환경오염, 지진;

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери захисту прав і свобод населення:
국헌, 변호사단, 사회 보호, 노령 연금, 사회적 지원, 건강 보험;

- лексичні одиниці на позначення екзотичних фруктів та овочів, флори та фауни: 두리안, 파파야, 키와노, 접시꽃이 피우다, 멸종위기에 처한 동물, 아메리카 낙타;

- лексичні та фразеологічні одиниці на позначення видатних місць Південної Кореї та їх відвідання :

- лексичні та фразеологічні одиниці сфери етикету, етикетні формули 이름이 뭐예요? /성함이 어떻게 됩니까?/ 성함이 어떻게 되세요?, 어느 나라 사람입니까? 감사합니다 / 고마워요, 죄송합니다 / 미안해요, 실례합니다, 축하합니다, 안녕하세요, 안녕히 가세요, 안녕히 계세요, 맛있게 드세요, 잘 먹어요.

Корейський етикет та культура спілкування характеризується ієрархічною субординацією й відображає п'ять принципів взаємостосунків: імператора і підлеглого, батька й сина, старшого брата й молодшого брата, між подружжям, двох друзів. Ця культура спілкування виражається формулою: «високий», «рівний», «низький». Центром мовленнєвого етикету в корейській мові стала система форм та рівнів ввічливості. У корейській мові виділяють стилі мовлення – Кйоксікдже (격식체) формальний для субординативних стосунків (Ачжунопхім (아주높임) дуже високий, Йєсанопхім(예사높임) звичайний високий, Йєсаначчум (예사낮춤)звичайний низький, Ачжуначчум (아주낮춤) дуже низький рівень) та Пігоксікчхе (비격식체) неформальний – для солідарних стосунків Хейочхе (해요체) висока форма Хечхе (해체)неввічлива, інтимна форма). Стилi спілкування знаходять відображення у мовних засобах: звернення до співрозмовника буде різним залежно від його статі, віку, соціального становища: 너 – звернення до друга або підлеглого, 네 з часткою 가– до однолітка; 자네 з часткою – 가 або 는 – до молодшого чоловіка, 당 – у відносинах між чоловіком і дружиною або особами, приблизно одного віку, які добре знають одна одну; 숙녀 – до жінки вищого соціального статусу, 사모님 – до жінки, яка є дружиною

чоловіка, чий соціальний статус вище мовця, 부인 – до замужньої жінки; 교수님 – до професора; 선배(님) – до студента-старшокурсника; 후배 – до студента, що вчиться на молодшому курсі; такж при звертаннях використовують слова: 아저씨 – до людини, якій за 40 і вона нижча за статусом від мовця, або при звертанні до продавця, водія таксі, торговця; 아주머니 – при звертанні в магазинах на вулиці до жінки літнього віку, 아줌마 – при звертанні до жінок літнього віку на базарі і у крамницях (Korean Speech Levels, 2020; Момчіт оно-ва кіхохак, 2001; Сон Гвансу, Чо Гвандже, Лю Бунсун, 2003; Со Чжонгсу, 1996). Особливими для корейської мови є гонорагічні форманти, які приєднуються до звертань:

- гонорагічні суфікси: 씨- суфікс, що приєднується до прізвища незнайомої людини, суфікс 군 використовується чоловіками стосовно чоловіків, приєднується до прізвища або імен людей нижчого рангу; суфікс – 여사 приєднується до прізвища або імені, або одночасно з прізвищем та іменем, використовується при звертанні до жінки, що за соціальним статусом вище співрозмовника; суфікс 양 приєднується до прізвища або імені незаміжніх молодих жінок (Со Чжонгсу, 1996);

- гонорагічні інфікси (시 або 으시) та закінчення (부니까/ 습니까 , 아요/어요/여요), які вказують на стиль спілкування; інфікс, що приєднується до закінчення стилю (십니까, 으십니까, 세요, 으세요); закінчення, що вказують на ступінь ввічливості за часом (사요, 와요, 봐요, 샀어요, 왔어요, 봐요, 봤어요, 살거예요, 올 거예요, 볼거예요) (Сон Гвансу, Чо Гвандже, Лю Бунсун, 2003).

Описані лексичні засоби, гонорагічні форманти відображають мовну картину світу корейців, соціальні відносини, виражають відмінності від української лінгвокультури. Володіння цими засобами є важливою передумовою не лише передачі інформації, але й створюють основу кооперації членів суспільства. Вивчаючи корейську мову, студенти повинні оволодіти усіма тонкощами суспільної комунікації представників цієї культури.

Концепти сфери комунікації. Концепт – складний лінгвально-ментальний феномен, що на рівні семантики поєднує денотативний та оцінно-емотивний значеннєві плани, виявляє особливості мовомислення, поведінкових стереотипів людини як представника певного етносу, ставлення її до того чи іншого відображуваного об'єкта (Рудюк, 2010). Услід за І. Серебрянською, «структуру концепту тлумачимо як сукупність когнітивних ознак, що формують культурний, поняттєвий та образно-ціннісний складники, необхідні для ідентифікації предмета та явища як фрагмента національної мовної картини світу» (Серебрянська, 2019 : 60). Поняттєвий компонент – відбиває інформативну сутність концепту у вигляді певної сукупності дефініційних ознак і спирається на його мовну фіксацію (опис, визначення, дефініція); є базовою смисловою структурою концепту. Культурний компонент – знання про те чи те явище або предмет, які є частиною національної культури. Образно-ціннісний компонент базується на здатності мовних одиниць (вербалізованих концептів) утворювати наочно-чуттєві уявлення про предмети та явища позамовної дійсності: знання, образи й асоціації, що виникають у свідомості у зв'язку з певним денотатом, ціннісний складник концепту реалізуються оцінних конотаціях ключових номінацій концептів (Серебрянська, 2019 : 54-55; Полюжин, 2015 : 218). Концепти відображають глибоко ментальні та культурно-архетипні складові людської свідомості – як колективу в цілому, так і окремого індивіда зокрема. Розуміння концептуальної складової мовної картини світу носіїв мови дозволяє зануритися в їхній поняттєвий, культурний та образно-ціннісний світ, глибше зрозуміти ментальність, культуру, світосприйняття та світовідтворення, поведінку народу.

Ми не ставимо завдання дослідження семантичного поля чи засобів вербалізації окремих концептів корейської лінгвокультури. Проте для навчання майбутніх філологів важливо виділити окремі концепти сфери комунікації та міжособистісних відносин, які дозволять майбутнім фахівцям глибше осягнути національну культуру спілкування та відносин між корейцями, сприятимуть ефективному моделюванню вербальної та невербальної комунікативної поведінки з носіями мови, розвитку толерантності та поваги до представників цієї

лінгвокультури. 눈치 Нунчі – здатність оцінювати невербальний контекст (погляди, міміку, жести, загальну атмосферу розмови); це поняття не має еквівалента в українській мові, воно відповідає таким поняттям, як «запобіжність», «тактовність», «інтуїція», це здатність людини швидко сканувати навколишню дійсність, моментально зчитуючи невербальний контекст (погляди, жести, міміку співрозмовника), і реагувати, враховуючи різні додаткові фактори: соціальний статус, вік (свій та співрозмовника) та загальну атмосферу розмови. Це вміння здогадатися про потреби людини, перш ніж вона сама скаже про них, уміння підлаштовуватися під загальний настрій (колективу, сім'ї, дружньої компанії), чуйно його вловивши; адекватна оцінка ситуації є запорукою успішної комунікації (눈치, 12 слів, допомагаючих понять корейську культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>).

기분 Кібун (соціальна гармонія, підтримка доброзичливої обстановки, збереження рівноваги, своєї та співрозмовника, дотримання нюансів ієрархії, достоїнності; культура спілкування корейців спрямована на те, щоб не нанести шкоди кібун співрозмовника: керівник має слідкувати, щоб не вразити кібун підлеглих, які так само мають виявляти повагу до керівника); Кібун досягається ввічливим спілкуванням, прагненням комунікантів не завдати душевної шкоди один одному. Кібун регулює міжособистісні відносини людей – їхню вербальну та невербальну поведінку (기분, 12 слів, допомагаючих понять корейську культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>)

분위기 – Пунвігі (це загальний настрій групи, атмосфера взаємної довіри та дружелюбності, психологічний клімат у колективі, нюанси, які необхідно миттєво враховувати за допомогою навичок нунчі, щоб поводитися правильно та адекватно в ситуації; відчуття Пунвігі регулює поведінку й регламентує дії, які слід вчиняти або слів утриматися залежно від атмосфери, яка склалася); (분위기, 12 слів, допомагаючих понять корейську культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>)

정 Чон (один із фундаментальних концептів корейського менталітету та темпераменту, що лежить в основі будь-яких міжособистісних взаємин, це душевність, душевне тепло, емоційний зв'язок; Чон – це безкорислива пожертва, емоційний зв'язок, взаємна прихильність, відчуття близькості, бажання піклуватися один про одного, безмежна довіра, впевненість у тих, хто поряд, відчуття причетності до колективу, чи то родини, чи спільноти сусідів; Чон стосується також місць або навіть речей, до яких людина звикла. Важлива властивість Чон – його сталість: відчуття Чон формується і наростає поступово, повільно, непомітно, тихо) (정, 12 слов, помогающих понять корейскую культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>);

한 Хан (відчуття ярості і покірності, болісне безсилля від неможливості висловити гнів; смуток, викликаний несправедливістю та несвободою; туга через пригнічене, нездійснене бажання; поняття «хан» осмислюється на різних рівнях як національно-історичному (історичні події, які зі смутком згадують корейці), так і індивідуальному, коли людина відчуває обмеження, неможливість поділитися болем, що часто викликане статусом людини, яка не може суперечити тому, хто старший за віком чи статусом. Хан супроводжується 화병 хвабьон (буквально «хвороба від гніву») — культурно обумовлений депресивний розлад, який розвивається в результаті довгої емоційної напруги, що пригнічується (한, 12 слов, помогающих понять корейскую культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>)

여유 Йою – стан розслабленого, спокійного, сміливого, великодушного в мисленні та діях; він не виявляє ознак збудження, тривоги чи нетерпіння; надлишок чогось; щось вільне, зайве, додаткове; щось, що залишається; йою – одна з найважливіших характеристик ідеального керівника і взагалі успішної людини; людина, що володіє йою, вміє зберігати спокій і присутність духу навіть у критичних ситуаціях. Він не метушиться, не відволікається, не витрачає енергію на дрібниці, вміє відокремлювати важливе від другорядного (여유, 12 слов,

помогающих понять корейскую культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>)

부담 Пудам (суворий моральний тягар, тягар відповідальності чи тяжке відчуття морального обов'язку: культура спілкування спрямована на те, щоб не завдати пудам людині; пудам – це моральний тягар, який завдає шкоди душевній рівновазі. Тому корейці намагаються не обтяжувати співрозмовників певними моральними зобов'язаннями (부담, 12 слов, помогающих понять корейскую культуру // <https://arzamas.academy/mag/787-korea>)

Володіння означеними концептами сприяє акультурації іноземців, а також створює передумови для формування вербальної та невербальної поведінки тих, хто вивчають корейську мову та культуру.

Особливий сегмент невербальної поведінки спілкування складають **невербальні засоби** – це елементи комунікативного коду, які мають немовну (але знакову) природу і разом із засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень (Бацевич, 2004: 59). Вивчення мови жестів, невербальних засобі комунікації, на нашу думку, є важливим у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності. Невербальні засоби слугують для увиразнення, емоційного насичення та інформаційного доповнення вербального мовлення, часто виступають регуляторами комунікації.

Значна частина невербальних сигналів є інстинктивною, вродженою (плач, сміх), проте багато сигналів людина набуває у процесі соціалізації та виховання. Справедливо зазначає М. Бондар «у різних сім'ях, етнічних групах, культурах правила поведінки різні, внаслідок чого патерни поведінки, “виховані” в цих етносах і культурах, будуть відрізнятися» (Бондар, 2002: 119). Дуже важливо відзначити, що кожен народ має власну культуру невербального спілкування, тому одні рухи містять позитивне для нього смислове навантаження, а інші – негативне. » (Байбакова, 2015: 65). Люди неоднаково реагують на невербальні сигнали: одні чутливі до них, вловлюють найменші зміни в позі, жестах, міміці партнера по спілкуванню і правильно інтерпретують їх. Інші – менш чутливі, або

не мають досвіду їх фіксації і адекватною розшифровки, що може зумовити непорозуміння і конфлікти у взаємовідносинах (Байбакова, 2015:21). Особливо важливими є невербальні засоби в комунікації представників висококонтекстних культур, до яких належить корейська. Невербальні засоби та поведінка людини в цій культурі є надзвичайно важливою і складають основу низки концептів – 눈치 Нунчхі, 기분 Кібун, 분위기 Пунвігі, 정 Чон.

Невербальні засоби спілкування класифікують на такі групи: 1) фонаційні (тембр, темп, мелодика, тон, гучність, паузи); 2) мануальні (жести); 3) мімічні (міміка обличчя); 4) пантомімічні (рух тіла, голови, ніг, хода); 5) ситуаційні (характер дихання, погляд, проксеміка (відстань), гаптика (торкання), манера поведінки мовця) (Селіванова, 2006: 4; Mandal, 2014: 418-419). Навчання підлягають невербальні засоби комунікації, які мають відмінності в обох культурах. Спираючись на означену класифікацію невербальних засобів комунікації, спробуємо окреслити невербальні засоби спілкування, які притаманні корейській лінгвокультурі і які потребують вивчення (Mandal, 2014: 196; Скрипник, 2006; Lee Zuk Nae, 1999; Kim, Donghoon, PanYigang, Park, Heung Soo, 1998; Lee Jung, Jung Ae Lee, 2020; Ki-hong Kim, 1997; 김정은, 1995; [심재기, 2011; 이종오, 2016).

- вітання кивком голови вважається негарним знаком; корейській культурі властиві поклони, глибина поклону варіюється і відображає соціальний статус комунікантів: чим менший кут нахилу тулуба, тим вищий статус у суспільстві має людина: поклон на 30 градусів використовує людина, чий статус вищий, ніж статус співрозмовника, також використовують співрозмовники з однаковим статусом; поклон у 45 градусів є невербальним символом привітання і прощання корейців, при чому корейці затримують позу в поклоні на кілька секунд;

- підйом брів, припинення ілюстративних жестів вказує на готовність слухати, піднятий вказівний палець, нахил вперед і погляд на співрозмовника, швидкі кивки головою свідчать про бажання висловитися, кивання головою, відведений погляд і посмішка свідчать, що кореєць готовий слухати;

- рука зігнута в лікті, кисть знаходиться на рівні обличчя або трохи нижче, кулак стиснутий, мізинець відстовбурчений (жест обіцянки);

- кулак стиснутий, мізинець і великий палець відстовбурчені в сторони, рука підноситься до обличчя так, щоб великий палець упирався в лоб, а мізинець був біля рота (жест переконання);

- жест кілька легких ударів по грудях кулаком означає хороше ставлення до співрозмовника;

- руки зігнуті в ліктях, кисті знаходяться на рівні голови, жестикулюючий трясє кистями (жест поваги);

- рука витягнута вперед і зігнута в лікті, долоня спрямована вниз, пальці швидко згинаються та розгинаються (таким жестом корейці кличуть до себе людину);

- рука зігнута в лікті, кулак стиснутий, великий і вказівний пальці відстовбурчені, утворюється жест «пістолет» (символізує, що людина зрозуміла співрозмовника);

- рука зігнута в лікті, долоня знаходиться на рівні поясу, жестикулюючий махає долонею вгору / вниз (жест «зупинися»);

- рука зігнута в лікті, кисть на рівні скроні, кулак стиснутий, мізинець відстовбурчений, швидко згинається і розгинається (жест-запитання: чи є в тебе хлопець?);

- жестикулюючий потирає вертикально розташовані долоні один об одного на рівні грудей (вибачення);

- жестикулюючий підносить руки до скронь, стиснуті кулаки, але вказівні пальці витягнуті та спрямовані верх (жест злості), клацання язиком (осуд);

- рука зігнута в лікті, спрямована на співрозмовника, долонею до верху, великий і вказівний палець з'єднані та утворюють коло (гроші);

- рука зігнута в лікті, кисть на рівні грудей, ребром долоні спрямована на співрозмовника, великий і вказівний палець утворюють коло (жест ok!);

- жестикулюючий піднімає руки на рівень голови, кулак стиснутий, тільки вказівний і середній пальці відстовбурчені, спрямовані вгору, потім

жестикулюючий кілька разів швидко згинає, розгинає середній і вказівний пальці, ніби зображуючи лапки (підкреслення певної інформації); підмигування оком (натяк на статевий зв'язок);

- корейській жінці чи дівчині не личить сидіти закинувши ногу на ногу, оптимальна поза під час сидіння – зведені коліна й ноги, перпендикулярні підлозі;

- раптова радість від чудової думки у корейців виражається різким хлопком долоні об коліно;

- стиснення великим і вказівним пальцем щоки і посмикування її: залежно від інтенсивності рухів змінюється сенс цього жесту – від значення «хороший» до значення «ненависний»;

- постукування зворотним боком долоні правої руки, зібраної в кулака об долоню лівої руки символізує сороміцький жест;

- сплетені мізинці співрозмовників та підняті при цьому руки до рівня грудей означають близькі стосунки співрозмовників, а також цей жест має значення обіцянки, виконання якої обов'язкове (клятва);

- дуля в корейській мові має сексуальний підтекст і вважається образливим жестом;

- кулак з висунутим великим пальцем означає «усе добре», а також має вербальний аналог «достатньо»;

- жест «ріжки», виражає те, що людина, про яку йдеться, відчуває гнів.

Отже, невербальні засоби спілкування в корейській культурі ділимо на групи: а) ідентичні в обох лінгвокультурах невербальні засоби; б) безеквівалентні невербальні засоби; в) невербальні засоби, схожі за способом вираження, але різні за сенсом; г) невербальні засоби, різні за формою, але позначають однакові сигнали. Невербальні засоби спілкування складають значний прошарок передачі інформації. Вони культурно марковані й визначають невербальну поведінку корейців. Неправильне використання невербальних засобів спілкування може призвести не лише до непорозуміння, а й до конфліктних ситуацій, розриву відносин. Невербальні засоби спілкування особливо важливі під час інтеракції в процесі діалогічного мовлення, коли ми маємо безпосередні контакти з носіями

мови. Однак у процесі монологічного мовлення (під час презентацій, виступів) невербальні засоби теж активно використовуються і правильне, адекватне їх застосування є запорукою сприйняття іноземного доповідача. Тому невербальні засоби мають стати змістом навчання корейської мови майбутніх філологів. (Кінджибала, 2022). Студенти повинні опанувати знаннями про ці засоби, а також набути навичок адекватного носіям мови їх використання.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні передбачає формування умінь складати монологи та формувати діалогічні єдності. Аналіз навчальної програми та вимог, визначених загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, для рівнів А1-А2, дав можливість визначити типи монологів (монолог-розповідь та монолог-опис) та діалогів (діалог-розпитування, діалог-домовленість), якими повинні оволодіти студенти.

Монологічне мовлення розуміємо як форму мовлення адресанта, яка розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття, а не на безпосередню реакцію адресата (Селіванова 2006: 393). Основними характеристиками монологічного мовлення визначаємо такі: змістовність та змістовно-сміслова завершеність; логічність і послідовність; інформативна насиченість, розкриття теми; зв'язність, логіко-композиційна побудова; точність висловлень; розгорнутість у часі; тематичність; повна складовість речень, соціокультурний контекст (Лазоренко, 2016: 25-26). У нашому дослідженні ми спираємося на думку вчених, які вважають, що діалогічному мовленню властива діалогічність (Ма Мін, 2018: 52), адже будь-який монолог спрямований на адресата. Під час проголошення монологу завжди є особа чи кілька осіб, до яких звернений цей монолог. Найбільш важливим для нашого дослідження є соціокультурний контекст, адже монологічне мовлення вплетене в культурний контекст, йому властиві як вербальні, так і невербальні засоби спілкування, дотримання належної невербальної поведінки, яка супроводжує мовлення.

Монолог-опис є констатувальним типом монологічного висловлювання, у якому стверджують про наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті, описують людину, природу, погоду, певні предмети тощо, вказують на

просторове розміщення предметів, перераховують їхні якості та ознаки (Кардаш, 2015: 57). *Монолог-розповідь* є динамічним типом монологічного висловлювання, у якому йдеться про розвиток подій, пригод, дій чи станів. Дійсність сприймається у процесі її розвитку та зміни в хронологічній (часовій) послідовності (Кардаш, 2015: 57). У формуванні лінгвосоціокультурної компетентності монологи-описи та монологи-розповіді відіграють важливу роль: розповідаючи чи описуючи реалії, явища, процеси, студенти, з одного боку, осмислюють їх, детально знайомляться, а з іншого активізують культурно маркований пласт лексики та фразеології, яка слугує для вербалізації означених реалій та явищ. У монологічному мовленні, яке здійснюється у присутності адресатів, активізуються невербальні засоби комунікації та невербальна поведінка мовця. Для корейського контексту важливим є дотримання тих поведінкових елементів, які регулюються описаними вище концептами культури спілкування.

Монолог-опис може використовуватися в таких випадках:

- для опису побутових речей: одягу, страв, напоїв, продуктів, товарів, видів житла та засобів пересування, інфраструктури корейців;
- для опису пір року, погодних умов Південної Кореї;
- для опису зовнішності та характеру людей;
- для опису видатних місць Південної Кореї;
- для опису екзотичних фруктів та овочів, флори та фауни;
- для опису аварійних ситуацій, стихійних лих.

Монолог-розповідь використовується у таких випадках:

- розповідь про себе, друзів, знайомих, членів родини, про відносини між членами родини;
- розповідь про історію виникнення, та користування побутовими речами (одягом, товарами, житлом тощо);
- розповідь про спорт і та дозвілля;
- розповідь про святкування визначних дат;
- розповідь про відвідування закладів харчування, дозвілля;
- розповідь про систему охорони здоров'я та особливості користування нею;

- розповідь про хобі та про подорожі;
- розповідь про сферу освіти та особливості здобуття освіти в Південній Кореї;
- розповідь про права та обов'язки корейців, а також їх дотримання та охорону;
- розповідь про відвідання видатних місць Південної Кореї.

Для цих видів монологів важливими є *інформативність та об'єктивність* (означені види монологів повинні сприяти розширенню екстралінгвальних знань про культуру корейців: студенти, які готують монологи культурної тематики, мають здобувати знання про світ Південної Кореї, а також презентувати ці знання однокурсникам, тому повнота та точність викладеної інформації є надзвичайно важливими характеристиками монологічного мовлення); *вербальне наповнення* (студенти повинні використовувати культурно марковані одиниці мови, релевантні носіям, а також уникати вербальних замінів); *репрезентативність* (монологічне мовлення має супроводжуватися презентаціями, які дозволяють сформулювати більш точний образ описуваних реалій, подій та явищ); *невербальний супровід* (під час монологічного мовлення мовець має використовувати такі елементи невербальної поведінки, які властиві носіям мови); структурованість, правильне граматичне оформлення.

Діалогічне мовлення розуміємо як ситуаційне спілкування двох або кількох осіб, комунікативні ролі яких інверсуються (мовець стає адресатом, а адресат перетворюється на мовця), за умови визнання учасниками спілкування спільної мети й напрямку комунікації (Селіванова, 2006 :128). Діалогу властива двобічність взаємодії, варіативність кількості учасників, відсутність універсальних правил передавання й переймання ініціативи в діалозі, в певний часовий момент говорить тільки один учасник, необумовлена тривалість, спонтанність реплік, поновлюваність на будь-якому етапі (Beattie , 1980 :97). Соціокультурний контекст діалогічного мовлення виявляється у вербальних та невербальних засобах комунікації: вживання культурно маркованих одиниць,

афіксальних одиниць, які виражають категорію ввічливості, міміка, жести, рухи тіла, проксеміка, які мають культурну вираженість.

Діалог-розпитування. Під час діалогу-розпитування мають формуватися вміння студента ставити запитання; уміння перепитати; уточнити інформацію у співрозмовника; висловити сумнів (невпевненість; задоволення) щодо почутого; вміння оперувати поняттями та лексикою. Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру; у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває активність та ініціативність обох партнерів по спілкуванню, що є характерним для професійної комунікації (Медвечук, 2017 : 62). Діалог-розпитування характеризується такими видами діалогічних єдностей: запитання – відповідь, повідомлення – запитання, повідомлення – відповідь + повідомлення, повідомлення – повідомлення, повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення (Кодлюк, 2018 : 57). Діалог-розпитування може інтегруватися з лінгвосоціокультурною компетентністю в межах таких тем: розпитування про співрозмовника, друзів, членів родини; про побутові речі: одяг, страви та напої, продукти, товари, види житла, житлові умови; про новини спорту та дозвілля, проведення свят; про погодні та кліматичні умови; про здоров'я людини, сферу захисту здоров'я, про освіту та систему освіти; про інфраструктуру та засоби пересування, розпитування шляху до місця призначення; про зв'язок та користування ним; про подорожі, визначні місця Південної Кореї, про заклади харчування, страви; про аварійні ситуації, стихійні лиха; про захист прав та свобод населення, про свої права; про екзотичні фрукти та овочі, флору та фауну.

Діалог-домовленість. Під час діалогу-домовленості у студентів мають формуватися уміння висловлювати спонукання до співрозмовника, висловлювати згоду, відмову, ставити питання, давати відповіді з додатковими повідомленнями. Діалогу-домовленості притаманні такі види діалогічних єдностей: запитання – відповідь + повідомлення, повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове

повідомлення, повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання, спонукання – згода/відмова, запитання – відповідь, відповідь – запитання (Кодлюк, 2018 : 57).

Діалог-домовленість може інтегруватися з лінгвосоціокультурною компетентністю в межах таких тем: домовленість про зустріч і відвідання закладу торгівлі, харчування, спорту; домовленість про вибір житла; домовленість про проведення дозвілля, подорожі, визначення плану дій; домовленість про спільне святкування.

Навчання усіх видів діалогу передбачає моделювання комунікативних ситуацій. Для діалогічного мовлення корейців вкрай важливим є дотримання культурно маркованих ситуативних характеристик – зокрема статусних, статевих, вікових особливостей адресата та адресанта; стилю спілкування, експресії та соціо-етнічного середовища. Тому під час навчання діалогічного мовлення студенти повинні опанувати принципи взаємостосунків, мовленнєвий етикет та стилі спілкування (формальний та неформальний). Студенти повинні навчитися дотримуватися описаних вище концептів сфери комунікації, адекватного використання жестів та невербальної поведінки в цілому. Окрім цього, вербальному аспектові також слід приділяти особливу увагу: студенти повинні вживати культурно марковані лексичні та фразеологічні одиниці, які позначають поняття та реалії корейської культури та відповідають ситуативним характеристикам мовлення.

Отже, формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах лінгвокультурології. Основу лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні складають: безеквівалентна та фонова лексика (зокрема метафори (слова, вжиті в переносному значенні, які мають культурний компонент семантики в конотативних значеннях)); фразеологічний фонд мови, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет.

1.3. Підходи, принципи, методи та засоби формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні потребує визначення теоретичних засад – підходів, принципів, методів та засобів навчання.

Підхід до навчання іноземної мови, услід за Н.Голуб, визначаємо як загальну концептуальну позицію, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей (Голуб, 2017) Підхід регулює основні компоненти методичної системи – цільово-результативний (підхід регламентує цілі та результати навчання), змістовий (визначає змістове наповнення дисципліни), операційний (регламентує методи, принципи, засоби навчання), контролювально-коригувальний (визначає об'єкти, методи, прийоми контролю).

Формування у майбутніх філологів-корейців лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні передбачає організацію та здійснення навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів.

Основна мета вищої освіти – підготовка висококваліфікованого компетентного фахівця конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних сферах діяльності, готового до постійного професійного зростання, до соціальної та професійної мобільності. Впровадження компетентнісного підходу до цієї системи має на меті поліпшення її взаємодії з ринком праці, підвищення професіоналізму молодих фахівців, оновлення змісту, методології та середовища навчання (Панфілов 2017: 59). **Компетентнісний підхід** нині є ключовим у методиці навчання в цілому. Під поняттям компетентнісний підхід, услід за О. Пометун, розуміємо «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування

загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» (Пошетун, 2004: 66). Цей підхід має інтегральний характер, поєднуючи елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності (Професійна педагогічна освіта, 2011: 11). Суть цього підходу полягає в тому, що навчальний процес орієнтований не на формування лише знань, навичок та вмінь, а розвиток компетентностей (Kulik, 2020). Проаналізувавши низку наукових праць (Головань, 2011; Лейко, 2013; Сергієнко, 2011; Черезова, 2014; Epstein, 2002; Kane, 1992), доходимо до розуміння компетентності як системи знань, навичок та вмінь, ставлень та цінностей, які зумовлюють здатність та готовність кваліфіковано автономно здійснювати певну діяльність, ухвалювати ефективні рішення. Бути компетентним — значить вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах, мати соціальні цінності (Гуцан, 2013:53; Serbati, 2015: 44). Компетентність має інтегративний характер, вона охоплює знання та досвід, уміння в певній діяльності, навчальну та виробничу автономію, стійку мотивацію до діяльності та рефлексію, готовність вирішувати складні завдання; цінності та емоційно-вольову сферу особистості.

Особистість, у якій сформована лінгвосоціокультурна компетентність в говорінні, має відповідну систему лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь, здатна до монологічного мовлення та інтеракції з носіями корейської мови в різних комунікативних ситуаціях, обираючи адекватні мовні та невербальні засоби та належну вербальну і невербальну поведінку; така особистість має стійку мотивацію до саморозвитку та удосконалення своїх знань і навичок, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації; готовий до рефлексії, самоаналізу; має систему цінностей, пов'язаних з відповідальністю за якість професійної діяльності, з толерантним та неупередженим ставленням до іншомовної культури, слідування комунікативним традиціям носіїв мови, повага до їхнього етикету. (Кінджибала, Пономарьова, 2023: 602-616).

Саме компетентнісний підхід ставить перед нами завдання змоделювати процес формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, який наближений до умов реального спілкування з корейцями в професійній та побутовій сферах, розробити відповідну систему вправ і завдань; здійснити добір навчального матеріалу, визначити зміст навчання, який охоплює лінгвосоціокультурну складову; формувати у студентів особистісні цінності, розвивати рефлексію, стійку мотивацію до самоосвіти та саморозвитку.

Нині в методиці навчання іноземних мов виділяють лінгвокраїнознавчий підхід, лінгвокультурологічний, соціокультурний, міжкультурний підходи. Як показує аналіз наукових праць, однозначних дефініцій цих підходів не вироблено. Науковці по-різному інтерпретують ці підходи, проте однакові в тому, що об'єктами навчання у межах цих підходів є: оволодіння фоновими культурними знаннями, зіставлення культурних феноменів та культурно маркованих одиниць рідної та іноземної мови, розвиток культурної компетентності на рівні з носіями мови; міждисциплінарна мовна освіта учня як суб'єкта діалогу культур та культурного посередника в міжкультурному спілкуванні; вербальна та невербальна комунікація в контексті різноманітних ситуацій; навчання культурно маркованих мовних одиниць, їхньої семантики, мовних одиниць які акумулюють досвід і пам'ять народу (Бачинська, 2014; Бирюк, 2006; Бігич, 2011). Останнім часом в обіг увійшло поняття *лінгвосоціокультурного підходу* (Сем'ян, 2019; Методика навчання іноземних мов, 2013), який орієнтований на навчання іноземної мови у зв'язку з культурою та історією, проникнення у світ культури, менталітету носіїв мови через мовні засоби (Методика навчання іноземних мов, 2013 : 8). Означений підхід спрямований на формування лінгвосоціокультурної компетентності й передбачає навчання мови у зв'язку знанневого, мовного, мовленнєвого, ціннісного, поведінкового та контрастивного аспектів.

Роль педагогічної діяльності у формуванні міжкультурної комунікації полягає у тому, що педагог спрямовує комунікативну діяльність у відповідності з етнічними та культурними особливостями суб'єктів комунікації, транслює та певним чином розшифровує культурно-історичні та етнонаціональні коди,

притаманні тим чи іншим етнічним спільнотам (Сарновська, 2016 : 92]. Лінгвосоціокультурний підхід орієнтований на акультурацію студентів засобами іноземної мови, коли студенти набувають рис вербальної та невербальної поведінки, характерних носіям мови, мають знання про іншомовну культуру, усвідомлюють відмінності з різною, володіють культурно маркованими мовними одиницями.

Лінгвосоціокультурна компетентність є складовою комунікативної, а її формування здійснюється інтегровано з видами мовленнєвої діяльності. Тому комунікативно-діяльнісний підхід є теж одним із ключових. **Комунікативно-діяльнісний підхід**, який орієнтований на формування комунікативної компетентності шляхом вправлення в комунікації. Отже, відповідно до цього підходу комунікація є метою і методом навчання іноземної мови (Методика навчання іноземних мов, 2013 :7). Комунікативно-діяльнісний підхід охоплює дві складові – комунікацію і діяльність, які ми розглядаємо інтегровано.

Діяльність в житті та розвитку людини посідає важливе місце. Діяльність розуміємо як специфічно людську форму активного ставлення до дійсності, регульовану свідомістю як вищою інстанцією, внутрішню і зовнішню активність, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою (Кравченко, 2019 : 8). Діяльність має організований і цілеспрямований характер, орієнтований на результат. Діяльність можна по праву вважати способом життя та самореалізації особистості. У процесі діяльності людина набуває навичок та вмінь, розвиває та вдосконалює їх.

Комунікативна діяльність – це форма діяльності, що відбувається між людьми як рівними партнерами, зумовлює виникнення психічного контакту, що забезпечує взаємний обмін емоціями. Комунікативну діяльність складають: предмет спілкування, партнери по спілкуванню, мотиви та потреби спілкування, дії спілкування (цілісний акт, адресований особі), мета спілкування, засоби, продукт спілкування (матеріальний або духовний) (Тур, 2016 : 220). Комунікація здійснюється за допомогою таких умінь: мовленнєвих (володінням мовленнєвими засобами спілкування, чотирма видами мовленнєвої діяльності); соціально-

психологічними (пов'язані з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємовпливу тощо); психологічними (пов'язані з оволодінням процесами самоналаштування, саморегуляції, самообілізації); а також уміння використовувати норми мовленнєвого етикету, невербальні засоби спілкування, взаємодіяти (Тур, 2016 : 221). Відповідно, набуття комунікативних умінь здійснюється у процесі комунікативної діяльності. Процес навчання іноземної мови має моделювати процес комунікації в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, в ситуаціях спілкування, враховувати психологічні фактори, відображати норми етикету, залучати невербальні засоби.

Ми поділяємо думку Л. Русалкіної і вважаємо, що головне в комунікативному навчанні – це спрямованість освітнього процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою, як засобом спілкування у різних життєвих ситуаціях у залежності від мети спілкування. А тому, організація освітньої діяльності має, певним чином, відтворювати процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування, як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, відношення та взаємодія мовленнєвих партнерів; ситуація, як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів, що забезпечують комунікативну діяльність, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність (Русалкіна, 2017: 72). Комунікативно-діяльнісний підхід має інтегруватися з лінгвосоціокультурним та компетентнісним. Навчання мови здійснюється інтегровано з культурою, а формування комунікативної компетентності відбувається в діяльності. Запорукою успішної організації процесу формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності є моделювання культурно маркованих мовленнєвих ситуацій, які мотивують студентів до комунікативної діяльності в лінгвокультурному контексті, який відображає реальну комунікацію в професійній та побутовій сферах майбутніх філологів.

Принципи навчання іноземних мов розуміємо як «положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер

загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» (Ягупов, 2002: 291). Принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності визначаємо на основі описаних вище підходів:

- *принцип міждисциплінарності та інтегративності*: відповідно до цього принципу навчання корейської мови будемо здійснювати інтегровано з засвоєнням студентами основ матеріальної та духовної культури, побуту, історії, клімату, державного устрою: тематика мовлення (монологічного та діалогічного) має бути присвячена культурним поняттям та реаліям; цей принцип співвідносний із принципом взаємопов'язаного навчання мови і культури; студенти знайомляться з культурою засобами аудіовізуальної наочності, текстів; наповнення мовних та мовленнєвих вправ і завдань так само повинно відображати культурний пласт інформації;

- *принцип поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу*: засвоєння країнознавчого матеріалу (знань про культуру та побут Південної Кореї) інтегровано з лексичними та фразеологічними одиницями, які позначають культурні реалії, з денотативними та конотативними значеннями цих одиниць; а також студенти повинні оволодіти специфікою функціонування мови в різних мовленнєвих ситуаціях, нормами вербальної та невербальної культури спілкування, етикетом;

- *принцип орієнтації на формування компетентностей*: відповідно до цього принципу формування лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь, умінь говоріння здійснюється одночасно з розвитком якісних характеристик особистості студента – стійкої мотивації до вивчення лінгвосоціокультурного пласту, мотивації до пізнання корейської культури, до рефлексії своєї діяльності, цінностей, які регулюють толерантність, повагу до іншомовної культури, відповідальність за свою діяльність, вирішення різноманітних ситуацій, пов'язаних із спілкуванням – усе це сприяє здатності та готовності майбутнього філолога до міжкультурної комунікації з носіями корейської мови;

- *принцип розвитку навчальної автономності*: відповідно до цього принципу студенти повинні оволодіти стійкими мотивами до опанування нового, здатністю

знаходити необхідну лінгвосоціокультурну інформацію, слідкувати за станом розвитку корейської мови та проявом елементів культури в мовних одиницях; означений принцип вказує на потребу організовувати для студентів завдання, пов'язані з вивченням, аналізом вербальних та невербальних засобів комунікації;

- *принцип комунікативності* передбачає нерозривний зв'язок у формуванні лінгвосоціокультурних знань та навичок з уміннями говоріння; навчальний процес має бути процесом моделювання комунікації на лінгвосоціокультурному матеріалі; студенти повинні оволодіти уміннями продукувати монологи та вступати в діалоги на культурно марковані теми, використовувати в мовленні культурно марковані одиниці, невербальні засоби, дотримуватися належної поведінки;

- *принцип комунікативної спрямованості навчання* стосується насамперед навчання культурно маркованих лексичних та фразеологічних одиниць, вивчення яких має інтегруватися у види мовленнєвої діяльності – зокрема в говоріння;

- *принцип ситуативності* є одним із ключових в організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, відповідно до цього принципу передбачається створення відповідних комунікативних ситуацій та проєктування мовлення відповідно до цих ситуацій; комунікативна ситуація передбачає організацію мовлення з урахуванням таких чинників (Корольов, 2009; Jakobson, 1980; Серль, 1986) – адресата та адресанта (як представників корейської мовної спільноти), тема спілкування (у нашому випадку – про окремий фрагмент культури, історії, побуту корейців), причина (причина зумовлена комунікативним завданням), мета (інформування, отримання інформації, домовляння тощо), мовний код (використання мовних засобів, зокрема культурно маркованої лексики та фразеології), стиль (рівень А1-А2 корейської мови обмежуємо розмовним стилем, але з урахуванням формального та неформального стилів спілкування та категорії ввічливості), експресія (стриманий емоційний стан, притаманний корейській культурі), місце (місце визначається тематикою розмовних тем, наприклад, місцем, де розігрується тема «товари, продукти» буде торговельний заклад), час (час у моделюванні ситуативності мовлення, на нашу думку, не є

визначальним), етнічне середовище (дотримання вербальної та невербальної поведінки, етикету спілкування корейців);

- *принцип взаємодії значення функції і форми мовних одиниць*: відповідно до цього принципу культурно марковані мовні одиниці мають вивчатися у зв'язку форми (фонетична оболонка), змісту (семантичного діапазону) та функції (особливостей вживання в певних мовленнєвих ситуаціях);

- *принцип автентичного характеру навчальних матеріалів*: означений принцип орієнтований насамперед на добір текстових та відеоматеріалів: текстові матеріали (крім того, що надають екстралінгвальну інформацію, знання про структуру мови) містять інформацію про семантичний та функціональний діапазон слова, що уможливорює подальше його відтворення мовних одиниць та мовленнєвих зразків в усному мовленні; відеоматеріали цінні насамперед репрезентацією невербальної поведінки та етикету спілкування корейців, одержані знання студенти зможуть так само використовувати під час інтеракції спочатку в аудиторних умовах, а потім – в умовах реальної комунікації; автентичними матеріалами вважаємо ті, які створені не для навальних цілей, а репрезентують реальні комунікаційні процеси;

- *принцип інформаційного розриву* полягає в тому, що студенти повинні перманентно одержувати нову лінгвосоціокультурну інформацію – екстралінгвальну, мовну;

- *принцип розвитку самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта*: означений принцип орієнтований на формування студента як суб'єкта «діалогу культур», його особистісних якостей як носія вторинної лінгвокультури, загальнокультурних цінностей, поведінкових характеристик, толерантного та неупередженого ставлення до носіїв лінгвокультури;

- *принцип попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови* орієнтований на те, що студенти повинні отримувати спочатку екстралінгвальні знання, знання про культурні маркери семантики мовних одиниць, специфіку їх використання в мовленнєвих ситуаціях, особливості невербальної поведінки корейців, усвідомлювати їх, а вже потім

використовувати у процесі монологічного та діалогічного мовлення; такий принцип передбачає попереднє читання текстів, перегляд відео фрагментів, аналіз мовних одиниць, а вже на їхній основі – здійснювати монологічне та діалогічне мовлення;

- *принцип контрастивності* полягає в тому, що для формування лінгвосоціокультурної компетентності необхідно відібрати екстралінгвальну інформацію, мовні одиниці, засоби невербальної поведінки, які відрізняються від українських і потім навчати саме цих об'єктів; усвідомлення цих відмінностей та планомірне їх вивчення сприятиме подоланню міжмовної та міжкультурної інтерференції.

Методи навчання займають вкрай важливу нішу в організації навчального процесу. Метод навчання розуміємо як спосіб спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток студентів (Ягупов, 2002). Серед розмаїття методів навчання, які використовуються в сучасній методиці найбільш релевантними для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні визначаємо вправління та рольову гру.

Вправління є одним із ключових методів навчання мови. Саме вправління уможлиблює моделювання мовленнєвої діяльності, у процесі якої здійснюється формування відповідних навичок та вмінь. Вправління передбачає виконання студентами вправ і завдань у певній послідовності.

Зважаючи на компонентний склад лінгвосоціокультурної компетентності (екстралінгвальний, мовний, мовленнєвий, невербальний, поведінковий, інтерактивний), а також взявши за основу класифікацію вправ С. Ніколаєвої (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013:183), визначаємо такі види вправ для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

- лексичні некоммуникативні вправи: мета цих вправ – сформувати знання форми, значення та функції слова та знання позначуваного ним референта,

навички вживання слова окремо, в словосполученні та в реченні; це словникові диктанти, вправи на співвіднесення слів з позначуваними референтами, вправи на підстановку, трансформацію, розширення речень, добір синонімів, антонімів тощо; як правило, ці вправи є рецептивно-репродуктивними;

- лексичні умовно-комунікативні вправи (з невербальним та без невербального компонента): мета цих вправ – формувати навички вживання слова на рівні речення, надфразової єдності, співвіднесення слова з референтом; формування навичок невербальної поведінки – жестів, поклонів тощо; це вправи – відповіді на питання, трансформацію, підстановку, розширення речення, які або супроводжуються, або не супроводжуються невербальними компонентами; як правило, ці вправи є рецептивно-репродуктивними;

- рецептивні аналітичні завдання в читанні: мета цих завдань – сформувати аналітичні вміння визначати семантику та функції культурно-маркованих слів, формувати знання форми, значення та функції нових слів; забезпечувати студентів екстралінгвальними знаннями про культуру та побут Південної Кореї; ці вправи можуть мати як рецептивно-репродуктивний характер (переказ прочитаного тексту), так і рецептивно-продуктивний (студенти читають 1 чи кілька текстів і створюють власне монологічне висловлення або обговорюють його в діалозі, використовуючи при цьому інформацію з тексту та лексичні одиниці);

- рецептивні аналітичні завдання в відео аудіюванні: мета цих завдань – сформувати вміння визначати семантику та функції культурно-маркованих слів, формувати знання форми, значення та функції нових слів; формувати знання про культуру та побут корейців, а також знання невербальних засобів та невербальної поведінки; ці вправи мають рецептивно-репродуктивний характер (перегляд відео фрагменту й відтворення його з відповідними невербальними поведінковими елементами); рецептивно-продуктивний характер – (перегляд відео фрагменту й участь в діалогічному мовленні на іншу або схожу тему з використанням невербальних засобів та дотримання невербальної поведінки);

- комунікативні продуктивні завдання в монологічному мовленні (з невербальним та без невербального компонента): мета цих завдань – формування умінь монологічного мовлення відповідно до певної мовленнєвої ситуації, набуття та удосконалення екстралінгвальних знань;

- комунікативні продуктивні завдання в діалогічному мовленні (з невербальним та без невербального компонента) – формування умінь діалогічного мовлення відповідно до певної мовленнєвої ситуації, набуття та удосконалення екстралінгвальних знань, розвиток інтеракції;

- завдання на усвідомлення відмінностей української та корейської культур: мета завдань – сформувані знання про культурні відмінності для глибшого усвідомлення української та корейської культур; це завдання на порівняння двох культур, пошук спільних і відмінних у двох культурах рис; обговорення відмінностей.

Означені вправи та завдання покликані також формувати у студентів здатність до самоаналізу та самооцінки, що має стати поштовхом для подальшого саморозвитку; розвивати толерантне та неупереджене ставлення до корейської культури, повагу до традицій та етикету корейців, відповідальності за свої дії в межах міжкультурної комунікації.

Рольовій грі як інтерактивному методу навчання відводять вагому роль (McCarthy, Anderson, 2000; Alkin, Christie, 2002; 165 Howell, Kusmana, 2011). *Рольова гра* у формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності відіграє важливу роль, оскільки корейська культура корейців є своєрідною, і ця своєрідність відображена в мовних засобах – зокрема, категорії ввічливості (яка відображається в адресато-адресантних відношеннях мовленнєвої ситуації та в специфіці мовних засобах), в концептах культури спілкування, невербальних засобах. Оволодіння студентами цими елементами можливе з використанням рольової гри к методу навчання.

Рольову гру, услід за О. Тарнопольський розуміємо як вид навчальної діяльності, в якій учасники діють та спілкуються у межах обраних ними та заданих їм ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації і середовища

діяльності (Тарнапольський, 2006). Сюжет розгортання гри та її ціль можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками гри в її процесі. При цьому, в межах заданих обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет та цілі, якщо вони задаються гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, які стосуються ходу гри, її розвитку (Тарнапольський, 2006). Рольова гра – це діяльність, одночасно і ігрова, і мовна, і навчальна. Рольова гра сприяє розвитку умінь спілкування, а також стимулює розвиток творчої діяльності студентів, сприяє подоланню комунікативних бар'єрів. Гра готує студента до більш впевненого спілкування іноземною мовою в реальному житті. Рольова гра є невід'ємним компонентом комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови. Рольові ігри моделюють іншомовне спілкування, дозволяють поєднувати індивідуальні та групові форми роботи на уроці.

Рольова гра у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні виконує такі функції (за Л.Якубовською) (Якубовська, 2006: 157): мотиваційно-спонукальну (мотивує студентів до спілкування, інтеракції, розвиває ініціативність, готовність до кооперації); – інформаційно-навчальну (глибше пізнання предмета обговорення); – евристичну (організація творчого мислення студентів, здатності приймати рішення в ситуаціях спілкування); – розвивально-виховну (розвиває уміння діалогічної взаємодії, виховує повагу до співрозмовника, толерантність, культуру спілкування, етикет спілкування); – комунікативну (розвиває уміння діалогічного мовлення); – рефлексивно-оцінну (сприяє розвиткові рефлексії, самоаналізу та самооцінки власного мовлення, усвідомлення готовності до комунікативної взаємодії з носіями мови); – контрольню-психотерапевтичну (формування навичок емоційної саморегуляції, створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери поваги, діловитості та творчості).

У формуванні лінгвосоціокультурної компетентності рольову гру використовуємо як метод інтегрованого формування мовленнєвих умінь (діалогічного мовлення), вербальної та невербальної поведінки в межах культурного контексту комунікації. У рольовій грі робимо акцент на статусні ролі

учасників комунікативної ситуації, що зумовлює вираження категорії ввічливості, а також вживання окремих невербальних засобів, такі як поклони. Рольова гра дозволяє формувати навички адекватної жестикуляції, а також уміння здійснювати комунікацію в межах визначених концептів культури комунікативної поведінки - 눈치 Нунчхі, 기분 Кібун, 분위기 Пунвігі, 여유 Йою.

Для рольової гри обираємо такі статусні ролі комунікації: близькі друзі; керівник – підлеглий; старша і молодша людина; особа 1 і жінка, старша у статусі; особа 1 і жінка, чоловік якої старший у статусі, особа 1 і заміжня жінка, особа 1 і особа з науковим ступенем / вченим званням, студент і викладач; студент молодшого курсу і студент старшого курсу, особа 1 (продавець, торговець, водій тощо) і гість, клієнт, покупець, особа 1 і людина, якій 40+ років і вона нижча за статусом, особа 1 і жінка літнього віку, молодша жінка – старша жінка, особа 1 – жінка до 35 років (також продавчиня, офіціантка, барменка). Окрім статусних ролей, також робимо акцент на стилі спілкування. Ролі ігри повинні змоделювати спілкування у формальному стилі (дуже високий, звичайний високий, звичайний низький, дуже низький) та в неформальному (висока форма, неввічлива, інтимна форма). Рольові ігри будемо інтегрувати з комунікативними продуктивними завданнями в діалогічному мовленні.

Засоби навчання розуміємо як комплекс різноманітного навчального обладнання, що використовується у системі пізнавальної діяльності студентів (Кузьмінський, 2011: 252). Традиційно засоби навчання іноземної мови розподіляються на: основні (підручник, аудіопосібник) і допоміжні (книжка для читання, граматичний довідник); технічні (фонограми, відеофонограми, навчальні комп'ютерні програми) і нетехнічні (друковані посібники, картки, таблиці, малюнки); комплект для учня (підручник, зошит для самостійної роботи, книжка для читання,) і для учителя (Державний стандарт і програма з ІМ, підручник і книжка для учителя, аудіо і відеопосібники тощо) (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013: 138). Для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності особливо затребуваними є відеофонограми та зображувальні матеріали, тобто аудіовізуальні засоби навчання (зорові – фото,

схеми, репродукції живопису; слухові – фонограми; зорово-слухові – відеоролики, відеофільми. Аудіовізуальні засоби навчання мають інформаційну та мовленнєву цінність, відтворюючи специфіку комунікації, особливості комунікативних ситуацій, невербальні засоби спілкування, культуру та побут корейців. Аудіовізуальні засоби репрезентують одиниці знань через слух, зір з метою допомогти в навчанні, підвищують інтерес до навчання (Saima Rasul, 2011 :79; Anthony Lanza, 2009: 88-89; 한경화, 2011; 김남경, 2015).

У використанні аудіовізуальних засобів спираємося на вимоги, виділені Н.Басай. Ці засоби повинні: а) виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію, а саме – бути таким засобом, який забезпечує реалізацію діяльності викладача й студента в навчальному процесі з іноземних мов; б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти їх досягненню у процесі навчання іноземних мов; в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю викладача й студента; г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій (Басай, 2017 : 20).

Фотоматеріали (фото окремих об'єктів, сюжетні фото, які містять декілька взаємопов'язаних об'єктів (Шовковий, 2020 :38) у формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності виконують такі функції:

- формують у студентів перцептивний образ про культурні об'єкти: одяг, продукти, товари, види житла, засоби пересування та зв'язку, зовнішності людей, екзотичних овочів та фруктів, ендеміків – екзотичних тварин та рослин; видатних місць;

- слугують опорою для усного мовлення (монологів, діалогів): зображення культурних об'єктів забезпечує студентів предметними знаннями, що складають зміст монологічного та діалогічного мовлення.

Відеоролики (відеофільми) у формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності виконують такі функції:

- знайомлять з об'єктами культури в динаміці, з їхніми функціями, процесами, що відбуваються; надають значно більшої інформації про культурні

феномени; саме відеоролики слід використовувати під час навчання такого матеріалу: житлові умови корейців, функціонування закладів торгівлі, харчування, відпочинку, спорту, захисту здоров'я, сфери інфраструктури та переміщення; відзначення свят; протікання подорожі (наприклад особливості користування наземним, повітряним, морським транспортом); дії під час аварійних ситуацій та катастроф; видатні місця та їх відвідування; захист прав і свобод людей;

- знайомлять з особливостями використання невербальних засобів спілкування в різних комунікативних ситуаціях;

- знайомлять з особливостями невербальної поведінки корейців у різних комунікативних ситуаціях;

- відеоматеріали слугують опорою для розвитку умінь монологічного та діалогічного мовлення: студенти одержують екстралінгвальні соціокультурні знання, які використовують в усному мовленні.

Отже, формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та лінгвосоціокультурного підходу, на основі принципів міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, взаємодії значення, функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності. Основними методами навчання визначено вправління та рольову гру. Основними засобами навчання є аудіовізуальні – фотоматеріали, відеоматеріали.

Висновки до Розділу 1

Аналіз наукової літератури з методики навчання, лінгвістики, лінгвокультурології дав можливість окреслити зміст корейськомовної

лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, визначити лінгвальні та екстралінгвальні, а також методичні засади формування цієї компетентності.

1. Лінгвосоціокультурну компетентність у говорінні визначено як систему лінгвістичних (культурно маркованих слів та фразеологізмів) та екстралінгвістичних знань (про культуру, побут, реалії), мовленнєвих навичок (адекватного вживання під час говоріння культурно маркованих одиниць) та вмінь продукування монологів та діалогів у певних мовленнєвих ситуаціях з дотриманням норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії, – що формують інтегральну якість особистості, здатну та готову до спілкування з носіями мови. Зміст корейськомовної компетентності в говорінні на рівні елементарного користувача (A1-A2) охоплює екстралінгвальні знання про культуру та побут корейців, знання засобів вербалізації культурно маркованих понять та реалій, знання основних концептів, невербальних засобів комунікації та навичок їх застосування в процесі комунікації, знань невербальної поведінки та вмінь поводитися під час спілкування відповідно до традицій корейської культури; здатність продукувати монологи та діалоги на рівні A1-A2 на культурно марковані теми з використанням вербальних та невербальних культурно маркованих засобів та з дотриманням поведінки, адекватної традиціям корейської культури спілкування.

2. Формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні майбутніх філологів на початковому етапі ґрунтується на засадах лінгвокультурології, предмет якої складає безеквівалентна та фонова лексика (зокрема метафори (слова, вжиті в переносному значенні, які мають культурний компонент семантики в конотативних значеннях)); фразеологічний фонд мови, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет. Особливо важливими є концепти концепти сфери комунікації та міжособистісних відносин, які дозволять майбутнім фахівцям глибше осягнути національну культуру спілкування та відносин між корейцями, сприятимуть ефективному моделюванню вербальної та невербальної комунікативної поведінки з носіями мови, розвитку толерантності та поваги до представників цієї лінгвокультури.

Формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється в межах монологічного та діалогічного мовлення. Релевантними початковому етапові навчання визначаємо монологи-описи та монологи-розповіді на теми, пов'язані з культурою, побутом, природним середовищем, соціальною поведінкою корейців. Визначено характеристики монологів – інформативність та об'єктивність, належне вербальне наповнення, репрезентативність, невербальний супровід. Обґрунтовано, що на початковому етапі навчання корейської мови потрібно розвивати діалогічне мовлення в межах діалогу-розпитування та діалогу домовленості. Під час діалогічного мовлення студенти поглиблюють екстралінгвальні знання, розвивають лінгвосоціокультурні лексичні навички, а також набувають умінь інтерактивної взаємодії в різних мовленнєвих ситуаціях – з урахуванням статусних, статевих, вікових особливостей адресата та адресанта; стилю спілкування, експресії та соціо-етнічного середовища, з дотриманням описаних вище концептів сфери комунікації, адекватного використання жестів та невербальної поведінки в цілому.

3. Обґрунтовано, що формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з опорою на такі принципи навчання: міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, взаємодії значення функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності. Ключовими методами формування означеної компетентності визначено вправління та рольову гру. Основними засобами навчання – аудіовізуальні, тобто відеофонограми та зображувальні матеріали.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

У другому розділі обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, розроблено систему вправ та модель організації процесу формування означеної компетентності

2.1. Відбір навчального матеріалу для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Відбір навчального матеріалу відіграє вкрай важливу роль у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності. Від правильності та скрупульозності відібраного матеріалу залежить ефективність формування компетентності, результативність знань, навичок та вмінь, оптимізує рефлексію студентів власних результатів навчання, активізує мотивацію до навчання. Під час добору лінгвосоціокультурного матеріалу необхідно враховувати зміст лінгвосоціокультурної компетентності, можливості інформаційних технологій, вікові особливості суб'єктів навчання, критерії добору.

У доборі лінгвосоціокультурного матеріалу важливо визначитися з одиницями добору. Спираючись на компонентний склад лінгвосоціокультурної компетентності, а також проаналізувавши праці науковців (Anužienė, 2015; Шовковий, 2012; Сем'ян, 2019; Осадча, 2018) присвячені добору лінгвосоціокультурного матеріалу, визначаємо такі одиниці добору:

- культурно маркована лексична одиниця (слово, фразеологізм);
- культурно маркований невербальний засіб комунікації;
- культурно маркований монолог-зразок (друкований: опис або розповідь; а також аудіовідеомонолог: опис або розповідь);

- культурно маркований діалог-зразок (друкований діалог, аудіовідеодіалог).

У визначенні процедури добору навчального матеріалу спираємося на висновки Г.Гринюк та Ю. Семенчук (Гринюк., Семенчук, 2007) й визначаємо такі операції:

- вивчення сфер, тем і ситуацій професійної діяльності майбутніх філологів, аналіз навчальних програм для 1-2 курсу з практики корейської мови, а також з інших мов, які викладаються на початковому етапі; аналіз Загальноєвропейських рекомендацій й з мовної освіти (початковий рівень A1-A2);

- добір культурно маркованих лексичних одиниць (та контекстів з їх вживанням); добір невербальних засобів спілкування;

- створення тематичних списків культурно маркованих слів з їхніми лексичними значеннями, фраз, де репрезентовані функціональні особливості цих слів;

- добір наочних матеріалів – аудіо відеодіалогів, зображень реалій корейської культури, позначуваних відповідною лексикою;

- добір інформаційних текстів (монологів-зразків), які містять екстралінгвальні відомості про культуру та побут корейців;

- організація навчально-тематичних комплексів, які охоплюють культурно марковану лексику, фрагменти невербальної поведінки, діалоги та монологи-зразки, інформаційні тексти.

Добір культурно маркованих лексичних одиниць. *Культурно марковану лексичну одиницю* визначаємо як одиницю (слово, фразеологізм), яка позначає референт корейської культури, який відсутній в українській, яка має структурні (композиції та фразеологізми), семантичні (різняються за змістовим наповненням, конотативними значеннями) та функціональні (має відмінні особливості вживання) розбіжності з лексичною одиницею рідної мови зі спільним з корейською референтним співвіднесенням. Культурно маркована лексика відіграє надзвичайно важливу роль у продукуванні та сприйнятті мовлення під час спілкування з представниками інших культур, адже культура більшою чи меншою

мірою вплетена у мову навіть на початковому етапі навчання – у межах таких ситуацій як знайомство, родина, одяг, страви, продукти тощо. Відбір лексичного матеріалу здійснюється за критеріями. Під **критеріями відбору** ми розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється навчальний матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання (Бориско, 2000: 116). У визначенні критеріїв добору лексичного матеріалу набути чимало досвіду. Проаналізувавши різні критерії добору (Бірецька, 2013; Деркач, 2014; Методика навчання іноземних мов і культур, 2013; Гринюк., Семенчук, 2007; Морська, 2001; Пасічник, 2022), які виділяють вчені у своїх дослідженнях, ми визначаємо низку критеріїв, які релевантні саме добору лінгвосоціокультурної лексики: *критерій культурної маркованості, критерій частотності та достатньої кількості, тематичності, семантичної цінності, сполучуваності, адекватності лексичного матеріалу цілям навчання*. Особливим для добору лексики корейської мови визначаємо критерій *етикетності*.

Відповідно до критерію культурної маркованості добору підлягають слова, у яких культурний компонент простежується у структурі слова, семантиці слова та функціональному діапазоні. Спираючись на дослідження Т. Ю. Тупиці (Тупиця, 2011) В.М. Шовкового (Шовковий, 2012), а також враховуючи описані у першому розділі особливості лексики корейської мови, визначаємо такі групи культурно маркованої лексики, які підлягають добору:

- повністю безеквівалентну лексику (김치 Кимчхі, 쪽 Чжук, 젓물 вода, змішана з попелом згорілої соломи або деревини, що використовується для прання білизни),

- частково безеквівалентну лексик (권 том, книга, частина книги, безеквівалентне значення: рахункова одиниця для одного переплету, що складалася з 20 сторінок корейського паперу)

- слова, що різняться в денотативному семантичному діапазон 지키다 (захищати = охороняти, стерегти), 경호하다 (захищати = забезпечувати безпеку)

особі), 두둔하다 (захищати = заступатися за когось, надавати підтримку), 변호하다 захищати = виступити на захист когось, наприклад, у суді), 어린이(дитина від 4-5 років і до початку навчання в школі),

- слова, що різняться в конотативному семантичному діапазоні (돼지 свиня, домашня тварина, у переносному – дурна, тупа і скупа людина, 마음 серце, душа, характер, почуття, настрої, бажання, симпатія, намір, прагнення),

- слова, що різняться в структурі 남자아이(хлопчик, дослівно – чоловік-дитина),

- прецедентні слова (항강 ріка Хан, 금강 ріка Ким, 남산 гора Нам, 제주도 острів Чеджу),

- фразеологізми (귀가 얇다 мати тонкі вуха, бути довірливим, 마음이 굴뚝같다 горіти бажанням);

- слова, що різняться в денотативних і конотативних значеннях: так, в українській мові гіперонім «тварина» має значення: «будь-яка істота на відміну від рослини чи людини», «груба, підла людина»; гіпонімами до цього слова є: звір «дика, звичайно хижа, тварина», «люта, жорстока людина»; худобина «окрема чотиринога свійська сільськогосподарська тварина», «поневолена людина», скотина «окрема чотиринога свійська сільськогосподарська тварина», «підла, жорстока людина». (Академічний тлумачний словник української мови // <http://sum.in.ua/s/skot>). У корейській мові на позначення «тварини» існує значно більше слів, семантичний діапазон яких не збігається з українською мовою: 동물 тварина, жива істота, яка самостійно пересувається (крім людини), 짐승 тварина, звір, жива істота, яка має шерсть на тілі і чотири лапи (в українській мові немає спеціального номена), жорстока або дика людина; 금수, 백수 тварина (загальна назва для всіх звірів), аморальна людина з дурними манерами (в українській мові слово «тварина» не має таких переносних значень); 애완동물 домашній улюбленець (укр. це теж тварина); 냉혈 동물 холонокровна тварина; 네발짐승 будь-яка чотиринога тварина; 들짐승 дика тварина, яка живе на волі, 맹수, 육식 동물 хижак, 잡식 동물 всеїдна тварина, 집짐승 домашня тварина

(яку вирощують з метою одержання певної допомоги), 초식 동물 травоїдна тварина (Українсько-корейський словник <https://glosbe.com/uk/ko/>).

Критерій *частотності* є одним із найбільш використовуваних критеріїв добору лексичного матеріалу. Відповідно до цього критерію добору підлягають найбільш часто вживані слова. Сьогодні існує словник частотності, проте виданий він англійською мовою, за ним хоч і опосередковано, але можна визначити частотність вживання того чи іншого слова і таким чином сформувати словник культурно маркованої лексики. З іншого ж боку, існують нечасто вживані в повсякденному мовленні слова, проте їх слід вивчати, адже знання цих слів створює у свідомості студентів цілісну модель гіпо-гіперонімічних відношень, а також уможливорює користування лексичними одиницями в межах однієї тематичної групи. Наприклад, такі слова, як 한우 корейська корова, 원앙 качка-мандаринка або мандаринська качка є нечасто вживаними в міському середовищі, проте їх вивчення неминуче у межах теми «집짐승 домашні тварини», ці слова входять до цілісної тематичної групи й вступають у гіпонімічні відношення до слова «домашні тварини». Без цих слів та низки інших студенти не зможуть опанувати відповідну тему. Саме тому критерій частотності слів скоригувати критерієм *достатньої кількості слів*. Цей критерій спрямований на добір лексичних одиниць, які достатньо повно репрезентують гіпо-гіперонімічну групу та уможливають здійснення мовлення у чотирьох видах мовленнєвої діяльності в межах розмовної теми.

Критерій *тематичності* передбачає добір та групування лексичних одиниць за відповідними темами. Відповідно до навчальної програми на 1-2 курсах вивчаються такі теми: «Знайомство», «Родина», «Одяг», «Страви та напої», «Продукти. Товари», «Заклади торгівлі та дозвілля», «Житло та житлові умови», «Спорт та відпочинок», «Телефонна розмова», «Свята та визначні дати», «Пори року. Погода. Клімат», «Охорона здоров'я», «Інфраструктура, засоби пересування», «Хобі», «Подорожі», «Заклади харчування», «Зовнішність

людини», «Освіта в Кореї», «Аварійні ситуації», «Овочі та фрукти», «Флора та фауна Кореї», «Видатні місця Південної Кореї».

Критерій *семантичної цінності*. Відповідно до цього критерію добору підлягають лексичні одиниці, у яких культурно маркований компонент семантики знаходять повне або часткове вираження – в денотативному та / або конотативних значеннях. Відповідно до цього критерію варто добирати лексичні одиниці, які мають часткову безеквівалентність, у яких не збігається діапазон денотативних та конотативних значень з українською мовою.

Важливим для добору лексичного матеріалу є критерій *сполучуваності слова*. Слово реалізує своє значення у синтагматичних відношеннях. Правильна сполучуваність культурно маркованих слів забезпечує реалізацією комунікативного акту, власне, сполучуваність є виявом функціонального аспекту лексичної одиниці. Для правильної будови фраз під час говоріння та адекватної реалізації інтенції мовлення студенти повинні володіти функціональним діапазоном слова, особливостями вираження його семантики в поєднанні з іншими словами, усвідомлювати неможливі варіанти сполучуваності. За означеним критерієм добору підлягають не стільки форми слова та його значення, як функціональний спектр слова – варіанти можливого вживання лексичної одиниці у контекстах. Наприклад, 사과 – яблуко, але 사과주다 / 사과 드리다 – вибачатися; 꽃이 피우다 – квіти цвітуть, але може бути використано у контексті у значенні - мило (гарно) розмовляти

Критерій *адекватності лексичного матеріалу цілям навчання*. За цим критерієм відбору підлягає культурно маркована лексика, яка відповідає соціальним контактам реального іншомовного спілкування, типовим ситуаціям іншомовного спілкування. Лексичні знання та навички імплементуються в мовленнєві уміння, зокрема в уміння говоріння. Відповідно, студенти мають оволодіти таким словниковим запасом, який буде достатнім для продукування діалогічного та монологічного мовлення на рівнях А1-А2 (відповідно до предмету нашого дослідження). Для конструювання висловлювань студенти мають

володіти культурно маркованими словами усіх частин мови, семантичними та функціональними особливостями слів.

Критерій *етикетності* спрямований на добір мовних засобів, які властиві етикету спілкування корейців – з урахуванням статусних, вікових, статевих характеристик партнерів. Відповідно до цього критерію добору підлягають лексичні одиниці – засоби звертання (너 – звернення до друга або підлеглого, 사모님 – до жінки, яка є дружиною чоловіка, чий соціальний статус вище мовця), гонорагічні суфікси та гонорагічні інфікси (씨, 군, 여사, 시, 으시).

Добір культурно маркованих невербальних засобів спілкування. Культура невербального спілкування займає окреме, важливе, місце в системі міжкультурної комунікації. «Невербальні засоби комунікації, як зауважує Л.Корнева, зберігають етнічні особливості, що сприяє взаємодії національних стилів спілкування, формує єдині параметри комунікації, в тому числі й несловесної. Тому слід дуже обережно послуговуватися невербальними засобами, навіть якщо вони видаються природними й зрозумілими для всіх» (Корнева, 2004) Ефективне опанування іноземної мови передбачає засвоєння широкого спектру невербальних засобів спілкування, соціальних норм поведінки, зокрема вияву емоцій, почуттів, намірів через невербальні засоби, набуття умінь доцільного використання та адекватного розуміння невербальних засобів у різних ситуаціях спілкування, умінь подолання проблем, комунікації, зумовлених невербальною поведінкою.

Культурно марковані невербальні засоби комунікації розуміємо як невербальні сигнали, які використовують представники певної культури під час комунікації, які є носіями інформаційного коду та відрізняються від невербальної культури спілкування іншого народу.

Погоджуючись з думкою О. Єремєєвої, вважаємо, що «невербальні засоби мають бути переведені з категорії альтернативи в категорію константи процесу навчання, оскільки без усвідомленого розуміння та знання культурних

відмінностей, що виявляються у системі невербальних засобів, неможливе спілкування між представниками різних культур. Врахування соціокультурних факторів допомагає усунути типові помилки взаємодії та нерозуміння» (Єремєєва, 2011: 111). Під час добору невербальних засобів комунікації спираємося на критерії, виділені О.Єремєєвою (Єремєєва, 2011 :107):

- критерій культурної спрямованості;
- критерій функціональності;
- критерій мовленнєвого етикету;
- статус партнерів по спілкуванню.

Відповідно до *критерію культурної спрямованості* добору підлягають невербальні засоби спілкування (кінесичні, окулестичні, проксемічні, такесильні), які є особливими для корейської культури порівняно з українською. Саме у жестовому, візуальному, дистанційному та тактильному невербальних кодах містяться встановлені правила регулювання поведінкових стратегій, що відображають самобутність і несхожість культури (Дяченко, 1997). Означений критерій передбачає добір як невербальних засобів, які широко використовуються в спілкуванні корейців, так і ознайомлення з засобами, які негативно інтерпретуються носіями корейської мови, є забороненими і неприпустимими під час спілкування. До таких жестів слід віднести жест обіцянки, жест переконання, жест хорошого ставлення до співрозмовника, жест поваги, жест розуміння співрозмовника, жест «зупинися», жест вибачення, жест осуду, жест ок!, жест клятви, жест «усе добре», жест «достатньо».

Дотримання принципу *функціональності* означає, що об'єктом засвоєння повинні бути не власне невербальні засоби, а виконувані ними функції (Пак, Гаврилова, 2022). Відповідно до цього критерію студенти повинні розуміти функції невербальних засобів спілкування, а також уміти адекватно використовувати ці засоби, за їхньою допомогою правильно передавати інформацію.

Критерій *мовленнєвого етикету* має надзвичайно важливу роль у доборі невербальних засобів у високо контекстних культурах спілкування, до яких

належить і корейська. Знання національно специфічних правил невербальної етикетної поведінки так само важливо для оволодіння спілкуванням, як і важливі власне мовні правила для побудови мови. Ігнорування, незнання чи неправильна інтерпретація невербальних засобів можуть призвести до нерозуміння, невдач і, нерідко, – до культурного шоку (Еремеева, 2011: 109-110) Так, вітання кивком голови у корейців розцінюється як негарний знак, корейці вітаються поклонами. Саме поклони є важливим фактором мовленнєвого етикету, і студенти повинні знати поклони та вміти ними користуватися.

Критерій *статусу партнерів по спілкуванню* так само є важливим у високо контекстній корейській культурі спілкування. Цей критерій передбачає добір невербальних засобів спілкування, які відповідають соціальному статусу співрозмовників. До таких засобів належить глибина поклону: чим вищий статус людини, тим нижчий перед нею поклон.

Описані критерії добору невербальних засобів комунікації забезпечить соціальний успіх майбутніх фахівців у корейськомовному середовищі, стати їм частиною культури, дозволить адекватно взаємодіяти з суб'єктами корейськомовної культури.

Добір культурно маркованих монологів-зразків та діалогів-зразків.
Культурно маркованими текстами (діалогами та монологами) у нашому дослідженні вважаємо тексти, які містять інформацію про культуру Південної Кореї, культурно марковані лексичні одиниці, елементи невербальної поведінки (аудіовідеодіалоги). Культурно марковані тексти (друковані монологи та діалоги, аудіовідеотексти – монологи та діалоги) мають такі навчальні функції:

- містять необхідну культурно марковану екстралінгвальну інформацію, яку студенти зможуть використовувати під час говоріння;
- містять культурно марковані лексичні одиниці в синтагматичних відношеннях, де виявляється їхні семантичні та функціональні особливості;
- аудіовідеодіалоги містять елементи невербальної поведінки корейців;
- створюють інформаційне та мовне підґрунтя для усного монологічного та діалогічного мовлення.

У визначенні критеріїв добору текстового матеріалу є значні напрацювання. Ми проаналізували критерії, виділені (Бірецька, 2013 :232-237; Піддубцева, 2019: 94-97; Вавіліна, 2012 : 109-118; Коробейнікова 2014: 71-74; Щербина, 202: 71; Максименко, 2014: 85-86; Бориско, 1987 :117), також взяли до уваги програмні вимоги до навчання говоріння на початковому етапі і визначили такі критерії добору діалогів-зразків та монологів-зразків:

- насиченість країнознавчими реаліями, культурно маркованими лексичними одиницями,
- тематична маркованість,
- відповідність життєвому і мовленнєвому досвіду студентів,
- співвіднесеність інформації з рідною лінгвокультурою,
- автентичності,
- критерій якості пред'явлення аудіотексту;
- критерій жанрової і типологічної різноманітності;
- критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу;
- критерій ситуативності.

Відповідно до критерію *насиченості країнознавчими реаліями* добору підлягають тексти, які містять інформацію про культуру, побут, природне середовище корейців; культурно марковані одиниці, які позначають культурні поняття та реалії; такі тексти повинні містити розповідь або опис про культурний об'єкт, розкривати його сутність з різних сторін. Тексти повинні слугувати інформаційним джерелом для усного мовлення, демонструвати особливості вживання культурно маркованої лексики, з тим щоб студенти наслідували в усному мовленні синтагматичні відношення лексичних одиниць.

Відповідно до критерію *тематичної маркованості* добору підлягають тексти, які відповідають тематичним модулям, які вивчаються студентами-корейцями на початковому етапі.

За критерієм *відповідності життєвому й мовленнєвому досвіду* студентів. Майже всі студенти, які вступають на 1 курс, не знайомі з культурою Південної

Кореї та не володіють корейською мовою, тому досвід у цьому плані у них відсутній. Відповідно, добору підлягають тексти, які містять достатню інформацію про певну культурну реалію, проте в такому обсязі, який можуть засвоїти студенти. Крім того, варто врахувати мовленнєвий досвід студентів. Як показує практика, протягом першого курсу (який співвідноситься з рівнем А1) студенти можуть читати та сприймати на слух лише окремі речення (10-12 слів) та надфразові єдності (міні-тексти). На кінець другого курсу (який співвідноситься з рівнем А2) студенти читають та слухають тексти до 150-200 слів. Тому для першого курсу слід добирати міні-тексти, які містять експліцитну елементарну інформацію про культуру та побут корейців. Для другого курсу варто добирати тексти в обсязі починаючи від 70 і до 150-200 слів, які містять більш повну інформацію про культурне середовище корейців.

Відповідно до *критерію співвіднесеності інформації з рідною лінгвокультурою* добору насамперед підлягають тексти, які містять інформацію, що є контрастною відносно української лінгвокультури.

За критерієм *автентичності* добору підлягають тексти, які створені не для навчальних умов, а відображають реальний процес комунікації. Автентичний текст – це текст, створений для виконання певної соціальної мети в мовній спільноті, в якій він був створений (Little and Singleton, 1988, :21); текст, написаний для носіїв мови і містить «реальну мову» (Berardo, 2006 :61). Використання автентичних текстів у процесі навчання має такі переваги: 1) автентичні тексти містять точні приклади того, як користуються мовою її носії; 2) в автентичних текстах учні зустрічають слова та вирази, якими можуть користуватися в контексті реального життя, у формальному та неформальному спілкуванні; 3) текстові матеріали, взяті з реального життя, є більш неформальними, соціально орієнтованими (Ciornei, Dina, 2015: 277]. Тож мова автентичних текстів відображає реальну комунікацію, особливості функціонування мовних одиниць, а автентичні тексти відображають актуальні проблеми суспільства, цінності та погляди, світогляд носіїв. Автентичні тексти в штучно створеному навчальному мовному середовищі мають авторитетність,

викликають у студентів високу пізнавальну активність, слугують засобами навчання мови в цілому та її культурологічного аспекту зокрема.

На початковому рівні, як уже зазначалося вище, студенти починають читати повноцінні тексти тільки починаючи з другого курсу, на першому курсі ми обмежуємося лише реченнями та надфразовими єдностями (міні-текстами), які складають одиниці добору:

- текст-підпис, який коментує зображення певного культурного поняття (наприклад, зображення та опис екзотичного фрукта);

- текст-коментар, який тлумачить певне культурне явище сюжетного характеру (наприклад, зображення та опис архітектурної споруди);

- текст-діалог (з кількох реплік, тривалість до 1 хвилини), який містить автентичні вербальні засоби, що властиві певній комунікативній ситуації;

- аудіо відеодіалог на кілька реплік, який демонструє особливості вербальної та невербальної поведінки у певних ситуаціях.

Усім цим текстам властива культурологічна, інформативна, ситуативна національно-ментальна автентичність.

Для студентів другого курсу добираємо такі автентичні тексти:

- тексти-розповіді та тексти-описи (більш розгорнуті на 150 – 200 слів), які супроводжують зображення культурних реалій, явищ тощо: цим текстам властива культурологічна, інформативна, ситуативна національно-ментальна автентичність;

- тексти-діалоги (друковані тексти на 200-500);

- відео аудіодіалоги (тривалістю 2-4 хвилини), які демонструють особливості реалізації вербальної та невербальної поведінки корейців у ситуаціях спілкування, реалізацію концептів культури спілкування.

Усім цим текстам так само властива культурологічна, інформативна, ситуативна національно-ментальна автентичність.

Критерій *якості пред'явлення аудіотексту* (цей критерій стосується аудіо відео діалогів) передбачає добір аудіо відео матеріалів у такій якості, яка відповідає рівню навченості студентів. Для рівнів А1-А2 характерним є

використання аудитивних текстів, у яких повільний темп мовлення, чітка вимова, достатньо тривалі паузи, виражені на передньому плані особливості невербальної поведінки корейців.

Критерій *типологічної різноманітності* передбачає добір текстів-зразків (друкованих та аудіо відео діалогів) різних функціональних типів, які передбачені навчальною програмою: монолог-розповідь, монолог-опис, діалог-розпитування, етикетний діалог та діалог-домовленість.

Критерій *співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу*. Відповідно до цього критерію добираємо лише ті аудіо відео діалоги, які містять невербальні компоненти.

Критерій *ситуативності* стосується насамперед добору аудіо відео матеріалів: добру підлягають ті аудіо відео діалоги, у яких максимально повно реалізуються компоненти комунікативної ситуації, зокрема такі: статусні ролі адресата та адресанта, комунікативна мета, код, стиль, етнічне середовище. Саме ці маркери уможливають репрезентацію лінгвосоціокультурного компоненту як у вербальних, так і в невербальних засобах, демонструють концепти сфери комунікації корейців.

Прикладом друкованого монологу-зразка (для рівня А2 вказати) може бути такий:

나라마다 음식 문화가 다르
고 식사 예절도 다릅니다. 한
국의 식사 예절은 어떤지 한
번 알아보을까요?



한국의 밥상에는 밥과 국, 반찬
이 모두 있습니다. 밥과 국은 숟가락으로, 반찬은 젓가락으로 먹습
니다. 그런데 식사를 할 때는 숟가락과 젓가락을 모두 같이 들고 먹지
않습니다. 밥그릇과 국그릇도 손에 들고 먹으면 안 됩니다. 그리고 음식
을 먹을 때는 소리를 내지 않아야 합니다.

어른과 같이 식사를 할 때는 어른이 먼저 수저를 드신 후에 먹습니다.
식사가 끝난 후에도 어른보다 먼저 자리에서 일어나지 않고 어른이 식
사를 끝내실 때까지 기다려야 합니다. 모든 사람이 식사가 끝나면 수저
를 내려놓습니다.

옛날 한국에서는 식사를 할 때 보통 말을 하지 않았습니다. 말을 하
다가 음식이 입 밖으로 나올 수도 있기 때문입니다. 그렇지만 요즘에는
옛날에 비해서 이야기를 많이 나눕니다.

이제 한국의 식사 예절을 배웠으니까 한국 사람과의 식사가 별로 어
렵지 않을 것입니다. 여러분 나라의 식사 예절은 어떤가요?

Прикладом аудіо відео монологу-зразка може бути такий:
https://www.youtube.com/watch?v=j_ceYfkg_yE.

Прикладом друкованого діалогу-зразка, який відповідає наведеним вище критеріям може бути такий:

- 스티븐 지연 씨, 이번 연휴에 고향에 내려가요?
 지 연 네, 한 달 전에 미리 기차표를 예매해 놓았어요.
 스티븐 그렇게 빨리 예매를 해야 돼요?
 지 연 네, 명절에는 고향에 가는 사람들이 많아서 서두르지 않으면 표 사기가 힘들어요.
 스티븐 그런데 한국에서는 설날에 보통 뭘 해요?
 지 연 아침에 음식을 차려 놓고 차례를 지내요. 그리고 어른들께 세배를 해요.
 스티븐 설날에 먹는 특별한 음식이 있어요?
 지 연 설날에는 밥 대신 떡국을 먹어요.
 스티븐 지연 씨도 떡국 끓일 줄 알아요?
 지 연 그럼요. 나중에 우리 집에 오면 제가 해 줄게요.

Прикладом аудіо відео діалогу-зразка може бути такий:
<https://www.youtube.com/watch?v=0VffBGT0Bqs>.

Отже, обґрунтовано, що критеріями добору культурно маркованої лексики є критерії культурної маркованості, частотності та достатньої кількості, тематичності, семантичної цінності, сполучуваності, адекватності лексичного матеріалу цілям навчання; критеріями добору невербальних засобів комунікації є критерії культурної спрямованості, функціональності, мовленнєвого етикету, статусу партнерів по спілкуванню. Визначено, що добір монологів-зразків та діалогів-зразків слід здійснювати на основі таких критеріїв: насиченість країнознавчими реаліями, культурно маркованими лексичними одиницями, тематична маркованість, відповідність життєвому і мовленнєвому досвіду студентів, співвіднесеність інформації з рідною лінгвокультурою, автентичності, критерій якості пред'явлення аудіотексту, критерій жанрової і типологічної різноманітності, критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу, критерій ситуативності.

2.2. Система вправ і завдань для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні є складним і тривалим процесом, який інтегрується з формуванням лексичних знань та навичок, знань невербальних засобів спілкування та навичок їх використання, умінь продукувати культурно марковані діалоги та монологи. Для цього, як було обґрунтовано в першому розділі, найбільш релевантними є методи вправління та рольової гри. Ці методи імплементуються у систему вправ та завдань. Як показує аналіз наукових джерел, система вправ і завдань охоплює групи вправ, які реалізуються у певній послідовності й орієнтовані на формування відповідних знань, навичок та вмінь (Сем'ян, 2019 :94)

Тож, **систему вправ і завдань для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні** розуміємо як *поетапно організовані групи вправ та завдань, які спрямовані на формування екстралінгвальних знань про повсякденне життя корейців, їхню культуру, знань культурно маркованих лексичних одиниць у їхньому формальному, семантичному та функціональному аспектах, невербальних засобів та невербальної поведінки спілкування; навичок вживання культурно маркованих лексичних одиниць та використання невербальних засобів спілкування; умінь продукувати культурно марковане монологічне та діалогічне мовлення (розповідати про культуру та побут корейців, використовувати культурно марковані лексичні одиниці та невербальні засоби спілкування, здійснювати спілкування відповідно до означених концептів сфери комунікації).*

У нашій роботі ми дотримуємося розмежування понять «вправи» і «завдання». Вправу розуміємо як багаторазове повторення однотипної дії, яке використовується для формування навички – лексичної, навички використання невербальних засобів спілкування. Завдання не передбачає повторюваності дій, воно спрямоване на виконання комплексних зазвичай аналітико-синтетичних

операцій, які спрямовані на формування екстралінгвальних знань, знань невербальної поведінки, умінь продукувати культурно марковані діалоги та монологи.

Вправа і завдання повинні мати мету, містити інструкції-завдання, наповнення культурно маркованим мовним / мовленнєвим / невербальним матеріалом. Виконання вправи має супроводжуватися контролем.

Відповідно до предмету нашого дослідження (формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні) система вправ має спиратися на етапність формування умінь монологічного та діалогічного мовлення.

У навчанні іншомовного монологічного та діалогічного мовлення набуто значного досвіду. Традиційно вчені виділяють дві моделі – «зверху донизу» та «знизу вгору» (Черниш, 2012; Рогова, 1991), які відрізняються наявністю текстового зразка-опори та вправ на формування мовленнєвих навичок. Модель «знизу вгору» полягає в тому, що діалогічного та монологічного мовлення починають навчати з елементів діалогу / монологу, тобто реплік та діалогічних єдностей, фраз та надфразових єдностей (для монологу), а потім студенти переходять до продукування власних діалогів та монологів. Така модель релевантна у двох випадках: 1) на початковому етапі навчання (коли студенти ще не володіють належними вміннями читання та аудіювання, щоб прочитаний або прослуханий текст склав належну інформаційну та мовно-мовленнєву основу для говоріння); 2) на середньому і старшому етапах, коли студенти володіють вміннями читання та аудіювання на такому рівні, що можуть добирати інформацію з різних джерел, не обмежуючись одним текстом, коли у студентів достатній словниковий запас та належний рівень володіння граматиною. У формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі (рівень А1) властива саме ця модель, адже за нею студенти поступово опановують лексичний та граматичний матеріал, набувають відповідних лексичних і граматичних навичок в усному мовленні, вчать

складати фрази, репліки, діалогічні та надфразові єдності, міні-монологи та міні-діалоги, а вже потім переходять до власне діалогічного / монологічного мовлення.

Для успішної реалізації цієї моделі студенти повинні:

- мати належний інформаційний ресурс (на етапі А1 цю інформацію про культуру та побут студенти братимуть здебільшого з українськомовних та англomовних джерел, зрідка – з корейськомовних), який буде використаний в діалогічному та монологічному мовленні;

- мати достатні лексичні та граматичні навички (володіти належною кількістю культурно маркованої лексики та граматичними одиницями, необхідними для конструювання фраз, реплік, надфразових єдностей);

- володіти мовленнєвими зразками;

- володіти мовленнєвими уміннями, зокрема складати монологи й діалоги різних функціональних типів, володіти засобами когезії та когерентності тощо.

У межах моделі «знизу вгору» пропонують таку етапність у навчанні діалогічного мовлення (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013 :318-319; Кодлюк, 2018: 8; Крисак, 2016 :109; Ма Мінъ, 2018: 96; 한경화, 2011):

- підготовчий (нульовий) етап: навчання реплікування – формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок говоріння з допомогою умовно-комунікативних вправ; обсяг репліки збільшується від однієї до кількох фраз;

- етап оволодіння діалогічними єдностями за допомогою рецептивно-продуктивних вправ і завдань в обміні репліками з використанням елементів рольової гри;

- продукування міні-діалогів, ситуативно маркованих, з використанням рецептивно-продуктивних вправ з використанням опор, елементів рольової гри;

- продукування діалогів різних функціональних типів без використанням вербальних опор.

Для навчання монологічного мовлення модель «знизу вгору» реалізується у такій етапності (Методика навчання іноземних мов і культур, 2013 : 352-357):

- етап об'єднання зразків мовлення рівня фрази у понад фразові єдності реалізується за допомогою вправ на приєднання, об'єднання;

- етап продукування висловлювань надфразового рівня (міні-монологів) з використанням різноманітних опор;

- етап продукування монологів різних функціональних типів.

Означені етапи відповідають принципу доступності – від легкого до важкого, від простого до складного.

Модель «зверху донизу» полягає в тому, що навчання монологічного та діалогічного мовлення здійснюється на основі прочитаного чи прослуханого діалогу-зразка або монологу-зразка. Таку модель можна застосовувати тоді, коли студенти уже володіють достатнім словниковим запасом, уміннями читання та аудіювання цілісних текстів, уміннями говоріння. Тексти-зразки відіграють у цьому випадку надзвичайно важливу роль:

- вони містять необхідну екстралінгвальну інформацію, яка обговорюється;

- культурно марковані лексичні одиниці, мовленнєві зразки в їхньому функціональному аспекті;

- ці тексти знайомлять студентів з композиційними особливостями монологічного та діалогічного мовлення корейців, з засобами когезії та когерентності тощо;

- аудіо відео матеріали містять елементи невербальної поведінки носіїв мови, яку через наслідування перейматимуть студенти.

У межах моделі «зверху донизу» пропонують таку етапність у навчанні діалогічного мовлення (Щербина, 2021 : 82; 70 Максименко, 2014: 31):

- читання або прослуховування діалогу; аналіз структурних, змістових, прагматичних особливостей діалогу;

- на основі тексту – формування мовленнєвих навичок;

- формування умінь продукувати діалогічні єдності;

- продукування міні-діалогів (на основі діалогу-зразка);

- продукування діалогів певних функціональних типів.

Для навчання монологічного мовлення модель «зверху донизу» реалізується у такій етапності (Рогова, 1991).

- максимальне «освоєння» змістового плану тексту, мовного матеріалу, композиції; складання плану повідомлення;
- різні види переказів вихідного тексту;
- мовлення в змінених ситуативних умовах).

Модель «зверху донизу» релевантна більшою мірою етапу А2, коли студенти здатні продукувати та сприймати цілісні тексти. Проте їхнє мовлення ще не настільки сформоване, щоб працювати з різними джерелами, чого вимагає модель «знизу вгору». З іншого боку, варто зауважити, що для навчання невербальних засобів комунікації, невербальної поведінки корейців слід звертатися до моделі «зверху донизу», коли студенти слухають аудіо відео діалоги та сприймають й аналізують невербальні сигнали комунікації, а потім імітують їх під час діалогічного мовлення.

Як показує аналіз сучасних досліджень, багато науковців використовують змішані моделі навчання говоріння: 1) активізація мовного матеріалу, формування мовленнєвих умінь (на рівні фрази / репліки, надфразової / діалогічної єдності); 2) робота з текстом-зразком (аналіз композиції, прагматики, мовних особливостей); 3) відтворення тексту-зразка в репродуктивному мовленні; створення окремих частин монологу; 4) продукування власних діалогів / монологів (Боднар, 2011 :115-118; Тулякова, 2020 :113; Ващило, 2020 : 114-116; Дружченко, 2018 :136-137; Лазоренко, 2016: 99-100; Лагута, 2007: 205). Змішана модель цілком виправдана, особливо етапах А2-В2 навчання мови, коли у студентів уже сформовані мовленнєві уміння, однак ще здійснюється активне формування граматичної компетентності та розширення лексикону й тезаурусу.

Особливу увагу вчені-методисти приділяють інформаційному компоненту компетентностей в діалогічному та монологічному мовленні, яке складає предмет говоріння та уможливорює цей процес взагалі, а також відображає інформацію країнознавчого характеру (Тулякова, 2020 13; Ващило, 2020 : 114-116 Дружченко, 2018 :136-137; Лазоренко, 2016: 99-100). Інформаційна складова має бути представлена і в системі вправ для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Інформаційними джерелами у

нашому випадку будуть культурно марковані монологи та діалоги, а також інші інформаційні ресурси (в тому числі українськомовні та англomовні).

Отже, зважаючи на проаналізовані етапи формування компетентностей в діалогічному та монологічному мовленні, на зміст лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні початкового етапу (A1-A2), на особливості культури спілкування корейців, визначаємо два цикли-етапи у формуванні означеної компетентності – I цикл (підготовчий) та II цикл (початковий комунікативний).

I цикл – підготовчий (рівень A1). Мета циклу: розпочати знайомство з культурою та побутом корейців, сформувати знання про повсякденне життя, особливості культури спілкування мешканців Південної Кореї, сформувати знання семантично-функціонального діапазону та навички вживання культурно маркованої лексики на рівні фрази / репліки, діалогічної єдності / надфразової єдності, міні-тексту / міні-діалогу; ознайомити з засобами невербального спілкування корейців та сформувати окремі навички невербальної поведінки в діалогічному мовленні (на рівні міні-діалогу).

Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні в I-ому циклі. У першому циклі ми обираємо змішану модель «знизу вгору» та «зверху донизу». Модель «знизу вгору» використовуємо для формування умінь продукувати культурно марковані міні-монологи; модель «зверху донизу» застосовуємо для продукування міні-діалогів. Реалізуємо ці моделі в такій послідовності:

I етап – знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації;

II етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні фрази / репліки (лексика з культурним маркером в денотативному значенні);

III етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні надфразової / діалогічної єдності;

IV етап – формування умінь складати культурно марковані міні-монологи;

V етап – перегляд аудіо відео діалогу, який містить невербальні засоби спілкування; аналіз та імітація невербальних засобів спілкування;

VI етап – продукування культурно маркованих міні-діалогів.

На **першому** етапі відбувається знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації. Для цього використовуємо прийоми: ілюстрування – зображення реалії та надпису або короткого коментаря до неї; коментар та пояснення культурної реалії; розповідь про культурну реалію (з самого початку такі розповіді викладач робить українською мовою, потім поступово переходить на пояснення корейською); самостійний пошук студентами культурних реалій та засобів їх вербалізації; встановлення відповідностей між зображенням (описом) та назвою; самостійне називання культурних об'єктів з опорою на зображення.

На цьому етапі використовуємо некомунікативні репродуктивні та рецептивно-репродуктивні лексичні вправи на рівні слова (словосполучення): називання культурно маркованих об'єктів, усні словникові диктанти.

Вправа 1.1.1. Мета: *формування знань про культурні реалії Південної Кореї, лінгвосоціокультурних лексичних репродуктивних навичок.*

Інструкція: Назвіть корейські відповідники українським поняттям, наведеним у правій колонці. Запишіть у ліву колонку корейські відповідники, за потреби скористайтеся довідкою.

| | |
|--|---|
| | Дружні взаємовідносини між містами, університетами, підприємствами (побратими). |
| | Сестра, старша за віком родичка жіночої статі по відношенню до братів, молодших за віком. |
| | Сестри, старша і молодша сестри. |
| | Шанобливе звернення чоловіка до старшої рідної сестри або старшої близької родички. |
| | Старша сестра, це слово вживається жінкою при звертанні до іншої жінки, старшої за віком, серед рідних сестер або сестер-родичок. |
| | Молодший брат або сестра. |

Довідка: 누나, 누님, 자매, 동생, 언니, 사촌.

Вид вправи: некомунікативна, репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні слова, без візуальної опори.

Вправа 1.1.2. Мета: формування знань про культурні реалії Південної Кореї, лінгвосоціокультурних лексичних репродуктивних навичок.

Інструкція: Розгляньте фото, назвіть зображені на них види транспорту південних корейців.



Вид вправи: некомунікативна, репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні слова, з візуальною опорою.

На II етапі студенти вчаться складати речення (фрази / репліки) з використанням культурно маркованої лексики (з культурним маркером в денотативному значенні). Для цього використовуємо некомунікативні лексичні

вправи на підстановку, трансформацію, розширення речень, складання речень, добір синонімів; умовно-комунікативні вправи – відповіді на питання з використанням культурно маркованої лексики. На цьому етапі продовжуємо активно використовувати невербальні опори, які допомагають сформувати міцніший зв'язок між референтом та словом.

Вправа 1.2.1. Мета: *формувати репродуктивні лінгвосоціокультурні лексичні навички на рівні фрази.*

Інструкція: З поданими словами складіть усно речення.

형, 형제, 형님, 할머니, 동생

Вид вправи: некомунікативна, репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні фрази, без візуальної опори.

Вправа 1.2.2. Мета: *формувати репродуктивні лінгвосоціокультурні лексичні навички на рівні репліки.*

Інструкція: Дайте відповіді на питання викладача, користуючись поданими зображеннями.

플랫폼 슬라이딩 도어에는 어떤 종류의 교통수단이 있습니까?



한국의 고속도로는 어느 도시를 연결합니까?



서울 지하철에는 몇 개의 역이 있습니까?



Вид вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні реплікування, з візуальною опорою.

На III етапі формуємо навички вживання культурно маркованої лексики на рівні надфразової / діалогічної єдності з використанням культурно маркованої лексики. Для цього використовуємо лексичні умовно-комунікативні вправи на продовження висловлення (кількома реченнями, зв'язаними між собою); на відповіді на питання одногрупників. На цьому етапі продовжуємо використовувати зображувальну наочність.

Вправа 1.3.1. Мета: *формувати лінгвосоціокультурні лексичні репродуктивні навички на рівні надфразової єдності, навичок продукування надфразових єдностей.*

Інструкція: Продовжте подане речення 2-3 реченнями, розкажіть про свою родину. Використайте слова з довідки.

Моя родина складається із шести осіб.

Я маю братів і сестер.

Довідка: 아버지, 어머니, 형, 언니, 누나, 형제, 동생, 자매, 사촌, 자녀, 할아버지, 할머니, 남편, 아내,

Вид вправи: умовно-комунікативна, репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні надфразової єдності, без візуальної опори.

Вправа 1.3.2. Мета: *формувати лінгвосоціокультурні лексичні репродуктивні навички на рівні діалогічної єдності, навичок продукування діалогічних єдностей.*

Інструкція: Запитайте у свого товариша про корейську високошвидкісну дорогу. Запитання студенти ставлять по черзі: хто відповів, той ставить питання наступному студенту.



Вид вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна лінгвосоціокультурна лексична, на рівні діалогічної єдності, з візуальною опорою.

На **IV етапі** відбувається формування умінь складати культурно марковані міні-монологи. На цьому етапі використовуємо рецептивно-репродуктивні завдання (на переказ міні-монологу) та продуктивні завдання (на продукування міні-монологів на 5-7 речень).

Завдання 1.4.1. Мета: формування умінь продукувати культурно марковані міні-монологи з опорою на текст (переказ тексту), удосконалення лексичних лінгвосоціокультурних навичок говоріння.

Інструкція: Прочитайте текст-розповідь (наприклад, про родину одного корейця) й перекажіть його якомога ближче до оригіналу.

가족 이야기

우리 식구는 모두 다섯 명입니다. 아버지, 어머니, 형, 누나 그리고 저입니다. 아버지는 회사원입니다. 연세는 47 세입니다. 아버지의 회사는 집에서 가깝습니다. 아버지는 아침



9 시에 출근하셔서 저녁 5 시에 퇴근하십니다. 회사까지 걸어서 20 분이 걸립니다. 어머니는 가정 주부입니다. 연세는 43 세입니다. 아침 6 시쯤 일어나십니다. 식사 준비와 청소, 빨래가 어머니의 주 일과입니다. 집안 일을 하면서 어머니는 틈틈이 잡지나 신문을 읽습니다. 또 차를 마시면서 음악을 들으십니다. 부모님은 아주 부지런하고 착하십니다. 두 분은 우리 삼 남매를 무척 사랑합니다.

우리 형은 대학생입니다. 경제학과 2 학년이고 나이는 21 살입니다. 형은 운동을 무척 좋아해서 주말마다 운동장에서 친구들과 축구를 합니다. 겨울에는 실내에서 탁구를 합니다. 형은 키가 크고 잘 생겼습니다. 공부도 아주 잘 합니다. 전부 A 학점입니다. 그래서 여학생들에게 인기가 좋습니다. 저는 형이 자랑스럽습니다.

Вид завдання: умовно-комунікативне, лінгвосоціокультурне рецептивно-репродуктивне, на рівні міні-монологу, з текстовою опорою.

Завдання 1.4.2. Мета: формування умінь продукувати культурно марковані міні-монологи (описи) з опорою на зображення, удосконалення лексичних лінгвосоціокультурних навичок говоріння.

Інструкція: Складіть міні-опис (на 5-7 речень) особливостей сеульського метро. Під час розповіді скористайтеся зображенням, а також інформацією з Інтернет-джерел. Використайте слова з довідки.



Довідка: 입구, 출구, 자리, 노약자석, 출발하다, 갈아타다, 기다리다, 빠르다, 편하다, 복잡하다, 조심하다, 노선도, 방향, 교통, 교통카드, 대중교통

Тип завдання: комунікативне, лінгвосоціокультурне продуктивне, на рівні міні-монологу, з зображувальною опорою.

Завдання 1.4.3. Мета: *формування умінь продукувати культурно марковані міні-монологи (розповіді), удосконалення лексичних лінгвосоціокультурних навичок говоріння.*

Інструкція: Складіть міні-розповідь (на 5-7 речень) про свою родину, згадайте рідних, двоюрідних та троюрідних братів і сестер, дядьків і тіток.

Тип завдання: комунікативне, лінгвосоціокультурне продуктивне, на рівні міні-монологу.

На V етапі відбувається формування знань невербальних засобів спілкування в корейськомовному діалогічному мовленні, удосконалення лінгвосоціокультурних лексичних навичок; інтегрується з уміннями відео аудіювання. Для цього використовуємо комунікативні рецептивні завдання в відео аудіюванні, завдання на обговорення невербальних засобів спілкування в різних ситуаціях, обговорення особливостей вживання культурно маркованої лексики залежно від ситуації.

Завдання 1.5.1. Мета: *формувати знання невербальних засобів спілкування та навичок їх використання в усному мовленні залежно від ситуації, удосконалення умінь аудіювання; формування уявлень про відмінності культури невербальної комунікації корейців та українців.*

Інструкція: Передивіться відео. Зверніть увагу, які гонорагічні лексичні засоби використовуються у мовленні. Зверніть увагу, які невербальні засоби використовують співрозмовники.

Посилання на відео: https://www.youtube.com/watch?v=V_p6S28Vqk8.

Прокоментуйте, що означають поклони, які Ви бачили у щойно переглянutoму відео. Чи важливими є поклони в українській культурі спілкування? Випишіть особливі гонорагічні слова, які використовують співрозмовники, прокоментуйте, у яких ситуаціях їх потрібно вживати. Повторіть поклони, які використовують співрозмовники, враховуйте їхній вік і соціальний статус.

Тип завдання: лінгвосоціокультурне рецептивне, аналітичне, завдання на усвідомлення відмінностей української та корейської культур.

На VI етапі відбувається формування умінь продукування культурно маркованих міні-діалогів. Для цього використовуємо рецептивно-репродуктивні завдання на відтворення діалогу в ролях з використанням культурно маркованих вербальних та невербальних засобів спілкування; продуктивні вправи з невербальним компонентом у продукуванні діалогів – діалогів-розпитувань та діалогів-домовленостей, етикетних діалогів.

Завдання 1.6.1. Мета: *формування умінь продукувати діалог-домовленість (з опорою на діалог-зразок), з використання методу рольової гри.*

Інструкція: Перекажіть за ролями якомога ближче до відео оригіналу поданий діалог, імітуйте невербальні засоби спілкування.

Посилання на відео діалог-домовленість:

<https://www.youtube.com/watch?v=wZRJobhqfcs>

Тип завдання: лінгвосоціокультурне умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне, на рівні міні-діалогу з текстовою опорою.

Завдання 1.6.2. Мета: формування умінь продукувати етикетний діалог (без опори), з використання методу рольової гри.

Інструкція: Обираються 4 учасники. Уявіть, що Ви ідете по вулиці зі старшою сестрою. Уявіть, що Ви зустріли свого товариша з батьком. Привітайтеся з ними, познайомте товариша зі своєю сестрою, а також познайомтеся з його батьком та познайомте сестру з батьком товариша. Обміняйтеся короткою інформацією. Використайте невербальні засоби спілкування та гонорагічні засоби.

Тип завдання: комунікативне, продуктивне, на рівні міні-діалогу, без опор.

Отже, вправи та завдання першого циклу орієнтовані на формування та розвиток лінгвосоціокультурних лексичних навичок, умінь продукувати культурно марковані міні-діалоги та міні-монологи різних функціональних типів мовлення з використанням невербальних засобів спілкування.

II цикл – початковий комунікативний (рівень A2). Мета циклу: продовжити знайомство з культурою та побутом корейців, формувати знання про культуру та побут, особливості культури спілкування мешканців Південної Кореї, формувати знання семантично-функціонального діапазону та навички вживання культурно маркованої лексики на рівні діалогу та монологу; продовжити знайомство з засобами невербального спілкування корейців та формувати навички невербальної поведінки в діалогічному мовленні (на рівні діалогу).

Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні у II-ому циклі. На другому циклі ми обираємо модель «зверху донизу» й реалізуємо її в такій послідовності:

I етап – читання креолізованих текстів (монологів-зразків, діалогів-зразків) та знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації; аналіз структурних та прагматичних особливостей

монологів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування;

- перегляд культурно маркованих аудіо відео діалогів; аналіз структурних та прагматичних особливостей діалогів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування; аналіз невербальних засобів спілкування;

II етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики (з культурним маркером в денотативному та конотативних значеннях) на рівні діалогічної єдності, надфразової єдності; навичок невербальної поведінки;

III етап – репродукування монологів-зразків, діалогів-зразків (з максимальним збереженням вербальних та невербальних засобів комунікації);

IV етап – продукування культурно маркованих монологів-описів та монологів-розповідей.

На **I етапі** відбувається знайомство студентів з культурними поняттями та реаліями Південної Кореї, з засобами вербалізації цих понять та реалій; з семантичними та функціональними особливостями культурно маркованих лексичних одиниць, з конотативними значеннями культурно маркованих лексем; з особливостями невербальної поведінки корейців (аудіо відео діалог), зі структурними та прагматичними особливостями монологів та діалогів різних функціональних типів. На першому етапі використовуємо рецептивні аналітичні завдання в читанні (монологів-зразків) креолізованих текстів (тексти у супроводі з зображенням), а також рецептивні аналітичні завдання в відео аудіюванні (монологів-зразків).

Завдання 2.1.1. Мета: Формувати знання про структурні та прагматичні особливості монологу-розповіді, розширювати екстралінгвальні знання студентів про культуру та побут корейців, знання семантичних та функціональних особливостей культурно маркованої лексики.

Інструкція 1. Перед читанням: Прочитайте заголовок тексту, розгляньте малюнок. Як Ви гадаєте, про що в тексті може йти мова?

Инструкция 2. Під час читання: Прочитайте текст. Визначте, до якого функціонального типу він належить. Випишіть культурно марковані слова, визначте їхнє значення та особливості вживання.



근정전



경회루



함원정

경복궁은 조선 왕조 제일의 법궁이다. 북으로 북악산을 기대어 자리 잡았고 정문인 광화문 앞으로는 넓은 육조거리(지금의 세종로)가 펼쳐져, 왕도인 한양(서울) 도시 계획의 중심이기도 하다. 1395년 태조 이성계가 창건하였고, 1592년 임진 왜란으로 불타 없어졌다가, 고종 때인 1867년 중건 되었다. 흥선대원군이 주도한 중건 경복궁은 500여 동의 건물들이 미로같이 빼곡히 들어선 웅장한 모습 이었다.

궁궐 안에는 왕과 관리들의 정무 시설, 왕족들의 생활 공간, 휴식을 위한 후원 공간이 조성되었다. 또한 왕비의 중궁, 세자의 동궁, 고종이 만든 건청궁 등 궁궐안에 다시 여러 작은 궁들이 복잡하게 모인 곳이기도 하다. 그러나 일제 강점기에 거의 대부분의 건물들을 철거하여 근정전 등 극히 일부 중심 건물만 남았고, 조선 총독부 청사를 지어 궁궐 자체를 가려버렸다. 다행히 1990년부터 본격적인 복원 사업이 추진되어 총독부 건물을 철거하고 흥례문 일원을 복원하였으며, 왕과 왕비의 침전, 동궁, 건청궁, 태원전 일원의 모습을 되찾고 있다.

광화문 - 흥례문 - 근정문 - 근정전 - 사정전 - 강녕전 - 교태전을 잇는 중심 부분은 궁궐의 핵심 공간이며, 기하학적 질서에 따라 대칭적으로 건축 되었다. 그러나 중심부를 제외한 건축물들은 비대칭적으로 배치되어 변화와 통일외 아름다움을 함께 갖추었다. 수도 서울의 중심이고 조선의 으뜸 궁궐인 경복궁에서 격조 높고 품위 있는 왕실 문화의 진수를 느껴보자.

경복궁의 명칭 : 경복궁은 조선 왕조가 세워지고 3년 지난 후 완공되었다. 완공된 지 며칠 후에 개국공신 정도전은 태조의명에 따라 경복궁이라는 궁궐 이름을 비롯 해 강녕전, 교태전, 연생전, 경성전, 사정전, 근정전 등 주요 전각의 이름을 지었다. 경복궁이라는 이름에는 '새 왕조가 큰 복을 누리 번영할 것'이라는 의미가 담겨 있다.



Інструкція 3. Після читання: - визначення функціонального типу монологу,
- аналіз культурно маркованої лексики (студенти характеризують спочатку слова, які вони виписали самостійно, потім викладач додає і коментує значення та особливості вживання інших культурно маркованих слів);

- визначте, які засоби зв'язку використовуються у тексті, наскільки повно і послідовно описаний об'єкт;

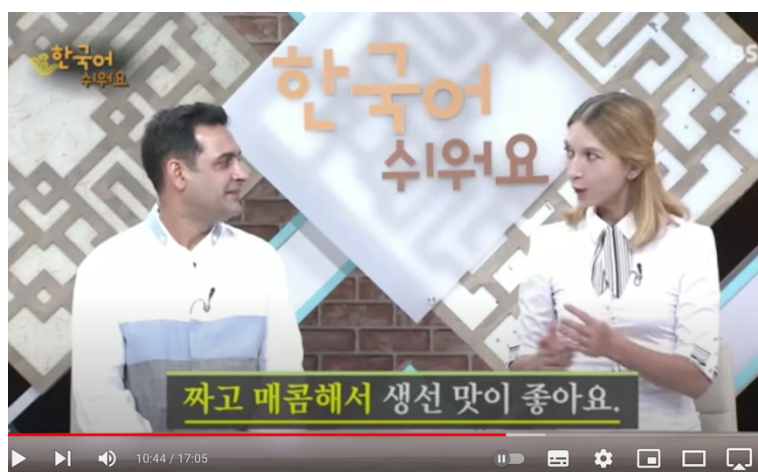
Тип завдання: лінгвосоціокультурне комунікативне, рецептивне, аналітичне, на рівні тексту.

Завдання 2.1.2. Мета: *Формувати знання про структурні та прагматичні особливості діалогу-розпитування, розширювати екстралінгвальні знання студентів про культуру та побут корейців, знання семантичних та функціональних особливостей культурно маркованої лексики, гоноративних засобів; знання невербальних засобів спілкування.*

Інструкція 1. Перед відео аудіюванням: *Прочитайте заголовок тексту, розгляньте зображені кадри. Як Ви гадаєте, про що може йти мова? Як Ви розумієте вислів 경복궁? (зняття мовних труднощів)?*

Інструкція 2. Під час відео аудіювання: *Прослухайте діалог. Визначте, до якого функціонального типу він належить. Випишіть культурно марковані слова, визначте їхнє значення та особливості вживання. Визначте, якими невербальними засобами користуються співрозмовниками, яку роль виконують ці засоби під час розмови?*

<https://www.youtube.com/watch?v=bUN2Za6rTE4>



Інструкція 3. Після відео аудіювання: - визначення функціонального типу діалогу,

- аналіз культурно маркованої лексики (студенти характеризують спочатку слова, які вони виписали самостійно, потім викладач додає і коментує значення та особливості вживання інших культурно маркованих слів);

- визначте, які репліки використовуються в діалозі, якими засобами вони поєднуються;

- визначте, які невербальні засоби використовуються та яка їхня комунікативна функція, визначте відмінності в невербальних засобах спілкування українців та корейців;

Тип завдання: лінгвосоціокультурне комунікативне, рецептивне, аналітичне, на рівні тексту.

На II етапі формуємо у студентів навички вживання культурно маркованої лексики (з культурним маркером в денотативному та конотативних значеннях) на рівні діалогічної єдності, надфразової єдності; навички невербальної поведінки. З цією метою використовуємо умовно-комунікативні лексичні репродуктивні вправи на складання діалогічних єдностей та надфразових єдностей (з невербальним компонентом або без невербального компонента).

Вправа 2.2.1. Мета: формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок в монологічному мовленні на рівні надфразових єдностей (слова з культурним компонентом в конотативному значенні, сталі звороти).

Інструкція: Дайте розгорнуті відповіді на питання (2-4 речення), використовуючи слова та вирази з довідки.

Які видатні місця знаходяться в серці Сеула?

Які мікрорайони Сеула змінили свій вигляд за останні 30 років?

Які історичні будівлі можна побачити у центрі Сеула?

Що оточує Сеул з чотирьох сторін ?

Які історичні назви видатних місць Сеула збереглися до наших днів ?

Довідка: 도시, 중심이다, 건물, 생활 공간, 조선 총독분, 수도, 휴식, 명칭.

Тип вправи: лінгвосоціокультурна умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, на рівні міні-діалогу.

Вправа 2.2.2. Мета: *формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок в діалогічному мовленні на рівні діалогічних єдностей, навичок невербальної поведінки.*

Інструкція: Уявіть, що пішли до корейського ресторану зі своїм шефом. Домовтеся і замовте однакові страви корейської кухні, використовуйте жести, властиві культурі спілкування корейців, використовуйте слова, наведені в довідці.

Довідка: 김치, 요정, 일식 집, 불고기, 돼지 불고기, 삼겹살, 찌는 떡, 지지는 떡, 김밥, 비빔밥, 생선회, 활어회, 입에 맞다.

Тип вправи: лінгвосоціокультурна, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, на рівні міні-діалогу.

На III етапі студенти опановують уміння продукувати монологи та діалоги різних функціональних типів у репродуктивному та продуктивному мовленні (переказ діалогів-зразків та монологів-зразків) зі збереженням композиційних особливостей, засобів когезії та когерентності, культурно маркованих мовних одиниць, невербальних засобів спілкування (для діалогів). Продовжується формування екстралінгвальних знань. З цією метою використовуємо умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (переказ тексту зразка-оригіналу), рецептивно-продуктивні (власний монолог або діалог на основі тексту-зразка) завдання. Для навчання діалогічного мовлення використовуємо метод рольової гри.

Завдання 2.3.1. Мета: *формувати уміння продукувати монологи певних функціональних типів, з відтворенням зв'язності, структури, культурно маркованих мовних одиниць, розширювати екстралінгвальні знання студентів.*

Інструкція: Підготуйте розповідь про Кьонбоккун, взявши за основу текст із Завдання 2.1.1.

Тип завдання: лінгвосоціокультурне умовно-комунікативне, рецептивно-продуктивне, на рівні тексту.

Завдання 2.3.2. Мета: *формувати уміння продукувати діалоги певних функціональних типів, з відтворенням зв'язності, структури, культурно маркованих мовних одиниць, невербальних засобів спілкування, розширювати екстралінгвальні знання студентів.*

Інструкція: Розіграйте якомога ближче до зразка-оригіналу діалог із Завдання 2.1.2. Відтворіть соціальні ролі співрозмовників.

Тип завдання: лінгвосоціокультурне умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне, на рівні тексту.

На IV етапі студенти продукують культурно марковані монологи-розповіді, монологи-описи, діалоги-розпитування, діалоги-домовленості, етикетні діалоги. Для цього використовуємо комунікативні продуктивні завдання на рівні тексту. Для навчання діалогічного мовлення використовуємо метод рольової гри.

Завдання 2.4.1. Мета: *формування умінь продукувати культурно маркований монолог-розповідь, збагачення екстралінгвальних знань.*

Інструкція: Підготуйте та презентуйте розповідь про палац Чхандоккун (м. Сеул).

Тип завдання: лінгвосоціокультурне комунікативне, продуктивне, на рівні тексту.

Завдання 2.4.2. Мета: *формування умінь продукувати культурно маркований діалог-домовленість, збагачення екстралінгвальних знань.*

Інструкція: Розіграйте діалог. Уявіть, що Ви зі старшою сестрою ідете в ресторан на зустріч з шефом та його дружиною. Домовтеся учотирьох – до якого ресторану Ви підете і чому.

Тип завдання: лінгвосоціокультурне комунікативне, продуктивне, на рівні тексту.

Отже, формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання здійснюється за допомогою системи вправ і завдань, яка складається з двох циклів

– підготовчий (рівень A1), який реалізується у шість етапів (за моделлю «знизу вгору»), та початковий комунікативний (рівень A2), який реалізується у чотири етапи (за моделлю «згори донизу»).

2.3. Модель формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Для упровадження авторської методики у навчальний процес необхідно розробити модель процесу формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

Модель є багатофункціональним явищем. У педагогіці реалізуються передусім теоретична і практична функції моделі. Теоретична функція моделі дає можливість пізнати явища педагогічної дійсності, реалізувати специфічну форму освітнього процесу чи його компонента, а практична функція – дозволяє представити модель як інструмент і засіб педагогічного експерименту (Московчук, 2019 : 52).

Лінгводидактичну модель розглядаємо, услід за І. П. Задорожною, як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і відношення між його елементами (Задорожна, 2012 : 67).]. Лінгводидактична модель складається з системи взаємопов'язаних компонентів: цілі навчання, зміст навчання, суб'єкти навчання, навчальна дисципліна, підходи до навчання, принципи навчання, методи навчання, засоби навчання, форми організації навчання, етапи та система вправ для навчання, контролю та результату навчання; співвідношення аудиторної та самостійної роботи, кількість змістових модулів та кредитів (Трифоновна, 2012; Московчук, 2019; Чорна, 2017; Колесник, 2016; Бойко, 2020; Ігнатенко, 2017; Крапчатова, 2014; Осадча, 2018; Романов, 2019; Сем'ян, 2019; Кінджибала, 2023).

Цілі навчання: сформувати у студентів здатність та готовність продукувати монологи (розповідь, опис) та діалоги (обмін інформацією, домовленість,

етикетний) на рівні А2 про культуру та побут корейців, з використанням культурно маркованої лексики та невербальних засобів комунікації, притаманних корейській лінгвокультурі.

Змістом навчання є: екстралінгвальні знання про культуру та побут корейців, знання культурно маркованих лексичних одиниць, репродуктивні лексичні лінгвосоціокультурні навички; знання невербальних засобів спілкування та невербальної поведінки корейців, навички використання невербальних засобів спілкування; уміння продукувати культурно марковані монологи та діалоги по культуру та побут Південної Кореї.

Суб'єкти навчання: студенти I-II курсу спеціальності 035 «Філологія», які вивчають корейську мову як фах.

Навчальна дисципліна, в межах якої реалізується авторська методика: «Практичний курс першої іноземної мови (корейська)».

Підходи до навчання: компетентнісний, лінгвосоціокультурний та комунікативно-діяльнісний.

Принципи навчання: міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, взаємодії значення функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності.

Методи навчання: вправляння, рольова гра

Засоби навчання: монологи-зразки, діалоги-зразки, аудіовізуальні, тобто відеофонограми та зображувальні матеріали.

Форми організації навчання: аудиторна, самостійна робота

Етапи та система вправ навчання: навчання здійснюється у два цикли: підготовчий (рівень А1), який реалізується у шість етапів (за моделлю «знизу

вгору»), та початковий комунікативний (рівень A2), який реалізується у чотири етапи (за моделлю «згори донизу»).

Контроль: контроль з боку викладача, взаємоконтроль, самоконтроль та рефлексія.

Результати навчання: студенти продукують діалоги (обмін інформацією, домовленість, етикетний) та монологи (опис, розповідь) на рівні A2 про культуру та побут мешканців Південної Кореї, використовують культурно марковані лексичні одиниці, дотримуються належної невербальної поведінки в діалогічному мовленні.

Графічно модель організації процесу формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні показано на рис. 2.3.1.

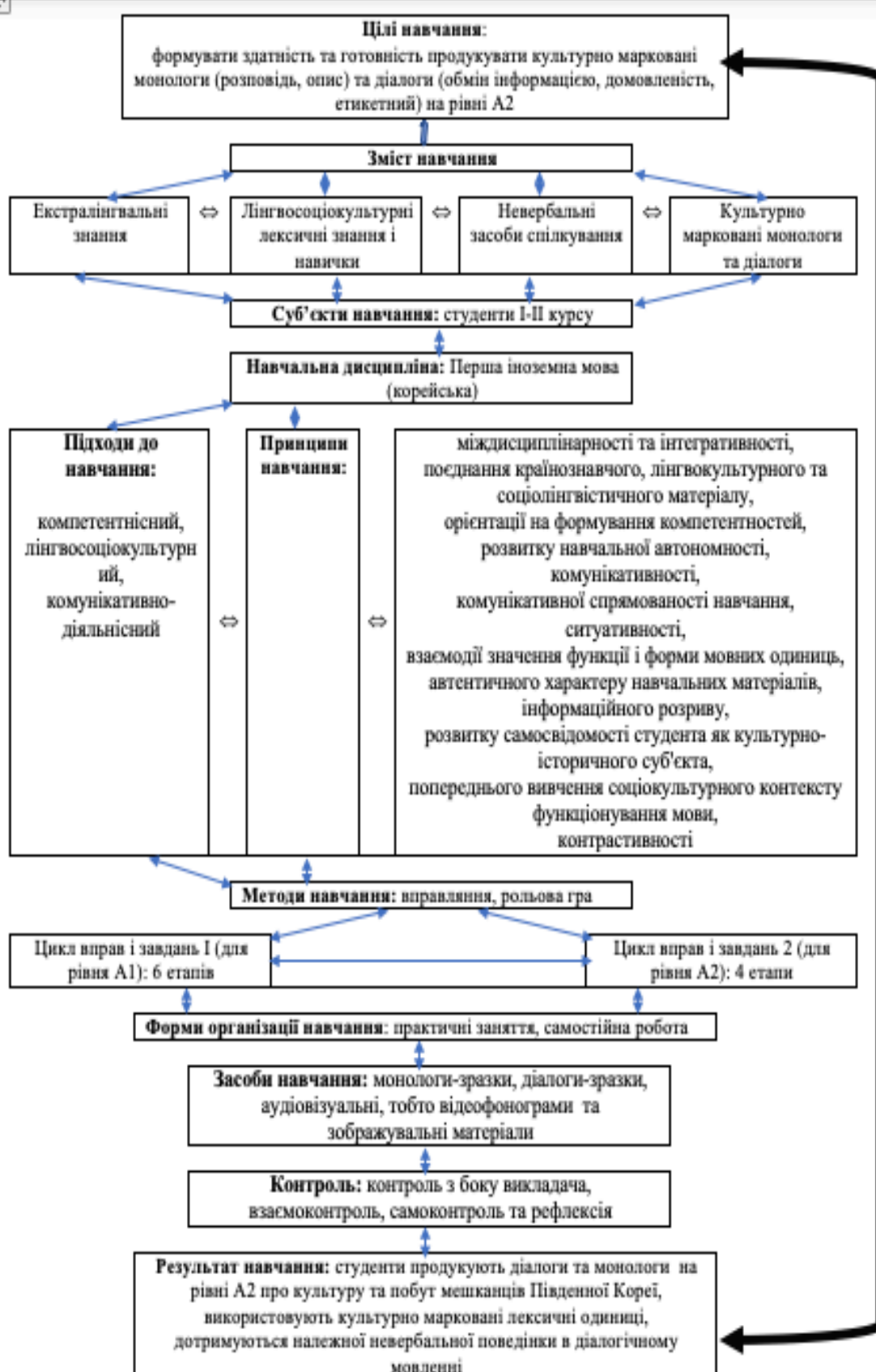


Рис.2.3.1. Лінгводидактична модель організації процесу формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Співвідношення аудиторної та самостійної роботи: 50% аудиторної та 50% самостійної роботи.

Кількість кредитів – 32 (960 годин), з яких на першому курсі – 11 кредитів практики мови, 21 кредит – на другому курсі. Лінгвосоціокультурний аспект складає 14 кредитів (6 кредитів на I курсі та 8 кредитів на II курсі). Навчання корейської мови на початковому етапі передбачає навчання трьох мовних аспектів – фонетики (в першому циклі), граматики, лексики, а також чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, письмо, говоріння. Авторська методика передбачає інтегрування навчання монологічного та діалогічного мовлення з формуванням лексичних навичок (в першому циклі), а також лексичних навичок та умінь читання й аудіювання (в другому циклі).

Таким чином, у першому циклі на навчання говоріння й лексики припадає в середньому 25% усього навчального часу (20 хв. на занятті та 20 хв. с.р.), у другому циклі на навчання говоріння, лексики, аудіювання та читання – в середньому 50% усього навчального часу (40 хв. на занятті та 40 хв. с.р.).

Планування роботи студентів. Наступним етапом розробки моделі авторської методики є планування навчального процесу.

Аналіз навчальної програми з практики корейської мови дав можливість визначити 38 тематичних мікромодулів (18 – на I курсі, 20 – на II курсі), у межах яких формується корейськомовна лінгвосоціокультурна компетентність в говорінні. На кожен мікромодуль (як показує планування в таблиці 2.3.1) на першому курсі відводимо 10 годин (5 год. аудиторних і 5 год. самостійної роботи); на кожен мікромодуль на II курсі – 12 годин (6 год. аудиторних і 6 год. самостійної роботи). Відповідно, частка лінгвосоціокультурного аспекту в говорінні (як показано вище) складає 25% і 50% відповідно. Наводимо перелік мікромодулів (ММ):

I курс (1 семестр)

ММ 1. Родина. Представлення себе і членів родини.

ММ 2. Покупки. Товари. Речі. Продукти харчування.

ММ 3. Спорт. Дозвілля.

ММ 4. Плани на майбутнє. Телефонна розмова.

ММ 5. Запрошення на свято. Обіцянка.

ММ 6. Кіно.

ММ 7. Лікарня. Аптека.

ММ 8. Транспорт.

ММ 9. Подорожі по Кореї. Хобі.

ММ 10. Замоклення. Зв'язок у Південній Кореї.

(2 семестр)

ММ 11. Товари. Продукти харчування. У корейському магазині.

ММ 12. Телефонна розмова.

ММ 13. Обіцянка. Скасування зустрічі.

ММ 14. Транспорт. Поїздка в метро.

ММ 15. Подорожі (до Пусану).

ММ 16. Друзі. Спілкування серед друзів.

ММ 17. Здоров'я. У лікарні.

ММ 18. Одяг корейців. Зовнішній вигляд корейця.

2 курс (1 семестр)

ММ 19. Корейська кухня.

ММ 20. У корейському ресторані.

ММ 21. Хвороби. Охорона здоров'я у Південній Кореї.

ММ 22. Зовнішність. Характер людини.

ММ 23. Житло. Умови життя корейців.

ММ 24. Етикет корейців. Помилки та заборони.

ММ 25. Традиційні корейські свята.

ММ 26. Повсякденне життя корейців. Звички корейців.

ММ 27. Прохання та відмови.

ММ 28. Подорожі (літаком, потягом).

ММ 29. Клімат Південної Кореї. Зміна сезонів.

(2 семестр)

ММ 30. Освіта в Південній Кореї.

ММ 31. Інтер'єр та екстер'єр приміщення.

ММ 32. Скарги. Як поскаржитися в державні органи.

ММ 33. Корейська кухня. Приготування блюда за рецептом.

ММ 34. Корейські товари. Одяг. Обмін товарів.

ММ 35. Дозвілля. Домовленість про зустріч (з особами різних соціальних, вікових груп, різної статі). Скасування зустрічі.

ММ 36. Аварії та екстрені ситуації.

ММ 37. Визначні дати у корейців. Святкові та вихідні дні.

ММ 38. Ремонт техніки.

Розподіл часового ресурсу у межах 1 мікромодуля. Для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні пропонуємо **два варіанти** моделі авторської методики:

За варіантом 1 формування умінь монологічного та діалогічного мовлення відбувається дискретно (тобто послідовно, на різних заняттях).

За варіантом 2 формування умінь монологічного та діалогічного мовлення відбувається синкретно (тобто одночасно, на одному занятті).

Подаємо розподіл часового ресурсу у межах 1 мікромодуля в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

Планування роботи студентів у межах змістового модуля

| К-кість годин | Форма ор-ції навчання | Мета | Види вправ і завдань |
|------------------|-----------------------|---|----------------------|
| Цикл I | | | |
| Заняття 1 | | | |
| 20 хв. | Ауд*. | <i>Формування знань культурно маркованих</i> | 1.1.1, |
| 20 хв. | С.р*. | <i>лексичних одиниць, формування знань про культурні реалії Південної Кореї, лінгвосоціокультурних лексичних репродуктивних навичок</i> | 1.1.2 |

| Заняття 2 | | | | |
|------------------|-------------|--|---|--|
| | | Варіант 1 | Варіант 2 | |
| 20 хв. | Ауд. | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні фрази, надфразової єдності.</i> | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні фрази, репліки.</i> | 1.2.1, 1.3.1 |
| 20 хв. | С.р. | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні фрази, надфразової єдності.</i> | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні фрази, репліки.</i> | 1.2.1, 1.3.1 |
| Заняття 3 | | | | |
| 20 хв. | Ауд. | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні репліки, діалогічної єдності.</i> | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні надфразової єдності, діалогічної єдності..</i> | 1.3.1, 1.3.2 |
| 20 хв. | С.р. | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні репліки, діалогічної єдності.</i> | <i>Формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні надфразової єдності, діалогічної єдності..</i> | 1.3.1, 1.3.2 |
| Заняття 4 | | | | |
| 20 хв. | С.р. | <i>Формування умінь складання міні-монологів</i> | | 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3 |

| | | | |
|-------------------------|-------------|---|-------------------------|
| 20 хв. | Ауд. | <i>Формування умінь складання міні-монологів</i> | 1.4.1, 1.4.2 |
| Заняття 5 | | | |
| 20 хв. | Ауд. | <i>Формування знань невербальних засобів спілкування в корейськомовному діалогічному мовленні, удосконалення лінгвосоціокультурних лексичних навичок (відео аудіювання)</i> | 1.5.1 |
| 20 хв. | С.р. | <i>Формування умінь продукування культурно маркованих міні-діалогів.</i> | 1.6.1, 1.6.2 |
| 20 хв. | Ауд. | <i>Формування умінь продукування культурно маркованих міні-діалогів.</i> | 1.6.1, 1.6.2 |
| Цикл II | | | |
| Варіант моделі 1 | | | |
| Заняття 1 | | | |
| 20 хв. | Ауд. | Читання креолізованих текстів (монологів-зразків, діалогів-зразків) та знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації; аналіз структурних та прагматичних особливостей монологів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування. | 2.1.1 |
| 20 хв. | Ауд. | Формування у студентів навичок вживання культурно маркованої лексики (з культурним маркером в денотативному та конотативних значеннях) на рівні надфразової єдності. | 2.2.1 |
| 40 хв. | С.р. | | |
| Заняття 2 | | | |
| 40 хв. | С.Р. | Формування умінь продукувати монологи різних функціональних типів у репродуктивному та | 2.3.1 |
| 40 хв. | Ауд. | | |

| | | | |
|-------------------------|-------------|---|--------------------------------|
| | | продуктивному мовленні (переказ монологів-зразків). | |
| Заняття 3 | | | |
| 40 хв. | С.р. | Формування умінь продукувати культурно | 2.4.1 |
| 40 хв. | Ауд. | марковані монологи-розповіді, монологи-описи. | |
| Заняття 4 | | | |
| 20 хв. | Ауд. | Перегляд культурно маркованих аудіо відео діалогів; аналіз структурних та прагматичних особливостей діалогів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування; аналіз невербальних засобів спілкування. | 2.1.2 |
| 20 хв. | Ауд. | Формування у студентів навичок вживання | 2.2.2 |
| 40 хв. | С.р. | культурно маркованої лексики на рівні діалогічної єдності; навичок невербальної поведінки. | |
| Заняття 5 | | | |
| 40 хв. | С.р. | Формування у студентів умінь продукувати діалоги | 2.3.2 |
| 40 хв. | Ауд. | різних функціональних типів у репродуктивному та продуктивному мовленні (переказ діалогів-зразків). | |
| Заняття 6 | | | |
| 40 хв. | С.р. | Формування умінь продукувати культурно | 2.4.2 |
| 40 хв. | Ауд. | марковані діалоги. | |
| Варіант моделі 2 | | | |
| Заняття 1 | | | |
| 80 | Ауд. | Читання креолізованих текстів (монологів-зразків, діалогів-зразків) та знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної | 2.1.1, 2.1.2; |

| | | | |
|------------------|-------------|--|-------------------------------|
| | | Кореї та засобами їх номінації; аналіз структурних та прагматичних особливостей монологів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування. Перегляд культурно маркованих аудіовідеодіалогів; аналіз структурних та прагматичних особливостей діалогів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування; аналіз невербальних засобів спілкування. | 2.2.1, 2.2.2 |
| 80 | С.р. | Формування у студентів навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні надфразової / діалогічної єдності; навичок невербальної поведінки. | 2.2.1, 2.2.2 |
| Заняття 2 | | | |
| 80 | Ауд. | Формування у студентів умінь продукувати монологи та діалоги різних функціональних типів у репродуктивному та продуктивному мовленні (переказ діалогів-зразків, переказ монологів-зразків). | 2.3.1, |
| 80 | С.р. | | 2.3.2 |
| Заняття 3 | | | |
| 80 | Ауд. | Формування умінь продукувати культурно марковані монологи та діалоги. | 2.4.1, |
| 80 | С.р. | | 2.4.2 |

*Ауд. – аудиторні години.

*С.р. – самостійна робота.

Отже, розроблена модель методики формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні охоплює 38 змістових мікромодулів. Один мікромодуль на першому році навчання реалізується протягом 10 годин (5 годин аудиторних і 5 годин самостійної роботи), на другому році навчання реалізується протягом 12 годин (6 годин аудиторних, 6 годин

самостійної роботи). Частка на навчання лінгвосоціокультурного аспекту (інтегровано з іншими мовними аспектами та видами мовленнєвої діяльності) на першому курсі складає 25%, на другому – 50%. Запропоновано два варіанти моделі навчання, які відрізняються синкретним / дискретним формуванням лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні.

Висновки до розділу 2

Аналіз наукових джерел, робочої програми з практики корейської мови дозволили визначити критерії добору культурно маркованої лексики, невербальних засобів спілкування, культурно маркованих діалогів-зразків та монологів-зразків; розробити систему вправ і завдань, а також створити модель процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

1. Обґрунтовано, що для формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні необхідно дібрати культурно марковані лексичні одиниці, невербальні засоби спілкування, культурно марковані діалоги-зразки та монологи-зразки. Критеріями добору культурно маркованої лексики є критерії культурної маркованості, частотності та достатньої кількості, тематичності, семантичної цінності, сполучуваності, адекватності лексичного матеріалу цілям навчання; критеріями добору невербальних засобів комунікації є критерії культурної спрямованості, функціональності, мовленнєвого етикету, статусу партнерів по спілкуванню. Визначено, що добір монологів-зразків та діалогів-зразків слід здійснювати на основі таких критеріїв: насиченість країнознавчими реаліями, культурно маркованими лексичними одиницями, тематична маркованість, відповідність життєвому і мовленнєвому досвіду студентів, співвіднесеність інформації з рідною лінгвокультурою, автентичності, критерій якості пред'явлення аудіотексту, критерій жанрової і типологічної різноманітності, критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу, критерій ситуативності.

2. Розроблено систему вправ і завдань, яка реалізується у два цикли. У першому циклі використовуємо змішану модель «знизу вгору» та «зверху донизу», яка реалізується у шість етапів. Мета цього циклу – формування екстралінгвальних знань, лінгвосоцікультурних лексичних знань та навичок, знань та навичок невербальної поведінки, умінь продукувати культурно марковані міні-діалоги та міні-монологи. У другому циклі застосовуємо модель «зверху донизу» й реалізуємо її у чотири етапи; продовжується формування екстралінгвальних знань, лінгвосоцікультурних лексичних знань та навичок, знань та навичок невербальної поведінки, а також умінь продукувати культурно марковані повноцінні діалоги та монологи. Система вправ і завдань охоплює некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи й завдання, рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні, з опорами та без опор, з вербальним та невербальним компонентом.

3. Розроблено 2 варіанти моделі формування корейськомовної лінгвосоцікультурної компетентності в говорінні, які різняться синкретністю / дискретністю в навчанні монологічного та діалогічного мовлення. У моделі окреслено цілі навчання, зміст навчання, визначено суб'єктів навчання, навчальну дисципліну, підходи до навчання, принципи навчання, методи навчання, засоби навчання, форми організації навчання, етапи та систему вправ для навчання, види контролю та результати навчання; співвідношення аудиторної та самостійної роботи, кількість змістових модулів та кредитів. Визначено 38 мікромодулів, зміст яких складає лінгвосоцікультурний аспект. Частка на навчання лінгвосоцікультурного матеріалу (інтегровано з іншими мовними аспектами та видами мовленнєвої діяльності) на першому курсі складає 25%, на другому – 50%. Розроблена модель уможливіє імплементувати авторську методику в навчальний процес.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

У третьому розділі описано планування, підготовку та проведення експерименту, розроблено критерії оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні; експериментально перевірено методику формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні та окреслено методичні передумови ефективного застосування авторської методики.

3.1. Планування та підготовка експерименту. Розроблення критеріїв та норм оцінювання корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Експеримент є одним із провідних методів дослідження в лінгводидактиці. Будь-яка розроблена технологія має бути експериментально перевірена, а також доведена або спростована її ефективність.

Експеримент визначають як «комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези; дає можливість глибше перевірити ефективність певних інновацій в галузі навчання і виховання, порівняти значущість різних факторів у структурі педагогічного процесу і обрати найкраще (оптимальне) для відповідних ситуацій їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних завдань (Гончаренко, 2008: 253). У навчанні іноземних мов експеримент спрямований на виявлення певних закономірностей, які стосуються навчання мови; покликаний встановлювати ефективність методів, засобів, технологій навчання, встановлювати ефективність одного чи кількох варіантів

авторської методики навчання, виявляти причиново-наслідкові зв'язки між методичними явищами та процесами.

Для організації експериментальної перевірки ефективності методики формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні потрібно: 1) визначити мету та завдання експериментального дослідження; 2) визначити вид експерименту; 3) провести попередній глибокий аналіз наукової літератури; розробити технологію навчання, яка підлягатиме експериментальній перевірці; 4) обмеженість у часі, встановлення тривалості експерименту, яка відповідатиме навчальному навантаженню студентів; 5) визначення робочої гіпотези експерименту; визначення етапів експерименту та цілей до кожного етапу; 6) добір навчальних (діагностичних) матеріалів до кожного етапу експерименту; 7) акцентуація на певному предметі дослідження, адже чим вужчий предмет дослідження, тим менше критеріїв оцінки, тим достовірнішими будуть результати; 8) добір учасників експерименту: рівномірне співвідношення студентів в експериментальних групах за певними досліджуваними характеристиками (наприклад, за рівнем навченості), які можуть впливати на результати дослідження; 9) забезпечення можливості ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується; 10) застосування математичного апарату для обчислення результатів експерименту; 11) розроблення критеріїв та норм оцінювання (Гурвич, 1980; Борщовецька, 2004; Онуфрив, 2017; Тверезовська, 2013; Крисак, 2016; Дружченко, 2018; Патієвич, 2015; Сем'ян, 2019). Отже, перейдемо до характеристики експерименту.

Мета експерименту полягає в перевірці ефективності методики формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, яка реалізується у двох варіантах моделі.

Завдання експерименту:

1) провести перед експериментальний зріз для виявлення рівня сформованості корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні (тільки на 2 курсі);

2) розробити навчальні матеріали, які імплементують розроблену систему вправ і завдань;

3) провести перший етап експериментального навчання за відповідною системою вправ та моделлю організації навчального процесу;

4) провести перший проміжний зрізи для виявлення позитивної / негативної динаміки в формуванні корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні;

5) провести другий етап експериментального навчання за відповідною системою вправ та моделлю організації навчального процесу;

6) провести підсумковий (після експериментальний) зріз для виявлення ефективності розробленої методики формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні у цілому та її варіантів;

7) зробити статистичні опрацювання одержаних даних експерименту, тим самим довести або спростувати ефективність методики в цілому та її варіантів.

Об'єктом дослідження в ході експерименту є корейськомовна лінгвосоціокультурна компетентність в говорінні студентів освітньої програми 035.066 «Корейська мова і література та переклад, англійська мова».

Предметом дослідження стали компоненти лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні:

- екстралінгвальні знання, які складають зміст монологічного та діалогічного мовлення;

- лексичний компонент: знання культурно маркованої лексики та навички її вживання в монологічному та діалогічному мовленні;

- володіння основними концептами культури спілкування, уміння вибудовувати мовленнєву поведінку до культурних стереотипів спілкування корейців;

- знання та навички використання невербальних засобів спілкування;

- уміння продукувати монологи та діалоги на рівні A1-A2, тематика яких стосується побуту, культури, історії Південної Кореї.

Тривалість експерименту була визначена нами відповідно до навчальної програми з корейської мови та розробленої в підрозділі 2.3 моделі нашої методики. Експеримент тривав 1 навчальний рік, складався з 18 мікромодулів на першому курсі та 20 мікромодулів на 2 курсі. На кожен мікромодуль на I курсі було відведено 10 годин (5 год. аудиторних і 5 год. самостійної роботи); на кожен мікромодуль на II курсі – 12 годин (6 год. аудиторних і 6 год. самостійної роботи). Відповідно, експеримент тривав 180 академічних годин на I курсі та 240 академічних годин на II курсі. Частка лінгвосоціокультурного аспекту в говорінні на I курсі склала 25% і 50% - на II курсі.

На перед експериментальний, проміжний та підсумкові зрізи відводилося по 4 години.

План та структура експерименту. Згідно з зазначеними нормами часу, подаємо план та структуру методичного експерименту (таблиця 3.1.1)

Структура методичного експерименту

| № | Етапи експериментального дослідження | Час проведення | Кількість годин на 1 групу | Кількість груп | Завдання етапів |
|----|---|-------------------------------|----------------------------|----------------|--|
| 1. | Передекспериментальний зріз | вересень 2022 р. | 4 години | ЕГ3, ЕГ4 | Виявлення рівня сформованості корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні |
| 2. | Перший етап експериментального навчання | вересень – листопад 2022 року | 70 | ЕГ1, ЕГ2 | Упровадження двох варіантів моделі авторської методики |
| | | | 96 | ЕГ3, ЕГ4 | |
| 3. | Перший проміжний зріз | листопад 2022 р. | 4 | ЕГ1 – ЕГ4 | Виявлення динаміки у формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні за двома моделями авторської методики |
| 4. | Другий етап експериментального навчання | січень 2023 – травень 2023 р. | 170 | ЕГ1, ЕГ2 | Упровадження двох варіантів моделі авторської методики |
| | | | 144 | ЕГ3, ЕГ4 | |
| 5. | Післяекспериментальний зріз | травень 2023 | 4 | ЕГ1 – ЕГ4 | Виявлення ефективності авторської методики в цілому та двох її варіантів зокрема. |

Гіпотеза експерименту. Гіпотезу експерименту розуміємо як вихідну теоретичну концепцію, сформульовану у вигляді аргументованого припущення про функціональний зв'язок між педагогічною дією та її стійкими кінцевими

результатами, що пояснює передбачуваний істотний внутрішній зв'язок явищ (Панасенко, 2012). Гіпотеза не повинна суперечити доведеним теоріям, а також не має бути тривіальною. Аналіз теоретичних праць методики навчання іноземних мов, а розроблені теоретичні засади формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, розроблена модель організації процесу навчання дають можливість сформулювати таку **гіпотезу**: ефективність формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні буде високою за умови:

- організації навчального процесу на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з використанням методів вправління та рольової гри;

- застосування монологів-зразків, діалогів-зразків, аудіовізуальних матеріалів, дібраних на основі критеріїв, описаних у підрозділі 2.1;

- застосування двоциклічної системи вправ: підготовчий цикл (рівень А1) реалізується у шість етапів (за моделлю «знизу вгору»), початковий комунікативний (рівень А2) реалізується у чотири етапи (за моделлю «згори донизу»);

- організації процесу навчання за розробленою моделлю з використанням одного з двох її варіантів.

Відповідно до моделі авторської методики, **варійованою величиною** визначено синкретне / дискретне формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні.

Варіант А ґрунтується на тому, що формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні відбувається дискретно (тобто розмежовано, послідовно, на різних заняттях).

Варіант Б ґрунтується на тому, що формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні відбувається синкретно (тобто одночасно, на одному занятті).

Варійована величина спрямована на дослідження *фактору впливу синкретності (одночасності) та дискретності (різночасності) у формуванні*

лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Неварійовані умови: учасники експерименту; кількість навчальних годин, частка лінгвосоціокультурного аспекту в монологічному та діалогічному мовленні; тематика монологічного та діалогічного мовлення, ситуації діалогічного мовлення, критерії оцінювання, експериментатор, система вправ та завдань, відібрані навчальні матеріали.

Добір учасників експерименту. В експерименті взяли участь 57 студентів I та II курсів освітньої програми 035.066 «Корейська мова і література та переклад, англійська мова» Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка: ЕГ1 (16 студентів, 1 курс), ЕГ2 (17 студентів, 1 курс), ЕГ3 (12 студенти, 2 курс), ЕГ4 (12 студентів, 2 курс). Зважаючи на те, що студенти на початку I курсу не володіють корейською мовою і неможна їх диференціювати за рівнем навченості чи іншими параметрами, ми зробили суцільну вибірку студентів: до неї увійшли студенти, які не пропустили 90% і більше занять.

Експериментальні групи студентів II курсу обиралися за результатами перед експериментального зрізу з рівномірним співвідношенням у групі студентів з високим (відмінно), достатнім (добре), середнім (задовільно) та низьким (незадовільно) вихідним рівнями навченості корейської мови. Також учасниками експерименту були студенти, які відвідали 90% і більше занять.

За класифікацією П. Б. Гурвича (Гурвич, 1980 : 26-36), описуваний експеримент був *основним* (спрямований на перевірку основної гіпотези дослідження), *перехресний* (перехресний характер експерименту уможливив перевірку ефективності впливу фактору синкретності (одночасності) та дискретності (різночасності) у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні. Експеримент мав *природний* характер, оскільки навчання відбувалося в звичайних умовах, а також був *відкритим*: окремі матеріали для навчання змінювалися протягом експерименту.

Критерії та норми оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

У розробленні критеріїв оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні ми спиралися на компонентний склад означеної компетентності, критерії оцінки лексичної компетентності, лінгвосоціокультурної компетентності та іншомовного монологічного і діалогічного мовлення (Осадча, 2018; Сем'ян, 2019; Кравченко, 2019; Романов, 2019; Лазоренко, 2016; Крисак, 2016; Коробейнікова, 2014; Максименко, 2012; Конотоп, 2010; Білоус, 2017; Андронік, 2009; Бондар, 2012; Бориско, 1987; Квасова, 2012; Kvasova, 2011, 2015; Паустовська, 2010; Петрашук, 1999; Glenn 1996, Scott 1986; Rosemary, 1996). Найбільш релевантними для перевірки рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні визначаємо такі:

- *інформаційна насиченість*: орієнтований на оцінку обсягу соціокультурної інформації у монологі чи в діалозі;

- *правильність вживання культурно маркованих лексичних засобів*: передбачає оцінку правильності вимови слова, адекватності вживання лексичної одиниці відповідно до ситуації мовлення, задуму висловлення; правильність вживання слова оцінюється у єдності форми, значення та функції слова в мовленні;

- *відповідність мовлення гонорагічному стилю*: цей критерій передбачає оцінку адекватності використання гонорагічних засобів (лексичних, морфемних) у діалогічному мовленні;

- *адекватність невербальної поведінки в діалогічному мовленні*: цей критерій спрямований на оцінку насамперед діалогічного мовлення, а саме – адекватності вживання невербальних засобів спілкування мовленнєвій ситуації;

- *загальна якість висловлення*: означений критерій орієнтований на оцінку основних характеристик діалогічного та монологічного мовлення, таких як структурованість, логічність, адекватність реакцій на репліки, відсутність невиправданих пауз; усі ці характеристики роблять мовлення таким, що його

можуть адекватно без фізичних та інтелектуальних зусиль розуміти носії корейської мови; ми вважаємо це критерій одним із визначальних, адже екстралінгвальні знання, великий словниковий запас культурно маркованої лексики, правильне володіння усіма елементами невербальної поведінки не зможуть забезпечити адекватне сприйняття монологічного чи діалогічного мовлення, а відтак і процесу самої комунікації, якщо мовлення не логічне, не структуроване, мовець часто запинається, неадекватно реагує на репліки співрозмовника (Кінджибала, 2023).

Критерії та норми оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні подаємо в таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Критерії та норми оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

| Критерій | Норми оцінки |
|--------------------------|---|
| Інформаційна насиченість | <p>5 балів – студент володіє екстралінгвальними соціокультурними знаннями про культуру, побут, природне середовище корейців; описує, розповідає інформацію повно, з усіма деталями;</p> <p>4 бали – студент володіє основною соціокультурною інформацією про культуру, побут, природне середовище корейців; проте опускає окремі деталі опису чи розповіді;</p> <p>3 бали – студент у цілому може розповісти чи описати культурне явище, предмет тощо, однак повідомляє лише основну інформацію і не в повному обсязі;</p> <p>2 бали – студент може розповісти частину фактів про культурний об’єкт, явище близько половини інформації, якою має володіти, опускає і не проговорює;</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>1 бал – студент може назвати лише окремі факти про культурний об’єкт, явище; більше менше половини інформації, якою має володіти, опускає і не проговорює.</p> |
| <p>Правильність вживання культурно маркованих лексичних засобів</p> | <p>10 балів: студент вживає адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, не робить помилок вимовного, семантичного та функціонального характеру; можливі 1-2 негрубі вимовні помилки, які студент виправляє сам;</p> <p>9 балів – студент вживає адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, можлива 1 помилка, пов’язана з неправильним вживання лексичної одиниці; студент може свідомо уникнути вживання 1 культурно маркованої лексичної одиниці, замінивши її на загально розмовну;</p> <p>8 балів – студент вживає адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, можливі 2 помилки, пов’язані з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 1-2 культурно маркованих лексичних одиниць, замінивши їх на загальнорозмовні;</p> <p>7 балів – студент вживає адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, можливі 3 помилки, пов’язані з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 3-4 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>6 балів – студент вживає адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, можливі 4 помилки, пов’язаних з неправильним вживання лексичних</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 4-5 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>5 балів – можливі 5 помилок, пов'язаних з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 5-6 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>4 бали – можливі 6 помилок, пов'язаних з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 6-7 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>3 бали – можливі 7 помилок, пов'язаних з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 7-8 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>2 бали – можливі 8 помилок, пов'язаних з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 8-9 культурно маркованих лексичних одиниць;</p> <p>1 бал – можливі 9 помилок, пов'язаних з неправильним вживання лексичних одиниць; студент може свідомо уникнути вживання 9-10 культурно маркованих лексичних одиниць.</p> |
| Відповідність мовлення гонорагічному стилю | <p>5 балів – мовлення повністю відповідає гонорагічному стилю (формальний для субординативних стосунків: дуже високий, звичайний високий, звичайний низький, дуже низький) та неформальний – для солідарних стосунків (висока форма, та невічлива, інтимна форма); незначні помилки відразу виправляються студентом, вони виглядають скоріше як обмовки;</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>4 бали – мовлення у цілому відповідає потрібному гонорагічному стилю; трапляються поодинокі (1-2) гонорагічні відхилення;</p> <p>3 бали – у мовленні студента 3-4 гонрагічні помилки;</p> <p>2 бали – у мовленні студента 5-6 гонорагічних помилок;</p> <p>1 бал – у мовленні студента 7-8 гонорагічних помилок;</p> <p>0 балів – у мовленні студента 9 і більше гонорагічних помилок.</p> |
| <p>Адекватність невербальної поведінки в діалогічному мовленні</p> | <p>5 балів – студент використовує адекватно усі невербальні засоби комунікації, не уникає вживання цих засобів, здійснює спілкування відповідно до усталених концептів культури спілкування корейців;</p> <p>4 бали – студент використовує адекватно усі невербальні засоби комунікації, іноді уникає вживання невербальних засобів, здійснює спілкування відповідно до усталених концептів культури спілкування корейців;</p> <p>3 бали – студент рідко використовує невербальні засоби під час спілкування, однак не робить негативних чи заборонених жестів; спілкування частково відповідає усталеним концептам культури спілкування корейців;</p> <p>2 бали – студент рідко використовує невербальні засоби під час спілкування, робить неправильні жести (однак не вживає негативних чи заборонених жестів); спілкування частково відповідає усталеним концептам культури спілкування корейців;</p> <p>1 бал – студент майже не використовує невербальні засоби під час спілкування, робить неправильні жести (однак не вживає негативних чи заборонених жестів); спілкування</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>майже не відповідає усталеним концептам культури спілкування корейців;</p> <p>0 балів – студент використав заборонений жест; спілкування заперечує норми культури спілкування корейців.</p> |
| Загальна якість висловлення | <p>5 – мовлення добре структуроване, зрозуміле для тих, хто його сприймають, виклад логічний, адекватна реакція на репліки, мовлення вільне, позбавлене невиправданих пауз;</p> <p>4 – мовлення у цілому структуроване добре, зрозуміле, проте можливі незначні відхилення від норми або порушення логіки викладу чи адекватності реакцій на репліки, які в цілому, не призводять до непорозуміння між співрозмовниками;</p> <p>3 – окремі фрагменти монологу чи діалогу незрозумілі для сприйняття: через неправильну структуру, слововживання, відсутність логіки в побудові висловлень; часті невиправдані паузи;</p> <p>2 – значна частина монологу чи діалогу незрозуміла для сприйняття (але менше 50%); часті невиправдані паузи;</p> <p>1 бал – більше 50% монологу та діалогу не можна зрозуміти; часті невиправдані паузи.</p> |

Схема формування оцінки зображена в таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

Схема формування оцінки

| Критерій | Оцінка за монолог | Оцінка за діалог | Разом |
|--------------------------|----------------------|---------------------|-------|
| Інформаційна насиченість | 0-5 | 0-5 | 0-10 |

| | | | |
|--|------|------|------|
| Правильність вживання культурно маркованих лексичних засобів | 0-10 | 0-10 | 0-20 |
| Відповідність мовлення гонорагічному стилю | | 0-5 | 0-5 |
| Адекватність невербальної поведінки в діалогічному мовленні | | 0-5 | 0-5 |
| Загальна якість висловлення | 0-5 | 0-5 | 0-10 |
| | 0-20 | 0-30 | 0-50 |

Відповідно максимальна кількість балів може складати 50.

За шкалою ECTS бали розподіляться так:

45-50 – відмінно, високий рівень;

37-44 – добре, достатній рівень;

30-36 – задовільно, середній рівень;

0-29 – незадовільно, низький рівень.

Отже, обґрунтовано, що перевірка рівня сформованості корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюватиметься в умовах основного, вертикально-горизонтального, природного, відкритого експерименту; а також оцінюватиметься за допомогою критеріїв: інформаційної насиченості, правильності вживання культурно маркованих лексичних засобів, відповідності мовлення гонорагічному стилю, адекватності невербальної поведінки в діалогічному мовленні, загальної якості висловлення.

3.2. Результати експерименту та їх інтерпретація

Передекспериментальний зріз проводився тільки на другому курсі (адже на 1 курс вступають студенти, які мови раніше не вивчали). Студенти повинні були

скласти монолог та взяти участь у діалозі на лінгвосоціокультурну тему «Корейська кухня». Завдання передекспериментального зрізу були такими.

Завдання 1. Розкажіть про блюда корейської кухні та способи їх приготувань.

Завдання 2. Уявіть ситуацію: Ви з уявною дружиною зустрічаєтеся з Вашим керівником-чоловіком, який на ділову зустріч прийшов з дружиною. Вам необхідно познайомитися, обговорити та замовити блюда національної корейської кухні. (갈비탕, 김밥, 김치, 김치찌개, 냉면, 라면, 불고기, 비빔밥, 우동, 탕수육, 만두)

Результати передекспериментального зрізу на 2 курсі виявилися такими (таблиця 3.2.1).

Таблиця 3.2.1.

Результати передекспериментального зрізу на 2 курсі

| ЕГ3 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----------------------|----|-----|-------|-------|---------------------|----|-----|-----|----|-------|------|-------|------|
| № | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| | К*1 | К2 | К5 | Разом | СКН** | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 3 | 7 | 4 | 14 | 0,7 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст2 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 4 | 7 | 3 | 3 | 3 | 20 | 0,67 | 32 | 0,64 |
| Ст3 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 40 | 0,8 |
| Ст4 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 8 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст5 | 2 | 5 | 3 | 10 | 0,5 | 3 | 6 | 3 | 2 | 3 | 17 | 0,57 | 27 | 0,54 |
| Ст6 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 18 | 0,6 | 30 | 0,6 |
| Ст7 | 3 | 5 | 2 | 10 | 0,5 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 16 | 0,53 | 26 | 0,52 |
| Ст8 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 39 | 0,78 |
| Ст9 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 18 | 0,6 | 30 | 0,6 |
| Ст10 | 3 | 7 | 4 | 14 | 0,7 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст11 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 5 | 8 | 4 | 4 | 5 | 26 | 0,87 | 42 | 0,84 |
| Ст12 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 4 | 10 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 48 | 0,96 |
| Середнє | 3,5 | 7 | 3,7 | 14,2 | 0,7 | 3,7 | 7 | 3,8 | 3,4 | 4 | 22 | 0,72 | 35,8 | 0,72 |
| ЕГ4 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |

| № | K1 | K2 | K5 | Разом | СКН | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | Разом | СКН | | СКН |
|---------|-----|----|------|-------|------|-----|-----|-----|------|-----|-------|------|------|------|
| Ст1 | 2 | 5 | 3 | 10 | 0,5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 17 | 0,57 | 27 | 0,54 |
| Ст2 | 4 | 7 | 3 | 14 | 0,7 | 3 | 7 | 3 | 4 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст3 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 4 | 3 | 4 | 20 | 0,67 | 33 | 0,66 |
| Ст4 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст5 | 5 | 8 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст6 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 3 | 7 | 4 | 4 | 3 | 21 | 0,7 | 34 | 0,68 |
| Ст7 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 18 | 0,6 | 31 | 0,62 |
| Ст8 | 4 | 8 | 3 | 15 | 0,75 | 4 | 8 | 4 | 4 | 3 | 23 | 0,77 | 38 | 0,76 |
| Ст9 | 2 | 5 | 3 | 10 | 0,5 | 3 | 5 | 2 | 3 | 2 | 15 | 0,5 | 25 | 0,5 |
| Ст10 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 3 | 8 | 3 | 4 | 3 | 21 | 0,7 | 34 | 0,68 |
| Ст11 | 4 | 8 | 5 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 5 | 4 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст12 | 3 | 7 | 4 | 14 | 0,7 | 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 36 | 0,72 |
| Середнє | 3,3 | 7 | 3,58 | 13,92 | 0,69 | 3,4 | 7,2 | 3,5 | 3,75 | 3,6 | 21,4 | 0,71 | 35,3 | 0,71 |

*K1 – номер критерію.

**СКН – середній коефіцієнт навченості.

Отже, результати передекспериментального зрізу показали, що у студентів на початок другого року навчання є значні прогалини в рівні лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні: у групі Е3 високий рівень мають тільки 2 студенти, 3 студенти мають достатній рівень, 5 студентів з середнім рівнем, 2 студенти з низьким рівнем; у групі Е4 високий рівень має 1 студент, достатній рівень мають 4 студенти, середній рівень – 5 студентів, низький рівень – 2 студенти.

Переважає частина (близько 60%) студентів можуть розповісти чи описати культурне явище, предмет тощо, однак повідомляють лише основну інформацію і не в повному обсязі, плутають предмети, факти, явища дійсності; студенти роблять помилки гонорагічного характеру, рідко використовують невербальні засоби під час спілкування, однак не роблять негативних чи заборонених жестів; спілкування лише частково відповідає ustalеним концептам культури спілкування корейців; варто також зауважити, що окремі фрагменти монологів та діалогів у значної частини студентів були незрозумілими для сприйняття через неправильну структуру, слововживання,

відсутність логіки в побудові висловлень; студенти допускали часті невинуваті паузи.

З іншого боку, варто зауважити, що близько 40% студентів продемонстрували належне володіння основною соціокультурною інформацією про культуру, побут, природне середовище корейців, хоча й допускали окремі помилки та неточності в деталях під час продукування опису чи розповіді. Ця група студентів вживала адекватно адекватно до комунікативного наміру культурно марковані лексичні одиниці, допускаючи 1-3 помилки, пов'язані з неправильним вживання лексичних одиниць; мовлення цих студентів у цілому відповідало гоноративному стилю – формальному та неформальному, траплялися незначні (1-2) відхилення від норм гоноративної комунікації корейців, культурно марковані вербальні та невербальні засоби комунікації використані адекватно. Монологічне та діалогічне мовлення структуроване добре, хоча допускалися окремі відхилення в логіці викладу та в реакціях на репліки співрозмовника, які в цілому не впливали на розуміння та здійснювалися в контексті основних концептів спілкування корейців.

Експериментальне навчання проходило за двома варіантами авторської методики. У групах ЕГ1 та ЕГ3 застосовувався варіант А авторської методики (формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні відбувалося дискретно (тобто розмежовано, послідовно, на різних заняттях). У групах ЕГ2 та ЕГ4 впроваджено варіант Б авторської методики (формування лінгвосоціокультурних навичок та вмінь в монологічному та діалогічному мовленні відбувається синкретно (тобто одночасно, на одному занятті).

Проміжний зріз. Метою проміжного зрізу було виявлення динаміки у формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні за двома моделями авторської методики.

На етапі проміжного зрізу студентам I курсу було запропоновано два завдання:

Завдання 1. Розкажіть про Палац Тонгун і ставок Вольчі в Кьонджу.

Завдання 2. Уявіть ситуацію: Ви із своїм старшим братом зустрічаєтеся з Вашою керівником-жінкою, яка на ділову зустріч прийшла зі своїм чоловіком. Вам необхідно познайомитися, а також розпитати у Ваших співрозмовників про Храм в Хедон Йонгунса. Ваші співрозмовники мають у Вас розпитати про Палац Кьонбоккун.

상황을 상상해 보십시오. 귀하와 귀하의 형은 남편과 비즈니스 미팅에 참석한 여성 관리자를 만나고 있습니다. 화동 용운사에 있는 사찰에 대해 알아보고 대화 상대에게 물어보아야 합니다. 대화 상대는 경복궁에 대해 물어보아야합니다

На етапі проміжного зрізу студентам II курсу було запропоновано такі завдання:

Завдання 1. Розкажіть про транспортну систему Південної Кореї.

Завдання 2. Уявіть ситуацію: Ви і своєю старшою сестрою зустрічаєтеся з Вашою керівником-жінкою, яка на зустріч прийшла зі своїм старшим братом. Вам необхідно познайомитися, а також домовитися із Вашими співрозмовниками про подорож Південною Кореєю. Обговоріть усі деталі подорожі, зокрема користування транспортними засобами. Маршрут подорожі – Національний парк Чірісан, місто Чінхегу, острів Улліндо.

Результати проміжного зрізу виявилися такими (таблиця 3.2.2).

Таблиця 3.2.2.

Результати проміжного зрізу

| ЕГ1 | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|----|----|-----------|-----------|---------------------|----|----|----|----|-----------|------|-------|------|
| № | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| | К* 1 | К2 | К5 | Раз ом | СК Н** | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Раз ом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст2 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 4 | 10 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 48 | 0,96 |
| Ст3 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 9 | 5 | 5 | 5 | 29 | 0,96 | 48 | 0,96 |
| Ст4 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 3 | 8 | 4 | 4 | 4 | 23 | 0,76 | 39 | 0,78 |
| Ст5 | 5 | 10 | 4 | 19 | 0,95 | 5 | 10 | 5 | 4 | 4 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|------|------|------|-----|-----|------|------|----------|----------|------|----|------|
| Ст6 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 4 | 7 | 3 | 3 | 3 | 20 | 0,66 | 33 | 0,66 |
| Ст7 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст8 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 21 | 0,7 | 34 | 0,68 |
| Ст9 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 9 | 4 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст10 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст11 | 5 | 8 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 8 | 4 | 5 | 5 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст12 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 5 | 4 | 5 | 26 | 0,86 | 42 | 0,84 |
| Ст13 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 5 | 10 | 5 | 4 | 5 | 29 | 0,96 | 49 | 0,98 |
| Ст14 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 5 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |
| Ст15 | 5 | 8 | 5 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 4 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст16 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 4 | 3 | 3 | 19 | 0,63 | 32 | 0,64 |
| Середн є | 4,3 | 8,4 | 4,37 | 17,1 | 0,85 | 4,3 | 8,5 | 4,37 | 4,25 | 4,4 3 | 25, 8 | 0,86 | 43 | 0,86 |

ЕГ2

| № | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
|------|----------------------|----|----|-----------|------|---------------------|----|----|----|----|-----------|------|-------|------|
| | К1 | К2 | К5 | Раз ом | СКН | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Раз ом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 40 | 0,8 |
| Ст2 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 42 | 0,84 |
| Ст3 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 4 | 20 | 0,67 | 32 | 0,64 |
| Ст4 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 4 | 3 | 4 | 22 | 0,73 | 37 | 0,74 |
| Ст5 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 4 | 4 | 4 | 23 | 0,76 | 38 | 0,76 |
| Ст6 | 5 | 10 | 4 | 19 | 0,95 | 5 | 9 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |
| Ст7 | 3 | 8 | 3 | 14 | 0,7 | 4 | 8 | 4 | 4 | 3 | 23 | 0,76 | 37 | 0,74 |
| Ст8 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 3 | 7 | 3 | 4 | 3 | 20 | 0,66 | 33 | 0,66 |
| Ст9 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 5 | 4 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст10 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 37 | 0,74 |
| Ст11 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 8 | 4 | 5 | 4 | 25 | 0,83 | 40 | 0,8 |
| Ст12 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 5 | 9 | 5 | 5 | 4 | 28 | 0,93 | 44 | 0,88 |
| Ст13 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 9 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |
| Ст14 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 37 | 0,74 |
| Ст15 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 3 | 3 | 4 | 19 | 0,63 | 32 | 0,64 |
| Ст16 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 4 | 4 | 5 | 26 | 0,86 | 44 | 0,88 |
| Ст17 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 9 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------|----------|------|-----------|------|---|------|------|------|----------|----------|------|----------|------|
| Середн є | 3,9 4 | 7,7 6 | 3,94 | 15, 65 | 0,78 | 4 | 7,68 | 3,94 | 4,06 | 4,0 6 | 23, 9 | 0,79 | 39, 5 | 0,79 |
|-------------|----------|----------|------|-----------|------|---|------|------|------|----------|----------|------|----------|------|

| ЕГ3 | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------------------|------|-----|-------|-------|---------------------|----|----|----|-----|-------|------|-------|------|
| | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| № | К*1 | К2 | К5 | Разом | СКН** | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 5 | 4 | 5 | 26 | 0,86 | 42 | 0,84 |
| Ст2 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 40 | 0,8 |
| Ст3 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 5 | 5 | 4 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст4 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 4 | 4 | 5 | 26 | 0,86 | 44 | 0,88 |
| Ст5 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 18 | 0,6 | 30 | 0,6 |
| Ст6 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 6 | 4 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 38 | 0,76 |
| Ст7 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 41 | 0,82 |
| Ст8 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 5 | 5 | 4 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст9 | 4 | 7 | 3 | 14 | 0,7 | 4 | 7 | 3 | 3 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст10 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 9 | 4 | 4 | 4 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст11 | 3 | 7 | 4 | 14 | 0,7 | 3 | 7 | 4 | 4 | 5 | 23 | 0,76 | 37 | 0,74 |
| Ст12 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 10 | 4 | 4 | 4 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Серед нє | 4 | 8,16 | 3,9 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4,2 | 24,3 | 0,81 | 40,4 | 0,8 |

| ЕГ4 | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|----------------------|----|----|-------|------|---------------------|----|----|----|----|-------|------|-------|------|
| | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| № | К1 | К2 | К5 | Разом | СКН | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 3 | 7 | 4 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 37 | 0,74 |
| Ст2 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 10 | 5 | 5 | 4 | 29 | 0,96 | 48 | 0,96 |
| Ст3 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 5 | 4 | 4 | 25 | 0,8 | 42 | 0,84 |
| Ст4 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 30 | 1 | 50 | 1 |
| Ст5 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 30 | 1 | 50 | 1 |
| Ст6 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст7 | 4 | 8 | 3 | 15 | 0,75 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 39 | 0,78 |
| Ст8 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 44 | 0,88 |
| Ст9 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 4 | 7 | 3 | 4 | 3 | 21 | 0,7 | 34 | 0,68 |
| Ст10 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 10 | 4 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст11 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст12 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 10 | 5 | 4 | 5 | 29 | 0,96 | 48 | 0,96 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|------|-----|------|------|------|-----|------|-----|-----|------|------|----|------|
| Серед не | 4,3 | 8,75 | 4,5 | 17,6 | 0,88 | 4,25 | 8,9 | 4,58 | 4,4 | 4,4 | 26,6 | 0,88 | 44 | 0,88 |
|-------------|-----|------|-----|------|------|------|-----|------|-----|-----|------|------|----|------|

Отже, за результатами проміжного зрізу у студентів ЕГ1 (яка навчалася за варіантом А методики) середній коефіцієнт навченості в лінгвосоціокультурній компетентності в монологічному мовленні склав 0,85, у діалогічному мовленні 0,86; у студентів ЕГ2 (яка навчалася за варіантом Б методики) середній коефіцієнт навченості в лінгвосоціокультурній компетентності в монологічному мовленні склав 0,78, у діалогічному мовленні 0,79. Тож середні арифметичні показники вказують на те, що на першому курсі варіант авторської методики з дискретним формуванням лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні є більш продуктивним. Для підтвердження цього було використано метод Манна Уїтні.

Лінгвосоціокультурна компетентність в монологічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 2 не нижчий за рівень в ЕГ1.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 2 нижчий за рівень в ЕГ1.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де n_1 - кількість учасників експерименту у вибірці 1; n_2 - кількість учасників експерименту у вибірці 2; T_x - більша із двох рангових сум; n_x - кількість учасників експерименту у вибірці із більшою сумою рангів (Боснюк, 2020: 103-106).

Ранжування студентів ЕГ1 та ЕГ2 (монологічне мовлення):

| ЕГ1 | | ЕГ2 | | Студент | Бал | Ранг | ЕГ1 | | ЕГ2 | | | |
|------|----|------|----|---------|-----|------|------|----|------|------|----|------|
| Ст3 | 29 | Ст6 | 28 | Ст2 | 20 | 32,5 | Ст2 | 20 | 32,5 | Ст6 | 19 | 28,5 |
| Ст13 | 29 | Ст12 | 28 | Ст13 | 20 | 32,5 | Ст13 | 20 | 32,5 | Ст13 | 19 | 28,5 |
| Ст2 | 28 | Ст13 | 28 | Ст3 | 19 | 28,5 | Ст3 | 19 | 28,5 | Ст2 | 18 | 23,5 |
| Ст5 | 28 | Ст17 | 27 | Ст5 | 19 | 28,5 | Ст5 | 19 | 28,5 | Ст16 | 18 | 23,5 |
| Ст14 | 28 | Ст16 | 26 | Ст9 | 19 | 28,5 | Ст9 | 19 | 28,5 | Ст17 | 17 | 19,5 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------|----|------|----|------|----|------|--------|-------|------|------|----|-------|
| СТ15 | 28 | СТ9 | 25 | СТ14 | 19 | 28,5 | СТ14 | 19 | 28,5 | СТ1 | 16 | 15 |
| СТ1 | 27 | СТ11 | 25 | СТ6 | 19 | 28,5 | СТ10 | 18 | 23,5 | СТ9 | 16 | 15 |
| СТ7 | 27 | СТ1 | 24 | СТ13 | 19 | 28,5 | СТ15 | 18 | 23,5 | СТ12 | 16 | 15 |
| СТ9 | 27 | СТ2 | 24 | СТ10 | 18 | 23,5 | СТ1 | 17 | 19,5 | СТ4 | 15 | 10 |
| СТ10 | 27 | СТ5 | 23 | СТ15 | 18 | 23,5 | СТ7 | 17 | 19,5 | СТ5 | 15 | 10 |
| СТ11 | 27 | СТ7 | 23 | СТ2 | 18 | 23,5 | СТ11 | 17 | 19,5 | СТ10 | 15 | 10 |
| СТ12 | 26 | СТ4 | 22 | СТ16 | 18 | 23,5 | СТ4 | 16 | 15 | СТ11 | 15 | 10 |
| СТ4 | 23 | СТ10 | 22 | СТ1 | 17 | 19,5 | СТ12 | 16 | 15 | СТ14 | 15 | 10 |
| СТ8 | 21 | СТ14 | 22 | СТ7 | 17 | 19,5 | СТ6 | 13 | 4 | СТ7 | 14 | 7 |
| СТ6 | 20 | СТ3 | 20 | СТ11 | 17 | 19,5 | СТ8 | 13 | 4 | СТ8 | 13 | 4 |
| СТ16 | 19 | СТ8 | 20 | СТ17 | 17 | 19,5 | СТ16 | 13 | 4 | СТ15 | 13 | 4 |
| | | СТ15 | 19 | СТ4 | 16 | 15 | | | | СТ3 | 12 | 1 |
| | | | | СТ12 | 16 | 15 | Сума | | | | | |
| | | | | СТ1 | 16 | 15 | рангів | | | | | |
| | | | | СТ9 | 16 | 15 | | 326,5 | | | | 234,5 |
| | | | | СТ12 | 16 | 15 | | | | | | |
| | | | | СТ4 | 15 | 10 | | | | | | |
| | | | | СТ5 | 15 | 10 | | | | | | |
| | | | | СТ10 | 15 | 10 | | | | | | |
| | | | | СТ11 | 15 | 10 | | | | | | |
| | | | | СТ14 | 15 | 10 | | | | | | |
| | | | | СТ7 | 14 | 7 | | | | | | |
| | | | | СТ6 | 13 | 4 | | | | | | |
| | | | | СТ8 | 13 | 4 | | | | | | |
| | | | | СТ16 | 13 | 4 | | | | | | |
| | | | | СТ8 | 13 | 4 | | | | | | |
| | | | | СТ15 | 13 | 4 | | | | | | |
| | | | | СТ3 | 12 | 1 | | | | | | |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EГ1} = 326,5$, $\Sigma_{EГ2} = 234,5$.

Де $n_1 = 16$; $n_2 = 17$; $T_1 = 324,5$, $T_2 = 236,5$;

$U_{емпір.1} = 65,5$.

$U_{емпір.} = 207,5$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$$U_{\text{емпір}} = 65,5.$$

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 89 & (p \leq 0,05) \\ 71 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емп.}} (65,5) < U_{\text{кр. } 0,05} (89)$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 2 нижчий за рівень в ЕГ1.

Лінгвосоціокультурна компетентність діалогічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ 2 не нижчий за рівень в ЕГ1.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ 2 нижчий за рівень в ЕГ1.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Ранжування студентів ЕГ1 та ЕГ2 (монологічне мовлення):

| ЕГ1 | | ЕГ2 | | | | | ЕГ1 | | | ЕГ2 | | |
|------|----|------|----|------|----|------|------|----|------|------|----|------|
| Ст1 | 27 | Ст1 | 24 | Ст3 | 29 | 32,5 | Ст3 | 29 | 32,5 | Ст6 | 28 | 28,5 |
| Ст2 | 28 | Ст2 | 24 | Ст13 | 29 | 32,5 | Ст13 | 29 | 32,5 | Ст12 | 28 | 28,5 |
| Ст3 | 29 | Ст3 | 20 | Ст2 | 28 | 28,5 | Ст2 | 28 | 28,5 | Ст13 | 28 | 23,5 |
| Ст4 | 23 | Ст4 | 22 | Ст5 | 28 | 28,5 | Ст5 | 28 | 28,5 | Ст17 | 27 | 19,5 |
| Ст5 | 28 | Ст5 | 23 | Ст14 | 28 | 28,5 | Ст14 | 28 | 28,5 | Ст16 | 26 | 15 |
| Ст6 | 20 | Ст6 | 28 | Ст15 | 28 | 28,5 | Ст15 | 28 | 28,5 | Ст9 | 25 | 15 |
| Ст7 | 27 | Ст7 | 23 | Ст6 | 28 | 28,5 | Ст1 | 27 | 23,5 | Ст11 | 25 | 15 |
| Ст8 | 21 | Ст8 | 20 | Ст12 | 28 | 28,5 | Ст7 | 27 | 23,5 | Ст1 | 24 | 15 |
| Ст9 | 27 | Ст9 | 25 | Ст13 | 28 | 23,5 | Ст9 | 27 | 23,5 | Ст2 | 24 | 15 |
| Ст10 | 27 | Ст10 | 22 | Ст1 | 27 | 23,5 | Ст10 | 27 | 19,5 | Ст5 | 23 | 10 |
| Ст11 | 27 | Ст11 | 25 | Ст7 | 27 | 23,5 | Ст11 | 27 | 19,5 | Ст7 | 23 | 10 |
| Ст12 | 26 | Ст12 | 28 | Ст9 | 27 | 23,5 | Ст12 | 26 | 19,5 | Ст4 | 22 | 10 |
| Ст13 | 29 | Ст13 | 28 | Ст10 | 27 | 19,5 | Ст4 | 23 | 10 | Ст10 | 22 | 10 |
| Ст14 | 28 | Ст14 | 22 | Ст11 | 27 | 19,5 | Ст8 | 21 | 4 | Ст14 | 22 | 7 |

| | |
|------|----|
| Ст15 | 28 |
| Ст16 | 19 |

| | |
|------|----|
| Ст15 | 19 |
| Ст16 | 26 |
| Ст17 | 27 |

| | | |
|------|----|------|
| Ст17 | 27 | 19,5 |
| Ст12 | 26 | 19,5 |
| Ст16 | 26 | 15 |
| Ст9 | 25 | 15 |
| Ст11 | 25 | 15 |
| Ст1 | 24 | 15 |
| Ст2 | 24 | 15 |
| Ст4 | 23 | 10 |
| Ст5 | 23 | 10 |
| Ст7 | 23 | 10 |
| Ст4 | 22 | 10 |
| Ст10 | 22 | 10 |
| Ст14 | 22 | 7 |
| Ст8 | 21 | 4 |
| Ст6 | 20 | 4 |
| Ст3 | 20 | 4 |
| Ст8 | 20 | 4 |
| Ст16 | 19 | 4 |
| Ст15 | 19 | 1 |

| | | |
|----------------|----|-----|
| Ст6 | 20 | 4 |
| Ст16 | 19 | 4 |
| | | |
| Сума рангів | | 330 |

| | | |
|------|----|-----|
| Ст3 | 20 | 4 |
| Ст8 | 20 | 4 |
| Ст15 | 19 | 1 |
| | | 231 |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 330$, $\Sigma_{EG2} = 231$.

Де $n_1 = 16$; $n_2 = 17$; $T_1 = 330$, $T_2 = 331$;

$U_{\text{емпір.1}} = 62$.

$U_{\text{емпір.}} = 211$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{\text{емпір}} = 62$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 89 & (p \leq 0,05) \\ 71 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емп.}} (62) < U_{\text{кр. } 0,05} (89)$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG 2 нижчий за рівень в EG1.

У студентів EG3 (яка навчалася за варіантом А методики) середній коефіцієнт навченості в лінгвосоціокультурній компетентності в монологічному

мовленні склав 0,8, у діалогічному мовленні 0,81; у студентів ЕГ4 (яка навчалася за варіантом Б методики) середній коефіцієнт навченості в лінгвосоціокультурній компетентності в монологічному мовленні склав 0,88, у діалогічному мовленні 0,88. Тож середні арифметичні показники вказують на те, що на другому курсі варіант авторської методики з синкретним формуванням лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні є більш продуктивним. Для підтвердження цього було використано метод Манна Уїтні.

Лінгвосоціокультурна компетентність в монологічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 3 не нижчий за рівень в ЕГ4.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 3 нижчий за рівень в ЕГ4.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Ранжування студентів ЕГ3 та ЕГ4 (монологічне мовлення):

| ЕГ3 | | ЕГ4 | | ЕГ4 | | Ранг | ЕГ3 | | ЕГ4 | | | |
|------|----|------|----|------|----|------|------|-----|------|--------|-----|------|
| Ст1 | 26 | Ст1 | 15 | Ст4 | 20 | | 23,5 | Ст3 | 18 | 16,5 | Ст4 | 20 |
| Ст2 | 24 | Ст2 | 19 | Ст5 | 20 | 23,5 | Ст4 | 18 | 16,5 | Ст5 | 20 | 23,5 |
| Ст3 | 28 | Ст3 | 17 | Ст2 | 19 | 21 | Ст8 | 18 | 16,5 | Ст2 | 19 | 21 |
| Ст4 | 26 | Ст4 | 20 | Ст6 | 19 | 21 | Ст7 | 17 | 11,5 | Ст6 | 19 | 21 |
| Ст5 | 18 | Ст5 | 20 | Ст12 | 19 | 21 | Ст10 | 17 | 11,5 | Ст12 | 19 | 21 |
| Ст6 | 22 | Ст6 | 19 | Ст3 | 18 | 16,5 | Ст12 | 17 | 11,5 | Ст8 | 18 | 16,5 |
| Ст7 | 24 | Ст7 | 15 | Ст4 | 18 | 16,5 | Ст1 | 16 | 8 | Ст10 | 18 | 16,5 |
| Ст8 | 27 | Ст8 | 18 | Ст8 | 18 | 16,5 | Ст2 | 16 | 8 | Ст11 | 18 | 16,5 |
| Ст9 | 21 | Ст9 | 13 | Ст8 | 18 | 16,5 | Ст6 | 16 | 8 | Ст3 | 17 | 11,5 |
| Ст10 | 25 | Ст10 | 18 | Ст10 | 18 | 16,5 | Ст9 | 14 | 3,5 | Ст1 | 15 | 5,5 |
| Ст11 | 23 | Ст11 | 18 | Ст11 | 18 | 16,5 | Ст11 | 14 | 3,5 | Ст7 | 15 | 5,5 |
| Ст12 | 27 | Ст12 | 19 | Ст7 | 17 | 11,5 | Ст5 | 12 | 1 | Ст9 | 13 | 2 |
| | | | | Ст10 | 17 | 11,5 | | | | Сума | | |
| | | | | Ст12 | 17 | 11,5 | | | 116 | рангів | | 184 |
| | | | | Ст3 | 17 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст1 | 16 | 8 | | | | | | |

| | | |
|------|----|-----|
| Ст2 | 16 | 8 |
| Ст6 | 16 | 8 |
| Ст1 | 15 | 5,5 |
| Ст7 | 15 | 5,5 |
| Ст9 | 14 | 3,5 |
| Ст11 | 14 | 3,5 |
| Ст9 | 13 | 2 |
| Ст5 | 12 | 1 |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 184$, $\Sigma_{EG2} = 116$.

Де $n_1 = 12$; $n_2 = 12$; $T_1 = 184$, $T_2 = 116$;

$U_{емпір.1} = 38$.

$U_{емпір.} = 106$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{емпір} = 38$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{кр.} = \begin{array}{l} 42 (p \leq 0,05) \\ 31 (p \leq 0,01) \end{array}$$

Отже, $U_{емпір.} (38) < U_{кр. 0,05} (42)$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в EG 3 нижчий за рівень в EG4.

Лінгвосоціокультурна компетентність в діалогічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG 3 не нижчий за рівень в EG4.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG 3 нижчий за рівень в EG4.

Значення $U_{емпір.}$ визначаємо за формулою:

$$U_{емпір.} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Ранжування студентів EG3 та EG4 (діалогічне мовлення):

| ЕГ3 | | | ЕГ4 | | |
|------|----|--|------|----|--|
| Ст1 | 26 | | Ст1 | 22 | |
| Ст2 | 24 | | Ст2 | 29 | |
| Ст3 | 28 | | Ст3 | 25 | |
| Ст4 | 26 | | Ст4 | 30 | |
| Ст5 | 18 | | Ст5 | 30 | |
| Ст6 | 22 | | Ст6 | 27 | |
| Ст7 | 24 | | Ст7 | 24 | |
| Ст8 | 28 | | Ст8 | 26 | |
| Ст9 | 21 | | Ст9 | 21 | |
| Ст10 | 25 | | Ст10 | 28 | |
| Ст11 | 23 | | Ст11 | 28 | |
| Ст12 | 27 | | Ст12 | 29 | |

| | | |
|------|----|------|
| Ст4 | 30 | 23,5 |
| Ст5 | 30 | 23,5 |
| Ст2 | 29 | 21,5 |
| Ст12 | 29 | 21,5 |
| Ст3 | 28 | 18,5 |
| Ст8 | 28 | 18,5 |
| Ст10 | 28 | 18,5 |
| Ст11 | 28 | 18,5 |
| Ст12 | 27 | 15,5 |
| Ст6 | 27 | 15,5 |
| Ст1 | 26 | 13 |
| Ст4 | 26 | 13 |
| Ст8 | 26 | 13 |
| Ст10 | 25 | 10,5 |
| Ст3 | 25 | 10,5 |
| Ст2 | 24 | 8 |
| Ст7 | 24 | 8 |
| Ст7 | 24 | 8 |
| Ст11 | 23 | 6 |
| Ст6 | 22 | 4,5 |
| Ст1 | 22 | 4,5 |
| Ст9 | 21 | 2,5 |
| Ст9 | 21 | 2,5 |
| Ст5 | 18 | 1 |

| ЕГ3 | | | ЕГ4 | | |
|----------------|----|------|------|----|------|
| Ст4 | 30 | 23,5 | Ст3 | 28 | 18,5 |
| Ст5 | 30 | 23,5 | Ст8 | 28 | 18,5 |
| Ст2 | 29 | 21,5 | Ст12 | 27 | 15,5 |
| Ст12 | 29 | 21,5 | Ст1 | 26 | 13 |
| Ст10 | 28 | 18,5 | Ст4 | 26 | 13 |
| Ст11 | 28 | 18,5 | Ст10 | 25 | 10,5 |
| Ст6 | 27 | 15,5 | Ст2 | 24 | 8 |
| Ст8 | 26 | 13 | Ст7 | 24 | 8 |
| Ст3 | 25 | 10,5 | Ст11 | 23 | 6 |
| Ст7 | 24 | 8 | Ст6 | 22 | 4,5 |
| Ст1 | 22 | 4,5 | Ст9 | 21 | 2,5 |
| Ст9 | 21 | 2,5 | Ст5 | 18 | 1 |
| Сума рангів | | 181 | | | 119 |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{ЕГ1} = 181$, $\Sigma_{ЕГ2} = 119$.

Де $n_1 = 12$; $n_2 = 12$; $T_1 = 181$, $T_2 = 119$;

$U_{\text{емпір.1}} = 41$.

$U_{\text{емпір.}} = 103$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{\text{емпір}} = 41$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 42 & (p \leq 0,05) \\ 31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емп.}}(41) < U_{\text{кр. } 0,05}(42)$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ 3 нижчий за рівень в ЕГ4.

На основі результатів проміжного зрізу вдалося встановити, що варіант А авторської методики є ефективною та створює позитивний вплив на формування **у студентів I року навчання** (I семестр) корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Так, кількість студентів ЕГ1, які навчалися за варіантом А (дискретна технологія), з високим рівнем навченості (відмінно) склала 8 осіб, натомість кількість студентів ЕГ2, яка навчалася за варіантом Б (синкретна технологія), склала лише 2 особи. Кількість студентів з достатнім рівнем (добре) в ЕГ1 склала 5 осіб та в ЕГ2 – 8 осіб. Кількість студентів з середнім рівнем (задовільно) в ЕГ1 – 3 особи, а в ЕГ2 – 6 осіб.

Також експериментально доведено, що студенти **II курсу** (I семестр), які навчалися за синкретним варіантом Б методики (ЕГ4) мають кращі результати, ніж студенти ЕГ3, які навчалися за синкретним варіантом методики. Так, кількість студентів ЕГ3, які навчалися за варіантом А (дискретна технологія), з високим рівнем навченості (відмінно) склала натомість кількість студентів ЕГ4, яка навчалася за варіантом Б (синкретна технологія), склала 7 осіб. Кількість студентів з достатнім рівнем (добре) в ЕГ3 склала 7 осіб та в ЕГ2 – 3 особи. Кількість студентів з середнім рівнем (задовільно) в ЕГ3 – 3 особи, а в ЕГ4 – 2 особи.

У 50% студентів I курсу та в 16% студентів II курсу, які навчалися за варіантом А авторської методики та в 58% студентів II курсу та 11 % студентів I курсу, які навчалися за варіантом Б розробленої методики, мовлення було насичене лінгвосоціокультурною інформацією, студенти вільно розповідали про культуру, побут, природне середовище корейців, деталізували факти, явища, процеси, використовували широкий арсенал лексичних засобів для номінування понять та реалій, в яких живуть корейці. У студентів майже відсутні помилки вимовного, семантичного та функціонального характеру; окремі помилки студенти самостійно помічали та виправляли, що свідчило про

високий рівень самоконтролю. Діалогічне мовлення цих студентів повністю відповідало нормам формального та неформального гонорагічного стилю. Також варто підкреслити, що студенти використовували адекватно усі вербальні та невербальні засоби комунікації. Було помітно, що здобувачі практично не застосовували компенсаційних тактик уникнення вживання певної лексики, а навпаки, намагалися вживати якомога більше культурно маркованої лексики. В діалогічному мовленні спілкування здійснювалося відповідно до усталених концептів культури спілкування корейців. В цілому варто зазначити, що монологічне та діалогічне мовлення було добре структуроване, позбавлене невиправданих пауз, зрозуміле для співрозмовника, простежувалася адекватна реакція на репліки.

У 31% студентів на першому курсі та в 25% на другому курсі (які навчалися за варіантом А розробленої технології), а також у 47% студентів I курсу та 58% студентів II курсу усне мовлення в лінгвосоіокультурному аспекті було сформоване на достатньому рівні. Студенти виявили хороший рівень володіння інформацією соціокультурного характеру, вільно розповідали про культуру, побут, природне середовище корейців, проте опускали окремі деталі, факти, робили незначні фактичні помилки. Здобувачі, в цілому адекватно до комунікативного наміру вживаючи культурно марковану лексику, допускали 1-3 лексичні помилки або уникали вживання культурно маркованих лексем. Мовлення студентів у цілому структуроване добре, зрозуміле, допускалися незначні відхилення від норми або порушення логіки викладу чи адекватності реакцій на репліки, мовлення відповідало потрібному гонорагічному стилю з поодинокими відхиленнями, адекватно використовувалися невербальні засоби, які відповідали усталеним в корейській культурі концептам комунікації.

19% студентів I курсу та 17% студентів II курсу, які навчалися за моделлю А, а також 35% студентів I курсу та 25% здобувачів II курсу, які навчалися за варіантом Б моделі авторської методики, мали середній рівень сформованості лінгвосоіокультурної компетентності в говорінні. Ці студенти могли повідомити загальну інформацію про поняття та реалії корейської культури та середовища;

вцілому вживаючи лексику адекватно до комунікативного наміру, здобувачі допускали 3-5 помилок у вживанні культурно маркованої лексики або уникали вживання таких слів, допускали 3-4 гонорагічні помилки, рідко використовували невербальні засоби під час спілкування, однак не робили негативних чи заборонених жестів; мовлення частково відповідало усталеним концептам культури комунікації. Усе це робило незрозумілим окремі фрагменти монологів та діалогів.

Експериментальне навчання (II етап). Цей етап проходив у II семестрі 2022 / 2023 навчального року. З метою виявлення ефективності впливу фактору синкретності (одночасності) та дискретності (різночасності) у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні було внесено певні зміни. Так, в ЕГ1 та ЕГ3 було застосовано варіант Б авторської методики (синкретне навчання), а в ЕГ2 та ЕГ4 – варіант А авторської методики (дискретне навчання).

Післяекспериментальний зріз. Метою післяекспериментального зрізу було виявлення ефективності авторської методики в цілому та двох її варіантів зокрема.

На етапі післяекспериментального зрізу студентам I курсу було запропоновано такі завдання:

Завдання 1. Розкажіть про національний одяг корейців – жіночий ханбок. Розкажіть про його виникнення, використання та опишіть його.

Завдання 2. Уявіть ситуацію: Ви, зі своїм старшим братом зустрілися з своєю колегою-жінкою, яка прийшла на зустріч із старшим братом. Вам необхідно познайомитися, а також розпитати у Ваших співрозмовників про жіночий та чоловічий ханбок.

На етапі післяекспериментального зрізу студентам II курсу було запропоновано такі завдання:

Завдання 1. Розкажіть про визначну дату у корейців (наприклад, День народження Будди).

Завдання 2. Уявіть ситуацію: Ви, зі своїм молодшим братом завітали до свого товариша (подруги), яка живе з бабусею. Вам необхідно познайомитися, а також обмінятися інформацією щодо святкування Нового року у Кореї за місячним календарем.

Результати післяекспериментального зрізу виявилися такими (таблиця 3.2.3).

Таблиця 3.2.3.

Результати післяекспериментального зрізу

| ЕГ1 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----------------------|-----|----|-------|-------|---------------------|-----|-----|----|-----|-------|------|-------|------|
| № | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| | К*1 | К2 | К5 | Разом | СКН** | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 43 | 0,86 |
| Ст2 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 9 | 5 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст3 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 10 | 4 | 5 | 5 | 29 | 0,96 | 48 | 0,96 |
| Ст4 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 3 | 8 | 4 | 4 | 4 | 23 | 0,76 | 38 | 0,76 |
| Ст5 | 4 | 10 | 4 | 18 | 0,9 | 4 | 10 | 5 | 4 | 4 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст6 | 3 | 7 | 3 | 13 | 0,65 | 4 | 6 | 3 | 3 | 3 | 19 | 0,63 | 32 | 0,64 |
| Ст7 | 4 | 9 | 3 | 16 | 0,8 | 5 | 8 | 4 | 3 | 5 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст8 | 3 | 6 | 3 | 12 | 0,6 | 3 | 7 | 3 | 3 | 4 | 20 | 0,66 | 32 | 0,64 |
| Ст9 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 44 | 0,88 |
| Ст10 | 4 | 10 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 5 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст11 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 4 | 5 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст12 | 3 | 8 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 39 | 0,78 |
| Ст13 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 4 | 4 | 5 | 26 | 0,86 | 45 | 0,9 |
| Ст14 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 5 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 45 | 0,9 |
| Ст15 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 4 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст16 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 4 | 3 | 3 | 19 | 0,63 | 32 | 0,64 |
| Середнє | 4 | 8,4 | 4 | 16,5 | 0,82 | 4,1 | 8,3 | 4,1 | 4 | 4,2 | 24,8 | 0,82 | 41,3 | 0,82 |
| ЕГ2 | | | | | | | | | | | | | | |
| № | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| | К1 | К2 | К5 | Разом | СКН | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 5 | 4 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст2 | 5 | 10 | 4 | 19 | 0,95 | 4 | 10 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |
| Ст3 | 4 | 6 | 4 | 14 | 0,7 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст4 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 5 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|-----|---|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|----|------|
| Ст5 | 4 | 7 | 5 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 5 | 4 | 4 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст6 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст7 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 5 | 8 | 4 | 4 | 4 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст8 | 4 | 7 | 3 | 14 | 0,7 | 4 | 8 | 3 | 4 | 4 | 23 | 0,76 | 37 | 0,74 |
| Ст9 | 4 | 8 | 5 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 5 | 4 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст10 | 5 | 7 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 22 | 0,73 | 38 | 0,76 |
| Ст11 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 5 | 4 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст12 | 5 | 8 | 5 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 4 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст13 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 9 | 5 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст14 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 40 | 0,8 |
| Ст15 | 4 | 6 | 4 | 14 | 0,7 | 3 | 7 | 4 | 4 | 4 | 22 | 0,7 | 36 | 0,72 |
| Ст16 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 4 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст17 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 5 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Середнє | 4,3 | 8 | 4,35 | 16,7 | 0,83 | 4,1 | 8,2 | 4,2 | 4,3 | 4,4 | 25,3 | 0,84 | 42 | 0,84 |

| ЕГ3 | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|----------------------|-----|-----|-------|-------|---------------------|-----|-----|------|-----|-------|------|-------|------|
| | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| № | К*1 | К2 | К5 | Разом | СКН** | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |
| Ст1 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст2 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 5 | 9 | 4 | 4 | 5 | 27 | 0,9 | 46 | 0,92 |
| Ст3 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 5 | 9 | 5 | 5 | 5 | 29 | 0,96 | 49 | 0,98 |
| Ст4 | 5 | 10 | 5 | 20 | 1 | 5 | 9 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 48 | 0,96 |
| Ст5 | 3 | 6 | 4 | 13 | 0,65 | 3 | 6 | 4 | 4 | 3 | 20 | 0,66 | 33 | 0,66 |
| Ст6 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 24 | 0,8 | 40 | 0,8 |
| Ст7 | 5 | 9 | 5 | 19 | 0,95 | 4 | 10 | 5 | 5 | 4 | 28 | 0,93 | 47 | 0,94 |
| Ст8 | 5 | 10 | 4 | 19 | 0,95 | 5 | 10 | 5 | 5 | 4 | 29 | 0,96 | 48 | 0,96 |
| Ст9 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 4 | 4 | 4 | 23 | 0,76 | 38 | 0,76 |
| Ст10 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 5 | 9 | 5 | 4 | 4 | 27 | 0,9 | 45 | 0,9 |
| Ст11 | 3 | 8 | 4 | 15 | 0,75 | 3 | 7 | 4 | 4 | 5 | 23 | 0,76 | 38 | 0,76 |
| Ст12 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 5 | 10 | 5 | 4 | 4 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Середнє | 4,3 | 8,6 | 4,5 | 17,5 | 0,87 | 4,4 | 8,6 | 4,6 | 4,25 | 4,3 | 26,2 | 0,87 | 43,6 | 0,87 |
| ЕГ4 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Монологічне мовлення | | | | | Діалогічне мовлення | | | | | | | Разом | |
| № | К1 | К2 | К5 | Разом | СКН | К1 | К2 | К3 | К4 | К5 | Разом | СКН | | СКН |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|---|-------|------|-----|-----|------|-----|-----|----|------|-------|-------|
| Ст1 | 4 | 7 | 4 | 15 | 0,75 | 4 | 7 | 4 | 5 | 4 | 24 | 0,8 | 39 | 0,78 |
| Ст2 | 5 | 9 | 4 | 18 | 0,9 | 4 | 10 | 5 | 4 | 5 | 28 | 0,93 | 46 | 0,92 |
| Ст3 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 9 | 5 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 43 | 0,86 |
| Ст4 | 5 | 8 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 43 | 0,86 |
| Ст5 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 9 | 5 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 42 | 0,84 |
| Ст6 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 4 | 8 | 4 | 4 | 5 | 25 | 0,83 | 42 | 0,84 |
| Ст7 | 4 | 7 | 3 | 14 | 0,7 | 3 | 8 | 4 | 3 | 4 | 22 | 0,73 | 36 | 0,72 |
| Ст8 | 4 | 9 | 5 | 18 | 0,9 | 4 | 9 | 5 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 44 | 0,88 |
| Ст9 | 3 | 7 | 4 | 14 | 0,7 | 4 | 7 | 3 | 3 | 4 | 21 | 0,7 | 35 | 0,7 |
| Ст10 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 5 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст11 | 4 | 8 | 4 | 16 | 0,8 | 4 | 8 | 4 | 4 | 5 | 25 | 0,83 | 41 | 0,82 |
| Ст12 | 4 | 9 | 4 | 17 | 0,85 | 5 | 9 | 4 | 4 | 4 | 26 | 0,86 | 43 | 0,86 |
| Серед не | 4,1 | 8,2 | 4 | 16,25 | 0,81 | 4,1 | 8,4 | 4,25 | 3,9 | 4,3 | 25 | 0,83 | 41,25 | 0,825 |

Результати післяекспериментального зрізу показали, що у студентів ЕГ1, які навчалися синкретною моделлю рівень лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні дещо знизився (середній коефіцієнт навченості в монологічному та діалогічному мовленні склав 0,82), натомість у студентів ЕГ2, які перейшли на дискретну модель навчання, рівень зазначеної компетентності підвищився (в монологічному мовленні до 0,84, а в діалогічному до 0,83). У студентів ЕГ3, які навчалися за синкретною моделлю, середній коефіцієнт навченості в монологічному та діалогічному мовленні склав 0,87, у студентів ЕГ4, які навчалися за дискретною моделлю, середній коефіцієнт навченості в монологічному мовленні склав 0,81 та діалогічному мовленні – 0,83.

За допомогою критерію Манна Уїтні визначено наявність відмінностей в рівні лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Лінгвосоціокультурна компетентність в монологічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 1 не нижчий за рівень в ЕГ2.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ 1 нижчий за рівень в ЕГ2.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Ранжування студентів ЕГ1 та ЕГ2 (монологічне мовлення):

| ЕГ1 | | ЕГ2 | | | | | ЕГ1 | | | ЕГ2 | | |
|------|----|------|----|------|----|------|--------|----|-------|------|----|-------|
| Ст1 | 17 | Ст1 | 18 | Ст3 | 19 | 30,5 | Ст3 | 19 | 30,5 | Ст2 | 19 | 30,5 |
| Ст2 | 17 | Ст2 | 19 | Ст10 | 19 | 30,5 | Ст10 | 19 | 30,5 | Ст13 | 19 | 30,5 |
| Ст3 | 19 | Ст3 | 14 | Ст13 | 19 | 30,5 | Ст13 | 19 | 30,5 | Ст1 | 18 | 24 |
| Ст4 | 15 | Ст4 | 16 | Ст14 | 19 | 30,5 | Ст14 | 19 | 30,5 | Ст6 | 18 | 24 |
| Ст5 | 18 | Ст5 | 16 | Ст2 | 19 | 30,5 | Ст5 | 18 | 24 | Ст12 | 18 | 24 |
| Ст6 | 13 | Ст6 | 18 | Ст13 | 19 | 30,5 | Ст15 | 18 | 24 | Ст16 | 18 | 24 |
| Ст7 | 16 | Ст7 | 16 | Ст5 | 18 | 24 | Ст1 | 17 | 17,5 | Ст17 | 18 | 24 |
| Ст8 | 12 | Ст8 | 14 | Ст15 | 18 | 24 | Ст2 | 17 | 17,5 | Ст9 | 17 | 17,5 |
| Ст9 | 17 | Ст9 | 17 | Ст1 | 18 | 24 | Ст9 | 17 | 17,5 | Ст11 | 17 | 17,5 |
| Ст10 | 19 | Ст10 | 16 | Ст6 | 18 | 24 | Ст11 | 17 | 17,5 | Ст4 | 16 | 11,5 |
| Ст11 | 17 | Ст11 | 17 | Ст12 | 18 | 24 | Ст7 | 16 | 11,5 | Ст5 | 16 | 11,5 |
| Ст12 | 15 | Ст12 | 18 | Ст16 | 18 | 24 | Ст4 | 15 | 7,5 | Ст7 | 16 | 11,5 |
| Ст13 | 19 | Ст13 | 19 | Ст17 | 18 | 24 | Ст12 | 15 | 7,5 | Ст10 | 16 | 11,5 |
| Ст14 | 19 | Ст14 | 16 | Ст1 | 17 | 17,5 | Ст6 | 13 | 2,5 | Ст14 | 16 | 11,5 |
| Ст15 | 18 | Ст15 | 14 | Ст2 | 17 | 17,5 | Ст16 | 13 | 2,5 | Ст3 | 14 | 5 |
| Ст16 | 13 | Ст16 | 18 | Ст9 | 17 | 17,5 | Ст8 | 12 | 1 | Ст8 | 14 | 5 |
| | | Ст17 | 18 | Ст11 | 17 | 17,5 | | | | Ст15 | 14 | 5 |
| | | | | Ст9 | 17 | 17,5 | Сума | | | | | |
| | | | | Ст11 | 17 | 17,5 | рангів | | 272,5 | | | 288,5 |
| | | | | Ст7 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст4 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст5 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст7 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст10 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст14 | 16 | 11,5 | | | | | | |
| | | | | Ст4 | 15 | 7,5 | | | | | | |
| | | | | Ст12 | 15 | 7,5 | | | | | | |
| | | | | Ст3 | 14 | 5 | | | | | | |
| | | | | Ст8 | 14 | 5 | | | | | | |
| | | | | Ст15 | 14 | 5 | | | | | | |

| | | |
|------|----|-----|
| Ст6 | 13 | 2,5 |
| Ст16 | 13 | 2,5 |
| Ст8 | 12 | 1 |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 272,5$, $\Sigma_{EG2} = 288,5$.

Де $n_1 = 16$; $n_2 = 17$; $T_1 = 272,5$, $T_2 = 288,5$;

$U_{\text{емпір.1}} = 135,5$.

$U_{\text{емпір.}} = 136,5$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{\text{емпір}} = 135,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 89 & (p \leq 0,05) \\ 71 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емп.}} (135,5) > U_{\text{кр. } 0,05} (89)$. Приймається гіпотеза H_0 , H_1 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в EG 1 не нижчий за рівень в EG2.

Лінгвосоціокультурна компетентність в діалогічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG 1 не нижчий за рівень в EG2.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG 1 нижчий за рівень в EG2.

Ранжування студентів EG1 та EG2 (діалогічне мовлення):

| EG1 | | EG2 | | EG1 | | | EG2 | | |
|-----|----|-----|----|------|----|------|------|----|------|
| Ст1 | 26 | Ст1 | 27 | Ст3 | 29 | 33 | Ст3 | 29 | 33 |
| Ст2 | 27 | Ст2 | 28 | Ст2 | 28 | 30,5 | Ст2 | 27 | 24,5 |
| Ст3 | 29 | Ст3 | 21 | Ст6 | 28 | 30,5 | Ст5 | 27 | 24,5 |
| Ст4 | 23 | Ст4 | 25 | Ст12 | 28 | 30,5 | Ст9 | 27 | 24,5 |
| Ст5 | 27 | Ст5 | 25 | Ст17 | 28 | 30,5 | Ст10 | 27 | 24,5 |
| Ст6 | 19 | Ст6 | 28 | Ст2 | 27 | 24,5 | Ст15 | 27 | 24,5 |
| Ст7 | 25 | Ст7 | 25 | Ст5 | 27 | 24,5 | Ст1 | 26 | 19 |
| Ст8 | 20 | Ст8 | 23 | Ст9 | 27 | 24,5 | Ст13 | 26 | 19 |
| | | | | | | | Ст2 | 28 | 30,5 |
| | | | | | | | Ст6 | 28 | 30,5 |
| | | | | | | | Ст12 | 28 | 30,5 |
| | | | | | | | Ст17 | 28 | 30,5 |
| | | | | | | | Ст1 | 27 | 24,5 |
| | | | | | | | Ст13 | 27 | 24,5 |
| | | | | | | | Ст16 | 27 | 24,5 |
| | | | | | | | Ст4 | 25 | 14 |

| | |
|------|----|
| Ст9 | 27 |
| Ст10 | 27 |
| Ст11 | 25 |
| Ст12 | 24 |
| Ст13 | 26 |
| Ст14 | 26 |
| Ст15 | 27 |
| Ст16 | 19 |

| | |
|------|----|
| Ст9 | 25 |
| Ст10 | 22 |
| Ст11 | 25 |
| Ст12 | 28 |
| Ст13 | 27 |
| Ст14 | 24 |
| Ст15 | 22 |
| Ст16 | 27 |
| Ст17 | 28 |

| | | |
|------|----|------|
| Ст10 | 27 | 24,5 |
| Ст15 | 27 | 24,5 |
| Ст1 | 27 | 24,5 |
| Ст13 | 27 | 24,5 |
| Ст16 | 27 | 24,5 |
| Ст1 | 26 | 19 |
| Ст13 | 26 | 19 |
| Ст14 | 26 | 19 |
| Ст7 | 25 | 14 |
| Ст11 | 25 | 14 |
| Ст4 | 25 | 14 |
| Ст5 | 25 | 14 |
| Ст7 | 25 | 14 |
| Ст9 | 25 | 14 |
| Ст11 | 25 | 14 |
| Ст12 | 24 | 9,5 |
| Ст14 | 24 | 9,5 |
| Ст4 | 23 | 7,5 |
| Ст8 | 23 | 7,5 |
| Ст10 | 22 | 5,5 |
| Ст15 | 22 | 5,5 |
| Ст3 | 21 | 4 |
| Ст8 | 20 | 3 |
| Ст6 | 19 | 1,5 |
| Ст16 | 19 | 1,5 |

| | | |
|----------------|----|-------|
| Ст14 | 26 | 19 |
| Ст7 | 25 | 14 |
| Ст11 | 25 | 14 |
| Ст12 | 24 | 9,5 |
| Ст4 | 23 | 7,5 |
| Ст8 | 20 | 3 |
| Ст6 | 19 | 1,5 |
| Ст16 | 19 | 1,5 |
| | | |
| Сума рангів | | 263,5 |

| | | |
|------|----|-------|
| Ст5 | 25 | 14 |
| Ст7 | 25 | 14 |
| Ст9 | 25 | 14 |
| Ст11 | 25 | 14 |
| Ст14 | 24 | 9,5 |
| Ст8 | 23 | 7,5 |
| Ст10 | 22 | 5,5 |
| Ст15 | 22 | 5,5 |
| Ст3 | 21 | 4 |
| | | 297,5 |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 263,5$, $\Sigma_{EG2} = 297,5$.

Де $n_1 = 16$; $n_2 = 17$; $T_1 = 263,5$, $T_2 = 297,5$;

$U_{\text{емпір.1}} = 128,5$.

$U_{\text{емпір.}} = 143,5$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{\text{емпір}} = 128,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 89 & (p \leq 0,05) \\ 71 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $U_{\text{емп.}}(128,5) > U_{\text{кр. } 0,05}(89)$. Приймається гіпотеза H_0 , H_1 відхиляється.
Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в ЕГ 1 не нижчий за рівень в ЕГ2.

Лінгвосоціокультурна компетентність в монологічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ4 не нижчий за рівень в ЕГ3.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в ЕГ4 нижчий за рівень в ЕГ3.

Ранжування студентів ЕГ1 та ЕГ2 (монологічне мовлення):

| ЕГ3 | | ЕГ3 | | Ранг | | ЕГ2 | | ЕГ4 | | | | |
|------|----|------|----|------|----|------|--------|-----|-------|------|----|-------|
| Ст1 | 18 | Ст1 | 15 | Ст3 | 20 | 23,5 | Ст3 | 20 | 23,5 | Ст2 | 18 | 17 |
| Ст2 | 19 | Ст2 | 18 | Ст4 | 20 | 23,5 | Ст4 | 20 | 23,5 | Ст8 | 18 | 17 |
| Ст3 | 20 | Ст3 | 17 | Ст2 | 19 | 21 | Ст2 | 19 | 21 | Ст3 | 17 | 13,5 |
| Ст4 | 20 | Ст4 | 17 | Ст7 | 19 | 21 | Ст7 | 19 | 21 | Ст4 | 17 | 13,5 |
| Ст5 | 13 | Ст5 | 16 | Ст8 | 19 | 21 | Ст8 | 19 | 21 | Ст6 | 17 | 13,5 |
| Ст6 | 16 | Ст6 | 17 | Ст1 | 18 | 17 | Ст1 | 18 | 17 | Ст12 | 17 | 13,5 |
| Ст7 | 19 | Ст7 | 14 | Ст10 | 18 | 17 | Ст10 | 18 | 17 | Ст5 | 16 | 8,5 |
| Ст8 | 19 | Ст8 | 18 | Ст12 | 18 | 17 | Ст12 | 18 | 17 | Ст10 | 16 | 8,5 |
| Ст9 | 15 | Ст9 | 14 | Ст2 | 18 | 17 | Ст6 | 16 | 8,5 | Ст11 | 16 | 8,5 |
| Ст10 | 18 | Ст10 | 16 | Ст8 | 18 | 17 | Ст9 | 15 | 5 | Ст1 | 15 | 5 |
| Ст11 | 15 | Ст11 | 16 | Ст3 | 17 | 13,5 | Ст11 | 15 | 5 | Ст7 | 14 | 2,5 |
| Ст12 | 18 | Ст12 | 17 | Ст4 | 17 | 13,5 | Ст5 | 13 | 1 | Ст9 | 14 | 2,5 |
| | | | | Ст6 | 17 | 13,5 | Сума | | | | | |
| | | | | Ст12 | 17 | 13,5 | рангів | | 180,5 | | | 123,5 |
| | | | | Ст6 | 16 | 8,5 | | | | | | |
| | | | | Ст5 | 16 | 8,5 | | | | | | |
| | | | | Ст10 | 16 | 8,5 | | | | | | |
| | | | | Ст11 | 16 | 8,5 | | | | | | |
| | | | | Ст9 | 15 | 5 | | | | | | |
| | | | | Ст11 | 15 | 5 | | | | | | |
| | | | | Ст1 | 15 | 5 | | | | | | |
| | | | | Ст7 | 14 | 2,5 | | | | | | |
| | | | | Ст9 | 14 | 2,5 | | | | | | |
| | | | | Ст5 | 13 | 1 | | | | | | |

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 180,5$, $\Sigma_{EG2} = 123,5$.

Де $n_1 = 12$; $n_2 = 12$; $T_1 = 180,5$, $T_2 = 123,5$;

$U_{\text{емпір.1}} = 41,5$.

$U_{\text{емпір.}} = 98,5$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{\text{емпір}} = 135,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 42 & (p \leq 0,05) \\ 31 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

Отже, $U_{\text{емпір.}} (41,5) < U_{\text{кр. 0,05}} (42)$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в EG4 нижчий за рівень в EG3.

Лінгвосоціокультурна компетентність в діалогічному мовленні

Гіпотеза H_0 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG4 не нижчий за рівень в EG3.

H_1 - рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні в EG4 нижчий за рівень в EG3.

Ранжування студентів EG1 та EG2 (діалогічне мовлення):

| EG3 | | EG3 | | EG2 | | | EG2 | | | EG4 | | |
|------|----|------|----|------|----|------|------|----|------|------|----|-----|
| Ст1 | 28 | Ст1 | 24 | Ст3 | 29 | 23,5 | Ст3 | 29 | 23,5 | Ст2 | 28 | 20 |
| Ст2 | 27 | Ст2 | 28 | Ст8 | 29 | 23,5 | Ст8 | 29 | 23,5 | Ст3 | 26 | 13 |
| Ст3 | 29 | Ст3 | 26 | Ст1 | 28 | 20 | Ст1 | 28 | 20 | Ст4 | 26 | 13 |
| Ст4 | 28 | Ст4 | 26 | Ст4 | 28 | 20 | Ст4 | 28 | 20 | Ст5 | 26 | 13 |
| Ст5 | 20 | Ст5 | 26 | Ст7 | 28 | 20 | Ст7 | 28 | 20 | Ст8 | 26 | 13 |
| Ст6 | 24 | Ст6 | 25 | Ст12 | 28 | 20 | Ст12 | 28 | 20 | Ст12 | 26 | 13 |
| Ст7 | 28 | Ст7 | 22 | Ст2 | 28 | 20 | Ст2 | 27 | 16,5 | Ст6 | 25 | 9 |
| Ст8 | 29 | Ст8 | 26 | Ст2 | 27 | 16,5 | Ст10 | 27 | 16,5 | Ст10 | 25 | 9 |
| Ст9 | 23 | Ст9 | 21 | Ст10 | 27 | 16,5 | Ст6 | 24 | 6,5 | Ст11 | 25 | 9 |
| Ст10 | 27 | Ст10 | 25 | Ст3 | 26 | 13 | Ст9 | 23 | 4,5 | Ст1 | 24 | 6,5 |
| Ст11 | 23 | Ст11 | 25 | Ст4 | 26 | 13 | Ст11 | 23 | 4,5 | Ст7 | 22 | 3 |
| Ст12 | 28 | Ст12 | 26 | Ст5 | 26 | 13 | Ст5 | 20 | 1 | Ст9 | 21 | 2 |

| | | |
|------|----|-----|
| Ст8 | 26 | 13 |
| Ст12 | 26 | 13 |
| Ст6 | 25 | 9 |
| Ст10 | 25 | 9 |
| Ст11 | 25 | 9 |
| Ст6 | 24 | 6,5 |
| Ст1 | 24 | 6,5 |
| Ст9 | 23 | 4,5 |
| Ст11 | 23 | 4,5 |
| Ст7 | 22 | 3 |
| Ст9 | 21 | 2 |
| Ст5 | 20 | 1 |

| | | |
|----------------|--|-------|
| Сума рангів | | 176,5 |
|----------------|--|-------|

| | | |
|--|--|-------|
| | | 123,5 |
|--|--|-------|

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{EG1} = 176,5$, $\Sigma_{EG2} = 123,5$.

Де $n_1 = 16$; $n_2 = 17$; $T_1 = 176,5$, $T_2 = 123,5$;

$U_{емпір.1} = 45,5$.

$U_{емпір.} = 98,5$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U :

$U_{емпір} = 45,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{кр.} = \begin{array}{l} 42 (p \leq 0,05) \\ 31 (p \leq 0,01) \end{array}$$

Отже, $U_{емп.} (45,5) > U_{кр. 0,05} (42)$. Приймається гіпотеза H_0 , H_1 відхиляється. Рівень корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в EG4 не нижчий за рівень в EG3.

Аналіз результатів експерименту показав, що на початковому етапі навчання (в I-ому семестрі) I-ого курсу варто застосовувати модель дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Результати післяекспериментального зрізу також показали, що вже в другому семестрі першого курсу вплив фактору синкретності / дискретності не є визначальним,

оскільки у студентів двох експериментальних груп ЕГ1 та ЕГ2 результати навченості не відрізняються (на основі обчислень на критерієм Манна Уїтні).

Аналіз результатів проміжного зрізу студентів II-ого курсу показав більшу ефективність моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, однак проведений післяекспериментальний зріз (II семестр) показав, що рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному мовленні в студентів ЕГ3, які навчалися за синкретною моделлю, виявився вищим, ніж у студентів ЕГ4, які навчалися за дискретною моделлю. Проте фактор синкретності / дискретності не вплинув на якість лінгвосоціокультурної компетентності.

Таблиця 3.2.4

Середні коефіцієнти навченості за результатами двох зрізів

| | ЕГ1 | | ЕГ2 | | ЕГ3 | | ЕГ4 | |
|-----------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | Зріз I | Зріз II | Зріз I | Зріз II | Зріз I | Зріз II | Зріз I | Зріз II |
| | Дискр. | Синкр. | Синкр. | Дискр. | Дискр. | Синкр. | Синкр. | Дискр. |
| ЛСКК (монологічне мовлення) | 0,85 | 0,82 | 0,78 | 0,83 | 0,8 | 0,87 | 0,88 | 0,81 |
| ЛСКК (діалогічне мовлення) | 0,86 | 0,82 | 0,79 | 0,84 | 0,81 | 0,87 | 0,88 | 0,83 |

Середні коефіцієнти навченості (таблиця 3.24) показують, що після застосування в ЕГ1 синкретного варіанту авторської моделі рівень навченості дещо знизився, натомість в ЕГ після застосування дискретного варіанту методики рівень навченості значно підвищився. Отже, робимо висновок: *упродовж I-ого курсу у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні варто застосовувати технологію дискретного навчання (тобто формувати лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння з корейської мови окремо в діалогічному мовленні та в монологічному).* Також в ЕГ3 після застосування

синкретного варіанту моделі рівень навченості зріс, натомість в ЕГ4 застосування дискретного варіанту моделі авторської методики призвело до зниження результатів навчання. Отже, робимо висновок: на II-ому курсі під час формування корейськомовної *лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні варто застосовувати технологію синкретного навчання (тобто формувати лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння з корейської мови інтегровано в діалогічному мовленні та в монологічному).*

3.3. Методичні передумови ефективності формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні

Проведений експеримент дозволив визначити методичні передумови ефективності розробленої методики формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні.

Першою передумовою визначаємо **інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності з говорінням** як видом мовленнєвої діяльності. Лінгвосоціокультурна компетентність формується одночасно з вміннями монологічного та діалогічного мовлення: екстралінгвальні культурно марковані знання набуваються та вдосконалюються під час говоріння на теми, що відображають предмети, поняття, процеси, явища культури корейців; у процесі говоріння студенти демонструють знання та набувають навичок вживання культурно маркованої лексики, набувають знань невербальних засобів спілкування та навичок їх використання; у змодельованих ситуаціях під час говоріння студенти навчаються взаємодіяти з носіями мови, продуктивне мовлення студентів поступово набуває ознак відповідності концептам комунікації корейців. Таким чином, саме інтегрування лінгвосоціокультурної компетентності в говоріння дозволяє повною мірою сформувати цю компетентність в складі її усіх компонентів – екстралінгвального, мовленнєвого, мовного, текстового, поведінкового, стратегічно-комунікативного, ціннісного, інтерактивного.

Другою передумовою ефективності авторської методики визначаємо **навчання мови через призму культури**. Вивчаючи корейську мову, майбутній фахівець повинен мати якомога повне і глибоке уявлення про культуру корейського народу – культурні об’єкти, явища, процеси, знання про які здобувається одночасно з опануванням лексики. Також варто зазначити, що корейський етикет та культура спілкування характеризується ієрархічною субординацією, високо контекстна культура корейців вимагає неухильного дотримання правил етикету, норм гонорагічного стилю, а також концептів культури комунікації – 눈치 Нунчхі, 기분 Кібун, 분위기 Пунвігі, 정 Чон, 한 Хан, 여유 Йою, 부담 Пудам. Важливу роль в спілкуванні корейців відіграють невербальні засоби комунікації, адже вони доповнюють і уточнюють вербальну форму спілкування; невербальні сигнали можуть замінювати слова і вирази, увиразнювати мовлення; невербальними засобами передається до 55% інформації. Тому невербальні засоби комунікації мають стати обов’язковим компонентом в навчанні корейської мови (Кінджибала, 2022).

Третьою передумовою ефективності формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні визначаємо **організації навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів**. Триєдність означених підходів орієнтована на інтегрування екстралінгвальної інформації, культурно маркованої лексики, невербальних засобів комунікації, гонорагічних засобів мовлення в монологічне та діалогічне мовлення. Це дозволяє моделювати різноманітні комунікативні ситуації, які відображають специфіку вербальної та невербальної поведінки корейців. Компетентнісний підхід передбачає формування не лише знань, навичок та вмінь, а також здатності та готовності до комунікації з носіями корейської мови; сприяє подоланню міжкультурних бар’єрів комунікації; зумовлює потребу конструювати та реалізувати зміст навчання в форматі максимального наближення до реальних умов майбутньої професійної сфери здобувачів, до умов реального спілкування з носіями мови. Компетентнісний підхід дозволяє формувати та виховувати людину, яка має широкий діапазон

лінгвосоціокультурних знань, володіє лінгвосоціокультурними навичками та вміннями спілкування, здатна і готова до рефлексії, самооцінки, професійного та особистісного саморозвитку та самовдосконалення.

Четвертою передумовою ефективності авторської методики визначаємо організацію процесу навчання з **використанням методів вправління та рольової гри**. Метод вправління використовується для формування лексичних лінгвосоціокультурних навичок (використання лексичних одиниць в усному продуктивному мовленні), а також умінь культурно маркованого монологічного та діалогічного мовлення; для формування екстралінгвальних, поведінкових культурно маркованих знань. Рольова гра є ефективним методом в моделюванні ситуацій діалогічного мовлення. Для корейців як представників високо контекстної культури у спілкуванні важливими є соціальний статус та соціальна роль, відповідно до яких і моделюється процес спілкування. Саме рольова і дозволить створити відповідні умови спілкування, які відобразатимуть ролі співрозмовників, а також мотивуватимуть студентів до вживання відповідних мовних засобів, дотримання невербальної поведінки під час комунікації.

П'ятою передумовою ефективності авторської методики вважаємо **ефективність добору навчального матеріалу** для формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні. Завдання викладача полягає в доборі культурно маркованої лексики, невербальних засобів спілкування, культурно маркованих діалогів та монологів, фотоматеріалів та відеоматеріалів. Фото та відеоматеріали дозволяють у свідомості студентів сформувати перцептивний образ матеріальної культури корейців, ознайомити студентів з особливостями вербальної та невербальної поведінки корейців. Фотоматеріали та відеоматеріали є опорою для розвитку умінь монологічного та діалогічного мовлення. Фотоматеріали та відеоматеріали необхідно використовувати як ілюстративний матеріал до вправ: студенти розглядають, спостерігають, аналізують елементи культури, репрезентовані в цих матеріалах. Відповідно до окреслених критеріїв добору лексичні одиниці повинні мати культурний елемент в семантиці – денотативному або конотативних

значеннях, відповідати виучуваній темі, бути часто вживаними та сполучатися з іншими словами, відображати етикет та культуру спілкування корейців з урахуванням статусу партнера. При доборі культурно маркованих невербальних засобів комунікації необхідно орієнтуватися на критерії культурної спрямованості, функціональності, відповідність мовленнєвому етикету, урахування статусу партнерів. Тексти та відеоматеріали повинні містити країнознавчі реалії, процеси, явища, культурно марковані лексичні одиниці, мають бути автентичними, якісними в плані представлення інформації, відеоматеріали повинні містити елементи невербальної поведінки носіїв мови.

Шостою передумовою ефективності авторської методики визначаємо **виконання студентами системи вправ і завдань**, яка реалізується у два цикли й передбачає виконання студентами системи вправ і завдань у відповідній етапності та послідовності.

Сьомою передумовою ефективною реалізації авторської методики визначаємо **поєднання в першому циклі (рівень А1) моделей «знизу вгору» та «зверху донизу»**. Модель «знизу вгору» використовуємо для знайомства з культурними об'єктами Південної Кореї (I етап), розвитку навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні фрази / репліки (II етап), надфразової / діалогічної єдності (III етап), міні-монологів (IV етап). Модель «зверху донизу» застосовуємо для продукування міні-діалогів, яке спирається на перегляд аудіовідеоматеріалів, аналіз невербальних засобів комунікації (V етап), на основі імітації яких відбувається продукування міні-діалогів. Тож в основу формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні покладено моделі навчання монологічного та діалогічного мовлення.

Восьмою передумовою ефективності запропонованої методики вважаємо **застосування у другому циклі навчання (рівень А2) моделі «зверху донизу»**, яка передбачає використання креолізованих матеріалів (I етап) – друкованих, відеоматеріалів (монологів-зразків та діалогів-зразків) як основи для подальшого формування умінь продукувати культурно марковані монологи та діалоги; виконання студентами вправ на розвиток навичок вживання культурно

маркованої лексики на рівні діалогічної єдності, надфразової єдності; навичок невербальної поведінки (II етап); репродукування культурно маркованих монологів-зразків, діалогів-зразків, автономне продукування монологів (опису, розповіді), діалогів (розпитування, домовленості, етикетні діалоги).

Дев'ятою передумовою вважаємо **раціональне планування та організація навчального процесу**. Для ефективного формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні студенти повинні опанувати 38 тематичних мікромодулів (18 – на I курсі, 20 – на II курсі), який містить певною мірою лінгвальну та екстралінгвальну лінгвосоціокультурну інформацію. На кожен мікромодуль на першому курсі відводимо 10 годин (5 год. аудиторних і 5 год. самостійної роботи): на одне заняття – 20 хвилин аудиторної та 20 хвилин самостійної роботи; на кожен мікромодуль на II курсі – 12 годин (6 год. аудиторних і 6 год. самостійної роботи): на одне заняття 40 хвилин аудиторної роботи та 40 хвилин самостійної роботи.

Десятою передумовою ефективності авторської методики визначаємо **застосування в I-ому циклі навчання моделі дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні**, відповідно до якої на першому занятті студенти знайомляться з культурними об'єктами Південної Кореї, набувають знань культурно маркованих лексичних одиниць, набувають лексичних репродуктивних навичок; на другому занятті відбувалося формування лінгвосоціокультурних лексичних навичок на рівні фрази, надфразової єдності (монологічне мовлення); на третьому занятті – на рівні репліки, діалогічної єдності (діалогічне мовлення); на четвертому занятті – формування умінь продукувати культурно марковані міні-монологи; на п'ятому занятті студенти опановують невербальні засоби спілкування та вчатья продукувати культурномарковані міні-діалоги.

Одинадцятю передумовою ефективності авторської методики вважаємо **застосування в II-ому циклі навчання моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні**, відповідно до якої на першому занятті відбувається читання

креолізованих текстів, продовжується знайомство з культурними поняттями та реаліями корейців, здійснюється аналіз культурно маркованих мовних одиниць тексту; перегляд культурно маркованих аудіо відео діалогів, аналіз їх прагматичних, лексичних особливостей, невербальних засобів спілкування; на другому занятті відбувається формування умінь продукувати монологи та діалоги різних функціональних типів у репродуктивному та продуктивному мовленні (переказ діалогів-зразків, переказ монологів-зразків); на третьому занятті студенти продукують самостійно культурно марковані монологи та діалоги. Синкретизм технології цього етапу полягає в тому, що студенти на одному занятті вправляються в монологічному та діалогічному мовленні.

Отже, аналіз наукової літератури, а також результати експерименту дозволили визначити 11 методичних передумов ефективності впровадження авторської методики: 1) інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності з говорінням, 2) навчання мови через призму культури, 3) організації навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів; 4) використання методів вправлення та рольової гри; 5) ефективність добору навчального матеріалу; 6) виконання студентами системи вправ і завдань, 7) поєднання в першому циклі (рівень А1) моделей «знизу вгору» та «зверху донизу»; 8) застосування у другому циклі навчання (рівень А2) моделі «зверху донизу»; 9) раціональне планування та організація навчального процесу; 10) застосування в I-ому циклі навчання моделі дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні; 11) застосування в II-ому циклі навчання моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Висновки до Розділу 3

Аналіз наукових джерел та проведене експериментальне дослідження дали змогу зробити такі висновки.

1. Обґрунтовано критерії оцінки корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні: інформаційна насиченість, правильність вживання культурно маркованих лексичних засобів, відповідність мовлення гонорагічному стилю, адекватність невербальної поведінки в діалогічному мовленні, загальна якість висловлення.

2. Під час основного, перехресного, природного, відкритого експерименту було доведено гіпотезу дослідження та встановлено, що упродовж I-ого курсу у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні варто застосовувати технологію дискретного навчання (тобто формувати лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння з корейської мови окремо в діалогічному мовленні та в монологічному); на II-ому курсі під час формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні варто застосовувати технологію синкретного навчання (тобто формувати лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння з корейської мови інтегровано в діалогічному мовленні та в монологічному).

3. У результаті експерименту визначено одинадцять методичних передумов ефективності розробленої методики навчання, які передбачають, що корейськомовна лінгвосоціокультурна компетентність в говорінні формується на належному рівні, якщо інтегрувати лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння з монологічним та діалогічним мовленням, з вивченням культури, якщо організувати навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів методами вправління та ролівої гри, скрупульозно здійснювати добір навчального матеріалу, використовувати розроблену систему вправ і завдань, а також організувати навчальний процес у першому циклі поєднувати моделі «знизу вгору» та «зверху донизу» та модель дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні, у другому циклі використовувати модель моделі «зверху донизу» та моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел, робочих програм з корейської мови, проведений експеримент дозволили реалізувати основну мету дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити методика формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання, а також експериментально апробувати її ефективність. У результаті дослідження зроблено такі висновки.

1. Обґрунтовано: зміст корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні складають такі компоненти: екстралінгвальні знання про культуру, побут, навколишнє середовище корейців, знання культурно маркованих мовних одиниць, навички вживання їх в діалогічному та монологічному мовленні, знання невербальних засобів спілкування та навички їх адекватного застосування в різних ситуаціях, знання культурних концептів; здатність дотримуватися норм та правил поведінки залежно від ситуації спілкування; означені знання, навички та вміння зумовлюють здатність і готовність продукувати монологи та діалоги на теми, яку відображають культуру, побут, навколишнє середовище корейців, вживати під час монологічного та діалогічного мовлення культурно марковані одиниці, здатність до комунікативної взаємодії з носіями мови.

2. Формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні майбутніх філологів на початковому етапі ґрунтується на засадах лінгвокультурології. Предметом навчання визначено безеквівалентну лексику, фонову лексику, фразеологізми, які відповідають рівню А1-А2 (лексичні та фразеологічні одиниці ситуації знайомства, на позначення членів родини та родинних відносин, побутових речей та особливостей користування ними (одяг, страви, напої, продукти, товари, заклади торгівлі, житло та умови проживання), лексика сфери спорту та дозвілля, свят та видатних подій, захисту здоров'я, сфери інфраструктури та засобів пересування, сфери зв'язку, сфери харчування, сфери зовнішності, характеру та поведінки людини, сфери освіти, слова на позначення

заборонених речей, слова-табу, на позначення аварійних ситуацій, стихійних лих, сфери захисту прав і свобод населення, на позначення видатних місць Південної Кореї, сфери етикету, етикетні формули). Важливий пласт культурно маркованих одиниць складають гонорагічні засоби, які вживаються відповідно до стилів спілкування – Кйоксікхе, Ачжунопхім, Йєсанопхім, Йєсаначчум, Ачжуначчум та Пікйоксікчхе. Особливо важливими є концепти сфери комунікації та міжособистісних стосунків – 눈치 Нунчхі, 기분 Кібун, 분위기 Пунвігі, 정 Чон, 한 Хан, 여유 Йюю, 부담 Пудам. Володіння названими вище одиницями сприятиме ефективному моделюванню вербальної та невербальної комунікативної поведінки з носіями мови, розвитку толерантності та поваги до представників цієї лінгвокультури. Формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється в межах монологічного та діалогічного мовлення. Релевантними початковому етапові навчання визначаємо монологи-описи та монологи-розповіді. Обґрунтовано, що на початковому етапі навчання корейської мови потрібно розвивати діалогічне мовлення в межах діалогу-розпитування, діалогу-домовленості та етикетного діалогу.

3. Обґрунтовано, що формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні здійснюється на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з опорою на такі принципи навчання: міждисциплінарності та інтегративності, поєднання країнознавчого, лінгвокультурного та соціолінгвістичного матеріалу, орієнтації на формування компетентностей, розвитку навчальної автономності, комунікативності, комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, взаємодії значення функції і форми мовних одиниць, автентичного характеру навчальних матеріалів, інформаційного розриву, розвитку самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта, попереднього вивчення соціокультурного контексту функціонування мови, контрастивності. Ключовими методами формування означеної компетентності визначено вправляння та

рольову гру. Основними засобами навчання – аудіовізуальні, тобто відеофонограми та зображувальні матеріали.

4. Обґрунтовано, що для формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні необхідно дібрати культурно марковані лексичні одиниці, невербальні засоби спілкування, культурно марковані діалоги-зразки та монологи-зразки. Критеріями добору культурно маркованої лексики є критерії культурної маркованості, частотності та достатньої кількості, тематичності, семантичної цінності, сполучуваності, адекватності лексичного матеріалу цілям навчання; критеріями добору невербальних засобів комунікації є критерії культурної спрямованості, функціональності, мовленнєвого етикету, статусу партнерів по спілкуванню. Визначено, що добір монологів-зразків та діалогів-зразків слід здійснювати на основі таких критеріїв: насиченість країнознавчими реаліями, культурно маркованими лексичними одиницями, тематична маркованість, відповідність життєвому і мовленнєвому досвіду студентів, співвіднесеність інформації з рідною лінгвокультурою, автентичності, критерій якості пред'явлення аудіотексту, критерій жанрової і типологічної різноманітності, критерій співвідношення вербального та невербального компонентів діалогу, критерій ситуативності.

5. Розроблено систему вправ і завдань, яка реалізується у два цикли. У першому циклі використовуємо змішану модель «знизу вгору» та «зверху донизу», яка реалізується у шість етапів (I етап – знайомство з культурно маркованими побутовими реаліями Південної Кореї та засобами їх номінації; II етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні фрази / репліки (лексика з культурним маркером в денотативному значенні); III етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні надфразової / діалогічної єдності; IV етап – формування умінь складати культурно марковані міні-монологи; V етап – перегляд аудіо відео діалогу, який містить невербальні засоби спілкування; аналіз та імітація невербальних засобів спілкування; VI етап – продукування культурно маркованих міні-діалогів). Мета цього циклу – формування екстралінгвальних знань, лінгвосоціокультурних

лексичних знань та навичок, знань та навичок невербальної поведінки, умінь продукувати культурно марковані міні-діалоги та міні-монологи.

У другому циклі застосовуємо модель «зверху донизу» й реалізуємо її у чотири етапи (I етап – читання креолізованих текстів (монологів-зразків, діалогів-зразків); перегляд культурно маркованих аудіо відео діалогів; аналіз структурних та прагматичних особливостей діалогів-зразків, культурно маркованих лексичних одиниць – їхніх значень, особливостей функціонування; аналіз невербальних засобів спілкування; II етап – формування навичок вживання культурно маркованої лексики на рівні діалогічної єдності, надфразової єдності; навичок невербальної поведінки; III етап – репродукування монологів-зразків, діалогів-зразків (з максимальним збереженням вербальних та невербальних засобів комунікації); IV етап – продукування культурно маркованих монологів-описів та монологів-розповідей); продовжується формування екстралінгвальних знань, лінгвосоціокультурних лексичних знань та навичок, знань та навичок невербальної поведінки, а також умінь продукувати культурно марковані повноцінні діалоги та монологи. Система вправ і завдань охоплює некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи й завдання, рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні, з опорами та без опор, з вербальним та невербальним компонентом.

Для ефективного формування лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання студенти повинні оволодіти 38 тематичними мікромодулями (18 – на I курсі, 20 – на II курсі), які містять мірою лінгвальну та екстралінгвальну лінгвосоціокультурну інформацію. На кожен мікромодуль на першому курсі відводимо 10 годин (5 год. аудиторних і 5 год. самостійної роботи): на одне заняття – 20 хвилин аудиторної та 20 хвилин самостійної роботи; на кожен мікромодуль на II курсі – 12 годин (6 год. аудиторних і 6 год. самостійної роботи): на одне заняття 40 хвилин аудиторної роботи та 40 хвилин самостійної роботи. Тож частка на навчання лінгвосоціокультурного матеріалу (інтегровано з іншими мовними аспектами та видами мовленнєвої діяльності) на першому курсі складає 25%, на другому – 50%.

Запропоновано два варіанти моделі авторської методики – варіант (А) дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні, варіант (Б) синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні. Ефективність двох варіантів залежить від циклу навчання.

6. У ході основного, перехресного, природного, відкритого експерименту доведено, що ефективність формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні є високою за умов організації навчального процесу на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів, з використанням методів вправління та рольової гри; застосування монологів-зразків, діалогів-зразків, аудіовізуальних матеріалів, дібраних на основі критеріїв, описаних у підрозділі 2.1; застосування двоциклічної системи вправ: підготовчий цикл (рівень А1) реалізується у шість етапів (за моделлю «знизу вгору»), початковий комунікативний (рівень А2) реалізується у чотири етапи (за моделлю «згори донизу»). Доведено, що на I курсі варто застосовувати модель дискретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні; а на II-ому – модель синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні. Результати експерименту доведені за допомогою методу Манна Уїтні.

Визначено методичні передумови ефективності методики: 1) інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності з говорінням, 2) навчання мови через призму культури, 3) організації навчання на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного та комунікативно-діяльнісного підходів; 4) використання методів вправління та рольової гри; 5) ефективність добору навчального матеріалу; 6) виконання студентами системи вправ і завдань, 7) поєднання в першому циклі (рівень А1) моделей «знизу вгору» та «зверху донизу»; 8) застосування у другому циклі навчання (рівень А2) моделі «зверху донизу»; 9) раціональне планування та організація навчального процесу; 10) застосування в I-ому циклі навчання моделі дискретного формування

лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні; 11) застосування в II-ому циклі навчання моделі синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні.

Перспективою подальших досліджень має стати дослідження методики інтегрованого формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності з лексичною, компетентностями в читанні, аудіюванні, письмі.

Список використаних джерел

1. Авраменко Б. В. Компоненти змісту навчання фонетичної компетентності майбутніх фахівців корейської мови. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку : матеріали XXVII Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І.В. Жукова, Є.О. Романенка. 2023. С. 173.*
2. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 338 с.
3. Академічний тлумачний словник української мови // <http://sum.in.ua/s/skot>
4. Асадчих О. В. Сучасні підходи до навчання східних мов у вищих навчальних закладах України (на матеріалі китайської, корейської та японської мов) / О. В. Асадчих, Л. Г. Смовженко. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: 2010. Випуск 30. С. 63-70.
5. Байбакова О. О. Невербальні засоби спілкування в міжкультурній взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*, 2015. Випуск 35. С. 21-23.
6. Басай Н.П. Засоби навчання іноземних мов у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 1 (40). С. 19-22.
7. Бачинська І.А. Формування англійської лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. 217 с.
8. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору: автореф. дис. на здобуття канд. ступеня канд. пед. н.: 13.00.02. Одеса. 2014.
9. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – Київ: Видавничий дім «Академія», 2004. 344 с.

10. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. - К., 2006.
11. Бігич О. Б., Бориско, Н. Б., Борецька, Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій. Київ, Україна: Ленвіт, 2011. 344 с.
12. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. 2017. 276 с.
13. Бірецька Л. С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2013. № (27). С. 232-238.
14. Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*. 2019. Вип. 71. С. 16-21.
15. Бойко Г. А. Формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій у процесі самостійної роботи: дис. ... доктора філософії : 011 – Освітні, педагогічні науки) / Київ. нац. лінгв. ун-т. 2020. – 253 с.
16. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 / Київ. нац. лінгвістичний ун-т. 2012. 246 арк.
17. Бондар М. В. Мова жестів: шляхи до взаєморозуміння. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2013. № 27. С. 119-122.

18. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза : (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. 1987. 226 л.
19. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови: автореф. дис. на здобуття ступеня д. пед. наук: 011. Київ. 2000.
20. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання – Харків: НУЦЗУ, 2020. – 141 с.
21. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики. *Іноземні мови*, 2004. №3. С. 26-29.
22. Вавіліна С.Г. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*. 2012. № 21. С. 109–118.
23. Ващило О.В. Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення: дис. ...канд.пед.н.: 13.00.02. / Київ, 2020– 310 с.
24. Волошина А.В. Безеквівалентна і фоновна лексика у східнослов'янських мовах: дис. ... канд. пед. наук: 10.02.17. / Кіровоград . 2001. 195 с
25. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30
26. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8(18). С. 224-234.
27. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі // https://lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%20_3_.pdf (дата зверення 23.06.2022)
28. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис... д-ра філолог. наук: 10. 02. 15. Київ. 2004. 38 с

29. Гончаренко С. У. Експеримент психолого-педагогічний. *Енциклопедія освіти*, 253-255. <https://core.ac.uk/download/pdf/84274151.pdf>
30. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Відбір навчального матеріалу для формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економiстів. *Іноземні мови* №2. 2007. С. 30-34.
31. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: (спецкурс). Владимир : Владимирский гос. пед. ин-тим. П. И. Лебедева-Подольского, 1980.104 с.
32. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf (дата звернення 15.07.2022)
33. Деркач Г. Особливості відбору лексичного мінімуму для активного і пасивного словника студентів факультетів фізичного виховання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 2). С. 19-24.
34. Дружченко Т.П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Київ, 2018. 268 [3] арк.
35. Дука М. В. Методика формування майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів : дис.... нанд. пед.наук: 13.00.02 / Південноукр. нац.. пед.. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 200 с.
36. Дяченко Л. М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонової лексики сучасної української мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ. 1997. 23 с.
37. Еремеева О. В. Общие принципы отбора невербальных средств коммуникации в рамках социокультурного подхода в процессе обучения иностранному языку. *Образование и наука*. 2011. № 8 (87). С. 104-112.
38. Загнітко А. П. Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. 287 с.

39. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 66–72.
40. І Чоно. Стилiстичні особливості корейської мови. [이종오. 문체론. 살림출판사]- 2016. 143 쪽.
41. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київський націонал. лінгвіст. ун-т Київ. 2017. 239 с.
42. Кан Л.И. Развитие социокультурной компетенции при обучении лингвострановедческому чтению на корейском языке студентов старших курсов языкового вуза : на материале СМИ : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / С.-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург. 2011. 177 с.
43. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Випуск 57. С. 54-58.
44. Кардашова, Н. В. Проблеми визначення змісту та структури лінгвосоціокультурної компетентності в аудіюванні. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*, 2015. № 27. С. 149-155.
45. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінки іншомовної міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 50–57.
46. Кириченко, В. С. (2023). Розвиток і зміни корейської мови під час історичних подій і вплив культури на мову. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/4045>
47. Кім Кічон. Особливості використання граматичних форм корейської мови. [김기종. 우리말 언어문체론 연구. 한국문화사] – 2019, 359 쪽

48. Кім Чонин. Особливості використання лексичних одиниць корейської мови. [김정은. 국어 단어형성법 연구. 박이정] – 1995, 278 쪽
49. Кім Нам Кьон. Навчання корейської мови (аудіювання та розмовна мова) крізь призму дорам. 김 남 경. 드라마를 활용한 한국어 듣기·말하기 교육 방안 연구 -중급학습자를 대상으로-, 선문대학교 교육대학원 석사학위논문] – 2015
50. Кінджибала О.С., Пономарьова А.О. Ефективність використання нестандартних методів при навчанні корейської лексики на початковому етапі. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10(16). С. 602 -616.
51. Кодлюк І. В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах. Дис. канд. пед. наук зі спеціальності : 13.00.02/ Тернопільський нац. пед. ун - т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2018. 274 с.
52. Колесник К. В. Лінгводидактична модель формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання новогрецької мови. *Electronic National Pedagogical Dragomanov University Repository*. 2016. Вип. 132. <http://enpuir.npu.edu.ua/> (дата звернення 11.10.2023)
53. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2010. 26 с.
54. Корнева Л. М. Невербальні засоби в міжкультурній комунікації. *Культура народів Причорноморья*. 2004. № 49, Т.1. С. 88-90.
55. Коробейнікова Т. І. Зміст формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 49. С. 70-74.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Трков_2014_49_20
56. Коробейнікова Т. І. Експериментальна перевірка ефективності формування у майбутніх учителів англомовної компетенції в діалогічному мовленні.

Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. 2012. Вип. 6. (1). С. 44–49.

57. Корольов І. Р. Комунікативна ситуація «виправдання»: прагматичний та лінгвокультурний виміри : монографія. К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2009. – 223 с.
58. Кравченко А. О. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Київ. нац. ун – т. імені Т. Шевченка. Київ. 2019. 222 с.
59. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ. 2014. 240 с.
60. Крисак Л.В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення. *Молодь і ринок : наук.- пед. журн. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка.* 2016. № 4 (135) . С. 149-153.
61. Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення : дис. канд. пед. н.13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ. 373 с.
62. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. 2-ге вид., стер. Київ: Знання, 2011. 486 с.
63. Лагута Т. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* 2007. № 2. С. 204–207
64. Лазоренко Л. В. Навчання англомовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. 2016. 251 с.
65. Лейко С. В. Поняття компетенція та компетентність: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2013. №4. С.128-135
66. Ли Е.В. Диалектическое взаимодействие универсальных и этнокультурных стратегий аргументации в политическом дискурсе : на материале русского и корейского языков : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19. Иркутск, 2011. - 19 с.

67. Ли Н.В. Оптимизация интерактивной деятельности учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению в гимназии : На материале корейского языка : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Санкт-Петербург. 2006. 25 с.
68. Лісна М.І. Безеквівалентність як об'єкт теорії перекладу та двомовної лексикографії. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology"*, 2014. №.71(1127). С.59-63.
Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/philology/article/view/1812>
69. Ма Мінь. Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський нац. ун-т імені Т. Шевченка. Київ. 2018. 199 с.
70. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. 2012. 280 с.
71. Максименко Л.О. Вправи для навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери. *Іноземні мови. 2014. №1. С. 28-34.*
72. Медведчук А.В. Структура та властивості діалогу-розпитування як засобу іншомовної професійно орієнтованої комунікації майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності . *Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»* 2017. № 10.
<file:///Users/serhiishovkovyi/Downloads/16947.pdf> (дата зверення 02.03.2022)
73. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
74. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: колективна монографія / Шовковий В., Валентон І., Дружченко Т., Кавицька Т., Кавицький А., Квасова О., Кравченко А., Осідак В., Патієвич О., Радчук Р., Романов І.,

Сем'ян Н., Сорокіна Н., Шовкова Т. /за загальною редакцією Шовкового В. Київ, 2021. 294 с.

75. Момчіт оно-ва кіхохак. Хангук кіхохакхе. [몸짓 언어와 기호학. 한국기호학회] Мова жестів та семіотика. Корейська асоціація з вивчення семіотики. 한국기호학회 -2001. 211 с.
76. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ. 2001. 184 с.
77. Московчук Н. М. Лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2019. № VII (76). Issue: 187. P. 51-57*
78. Мызникова В.В. Сравнительный анализ гонорифических систем в корейском и японском языках : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.22 . Санкт-Петербург. 2013. 28 с.
79. Нацюк М. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2014. № 3*
80. Онуфрив А. Р. Формування англійської компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02, 01, 011 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. 2017. 238 с.
81. Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англійському читанні на уроках країнознавства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ. 2018. 248 с.
82. Освітньо-професійна програма «Корейська мова і література та переклад, англійська мова». Рівень вищої освіти: перший. Спеціальність: 035.066 «Східні мови та літератури (переклад включно), перша - корейська».

Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2020. – 23 с.

83. Пак А. Використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в процесі навчання корейської мови українських студентів. *Науковий вісник. 1994. № 4. С. 38-41.*
84. Пак А., Саженко Л. М. Культурологічний аспект навчання школярів під час уроків корейської мови. *In The 7 th International scientific and practical conference “Modern research in world science”*. SPC “Sci-conf. com. ua”, Lviv, Ukraine. 2022. 1320 p. (p. 546).
85. Пак А. Роль лінгвокраєзнавчого та лінгвокультурологічного аспектів у вивченні іноземцями корейської. *Закарпатські філологічні студії, 2021. №.17. С. 17-21.*
86. Пак А. Використання мультимедійних технологій у викладанні корейської мови в ЗВО України в умовах військового стану. *Академічні візії, № 26. 2023.*
87. Пак А. Крос-культурні аспекти вивчення корейської мови студентами педагогічного напрямку. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: міжнародний журнал. 2023. Вип.6. С. 80-82*
88. Пак А., Гаврилова, А. Д. Використання відеоматеріалів при викладанні корейської мови в школах. *In The 15 th International scientific and practical conference “Innovations and prospects of world science”*. Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2022. 454 p. (p. 180).
89. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_9_37 (дата зверення 27.11.2023)
90. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами. 2017. № 3. С. 55-67.*
91. Пасічник О. Проблема добору лексичного мінімуму з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти: історія, сьогодення, перспективи. *Український Педагогічний журнал. 2022. №1. С. 98-106.*

92. Патієвич О. В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. 2015. 276 с.
93. Паустовська М. В. Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгвістичний ун-т. Київ, 2010. 358 с.
94. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : монографія. Київ. держ. лінгвістичний ун-т. – Київ : [б. в.], 1999. 261 с.
95. Петров О. Педагогічне забезпечення формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Рідна школа*. 2011. № 7. С. 48-51.
96. Піддубцева О. І. Критерії добору навчального матеріалу для формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх агрономів у читанні. *Гуманітарний корпус : зб. наук. стат. з актуальних 10 проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. 2019. Т. 2. № 23. С. 94 – 97.
97. Полюжин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. Мовознавство* 2015. № 4.. С. 212–222.
98. Поляренко В.С. Мова і культура: взаємодія та співіснування. Риси характеру українського народу як складова національної культури. *Молодий вчений*. 2015. № 5 (20) • Частина 3. С. 8-10.
99. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. 111 с.
100. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

101. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1991. 287 с.
102. Рольові ігри як засіб моделювання майбутньої професійної діяльності у мовній та позамовній підготовці студентів. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Tarpor.pdf (дата звернення 13.03.2023)
103. Романов І. І. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців: дис. ...канд. пед. н. : 13.00.02 / Київ. 2019. 235 с.
104. Рудюк Т. В. Вербалізація концептів ЧОЛОВІК, ЖІНКА в українській фразеології: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01. Київ. 2010. 20 с.
105. Русалкіна Л. Комунікативно-діяльнісний підхід як невід'ємний складник іншомовної підготовки майбутніх лікарів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2017. Вип. 2. С. 70-75.
106. Сарновська Н.І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови. *Young Scientis*. 2016. № 4.1 (31.1). С. 91-94.
107. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2006. – 716 с.
108. Сем'ян Н. В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02/ Київський нац. ун- т імені Т. Шевченка. Київ, 2019. 234 с.
109. Семигівська Т.Г. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. *Вісник СумДУ. Серія Філологія* 2007. № 1. Т. 2. С. 45-49.
110. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf> (дата звернення: 28.02. 2019).

111. Серебрянська І. М. Концепт освіта в дискурсивних вимірах : дис.... докт. філол. н. : 10.02.01 / Дніпровський нац. ун -т. імені О. Гончара; Київський нац. ун – т. імені Т. Шевченка. Київ. 2019. 525 с.
112. Серль Дж. Основные понятия исчисления речевых актов. *Новое в зарубежной лингвистике. 1986. Вып. 18. С. 242–265.*
113. Сим Ен Бо Лингвострановедчески ценная лексика русского языка на фоне корейского : (На материале произведений Ю. Трифонова) : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 1994. - 16 с.
114. Скрипник Ю. Д. Невербальні засоби вираження ввічливості в корейській мові. *Східний світ. 2006. №2. С. 138-144.*
115. Сон Гвансу, Чо Гвандже, Лю Бунсун. Мом-гва мотчіт мунхва-ий ріоліті. Сомьон чхульпхан Реальність культури тіла і жестів . Видавництво "Сомьон" [성광수, 조광제, 류분순외. 몸과 몸짓 문화의 리얼리티. 소명출판]. 2003. С. 543 с.
116. Со Чжонгсу. Граматика корейської мови. [소정수.한국어 문법. 하양대학교 출판원] -1996. - 287 쪽
117. Сон Сомиа. Использование QUIZLET для обучения корейскому языку// Корееведение в России: направление и развитие. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-quizlet-dlya-obucheniya-koreyskomu-yazyku> (дата обращения: 07.02.2022).
118. Страноведение: обзор Республики Корея: учебное пособие / авт.-сост.: Н.С. Пак, Чан Ходжон, Н.Ч. Хан [и др.]. Алматы: Центр корееведения КазУМОиМЯ. 2017. 190 с.
119. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. К.: Фірма «Інкос», 2006.- 248 с .
120. Тверезовська Н.Т. Методологія педагогічного дослідження : навч. посіб / Н.Т.Тверезовська, В.К. Сидоренко. – К. : «Центр учбової латератури», 2013. - 440 с.

121. Терещук Д. Г. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента філологічного профілю: теоретичний і прикладний аспекти. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 1. С. 144-14
122. Трифонова О. С. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Донбасу* 2012.. № 4. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_16 (дата звернення 05.06.2022)
123. Тулякова К. Р. Методика навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфлікту: дис.канд.пед.н.: 13.00.02. / Київ. 2020. 275 с.
124. Тупиця О. Ю. Безеквівалентна лексика: проблеми визначення. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Дорогобич: Посвіт, 2011. С. 251 – 259. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv
125. Тур О. Комунікативна діяльність майбутнього спеціаліста: сутність та характерні особливості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 219-225.
126. Українсько-корейський словник <https://glosbe.com/uk/ko/> (дата звернення 15.01.2022)
127. Фоменко Т. М. Структура і зміст соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 414-422.
128. Хан Кьонхва. Навчання аудіодіалогу корейської мови [환경화. 영상매체를 활용한 한국어 듣기 교육 연구, 우석대학교 경영행정문화대학원 석사학위논문] – 2011, 321 쪽.
129. Чень Чунься. Формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис. канд. пед.н.: 13.00.02. Херсон . 2018. 34 с.

130. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2014. № 1 (1). С. 103-107.
131. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2012. № 4. С.11-27.
132. Чорна І. Лінгводидактична модель формування англomовної лексичної компетентності у писемному спілкуванні майбутніх маркетологів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 1 . С. 108-113.
133. Шім Чегі. Особливості використання лексичних одиниць у корейській мові [심재기. 국어 어휘론 개설. 지식 과 교양]- 2011.
134. Шовковий В. М. Теоретичні засади підготовки філологів-елліністів в університетах України. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 5. с. 34-45
135. Шовковий В. М. Методика формування соціокультурної компетенції у процесі навчання класичних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. №29. С. 494-499.
136. Щербина М. Б. Методика диференційованого формування англomовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів: дис.... докт. філос.: 011 / Київський націон. лінгвіст. ун -т. Київ. 2021. 235 с.
137. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник.– К.:Либідь, 2002.– 560с.
138. Якубовська Л., Івановська Т. Рольова гра як різновид інтерактивних методів навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. №6*. 2006
<https://cyberleninka.ru/article/n/rolova-gra-yak-riznovid-interaktivnih-metodiv-navchannya> (дата обращения: 27.11.2021).
139. Alkin, M.C. & Christie, C.A. The use of role-play in teaching evaluation. *American Journal of Evaluation*. № 23.(2). 2002. P. 209–218.

140. Alptekin C. Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*. 2002. №56 (1). P. 57 – 64.
141. Ancho I. Learning Korean as a Foreign Language. *Human Behavior, Development and Society*. № 20 (2). 2019. P. 74-81.
142. Anthony Lanza. Audio-Visual: Teaching Aids. *The Journal of Business Education*, 32:2, 2010. 88-89, DOI: [10.1080/08832323.1956.9958944](https://doi.org/10.1080/08832323.1956.9958944)
143. Anužienė, I. The structure of socio-cultural competence (self) development. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. № 26. 2015. P. 94-105.
144. Asadchykh, O., Kindzhybala. Criteria for selection of educational material for the formation of future philologists' Korean linguistic and socio-cultural competence in speaking. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. 4 (49). 29–34.
145. Asadchykh O., Prabowo Himavan, Burovska O., Pereloma T. Features of the formation of linguistic and socio-cultural competence in the foreign languages learning process. *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*. № 12/01/ XXV.- 2022. P. 261-267.
146. Bang Jee-Yeon & Rahmat, Noor & Kyung-Soo, Yang & Bahasa, Akademi & Alam, Shah. Learning Korean as a foreign language online: a look at leaders' engagement. https://www.researchgate.net/publication/352751862_LEARNING_KOREAN_AS_A_FOREIGN_LANGUAGE_ONLINE_A_LOOK_AT_LEARNERS'_ENGAGEMENT#fullTextFileContent (дата звання 11.04.2023)
147. Beattie G. W. The role of language production processes in the organization of behaviour in face-to-face interaction. *Language production: Vol.1. Speech and talk*. 1980. P. 69-107 pp.
148. Bennet M. J. Intercultural communication: A current perspective. Basic concepts of intercultural communication: selected readings. Intercultural Press, Inc. 1998. P. 1 – 34.
149. Berardo Sacha. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. The Reading Matrix. 6. https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Mat

erials_in_the_Teaching_of_Reading#fullTextFileContent (дата зверення 18.08.2023)

- Buck, R., Savin, V. J., Miller, R. E., & Caul, W. F. (1972). Nonverbal communication of affect in humans. *Journal of*
150. Byram M. Foreign language education and cultural studies. *Language, culture and curriculum № 1*. 2012. P. 15 – 31.
151. Chan W. M. & Chi S. W. A study of the learning goals of university students of Korean as a foreign language. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, № 7(1). 2010. P. 125-140.
152. Chun Hye Jin. Integrated Teaching of Korean Language and Culture: a Way to CrossCultural Communication (p. 3) / The II International Conference “Methods of teaching oriental languages: actual problems and trends”. <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.hse.ru%2Fdata%2F2014%2F04%2F13%2F1320988635%2FMethods%2520of%2520teaching%2520Corean.pdf&psig=AOvVaw0i4oMDl8eDQReYzgvHhJw-&ust=1725027578862000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwjI6ObRspqIAxUAAAAAHQAAAAAQBA> (дата зверення 22.11.2022)
153. Ciornei S. I., & Dina T. A. Authentic texts in teaching English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. № 180. 2015. P. 274-279.
154. Cocroft B., & Ting-Toomey S. Facework in Japan and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*. №18. 1994. P. 469-506.
155. Djurayev D.M. Linguo-cultural approach to teaching foreign languages. *International Journal on Integrated Education*. № 3(12). 2020. P. 240-241. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i12.993>.
156. Epstein R. M., & Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. *Jama*, № 287(2). 2002. P. 226-235.
157. Gao F. Learning Korean language in China: motivations and strategies of non-Koreans. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. № 13. 2010. P. 273 - 284.

158. Garaeva Almira. The Development of Linguocultural Competence of Students in Teaching the History of the English Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* №.152. 2014. P.1012 – 1018.
file:///Users/serhiishovkovyi/Downloads/The_Development_of_Linguocultural_Compentence_of_St.pdf
159. Glenn F. Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*. Vol. 13, No. 1. 1996. P. 23–51.
160. Gökmen M.Ertan. Intracultural Communicative Competence of Korean Language Educators.
<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.hse.ru%2Fdata%2F2014%2F04%2F13%2F1320988635%2FMethods%2520of%2520teaching%2520Corean.pdf&psig=AOvVaw3KVgaiZ1C-bU-505flPmA9&ust=1725027716965000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwjo39STs5qIAxUAAAAAHQAAAAAQBA> (дата звернення 23.11.2022)
161. Han S. M. & Kim, J. I. 모바일러닝(Mobile Learning)에 관한 한국어 학습자 의식 조사 연구 [A Study on the needs and perceptions of Korean learners on mobile learning]. *Teaching Korean as a Foreign Language*, № 39.2013. P. 407-445.
<http://kiss.kstudy.com/thesis/thesisview.asp?g=kissmeta&m=exp&enc=601304E75E0C581CE01A83DF1C1064DF>
162. Hasanova Sevinj. Linguo-Cultural Aspect of Interrelation of Language and Culture. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 4, No. 6; 2014. P. 160-166.
<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/42630>
163. How to greet in Korean? Communication culture, style, etiquette and much more.
<https://ehlion.com/magazine/how-to-greet-in-korean/> (дата звернення 05.04.2022)
164. Howell, J. Using role-play as a teaching method. *Teaching Public Administration*, № 12 (1). 1991. С. 69–75.
<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2090/2850> -

165. Inero Valbuena Ancho. Teaching Korean as a foreign language: inputs to new normal pedagogy. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT) Volume 8, №.2.* 2020. P.27
166. Isbell D. R., Park O. S., & Lee K. Learning Korean pronunciation: Effects of instruction, proficiency, and L1. *Journal of Second Language Pronunciation*, № 5(1). 2019. P. 13-48.
167. Jakobson R. *The Framework of Language / Roman Jakobson.* East Lansing : University of Michigan Press, 1980. – 132 p.
168. Kane M. T. The assessment of professional competence. *Evaluation & the health professions*, № 15(2). 1992. P. 163-182.
169. Kang S.P. Korean culture. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F268162204.pdf&psig=AOvVaw03VAdHFsVBOLDGoNI3YETZ&ust=1725031432880000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrp_oMahcKEwj4h5rtwpqIAxUAAAAAHQAAAAAQBA (дата звернення 03.09.2022)
170. Ki-hong Kim. Misunderstanding in nonverbal communication. *America and Korea. Research on Language and Social Interaction . Volume 10,* 1977. P. 1-22 <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/08351819709370437?scroll=top&needAccess=true>
171. Kim Margaret. A Study on Lexical Errors of Beginner-level Learners of the Korean Language in Vietnam and Suggested Teaching Methods -Focusing on Locomotion verb ‘가다(go)[kada]’ and ‘오다(come)[oda]’- *The Education of Korean Language and Culture .Vol.17 No.1.* 2022. P. 37-62.
172. Kim Donghoon, Pan Yigang & Park Heung Soo. High-Versus-Low Context Culture: A Comparison of Chinese, Korean, and American Cultures. *Psychology and Marketing.№ 15/6 .* 1998. P. 507-521.
173. Kindzhybala O. The content of Korean speaking linguistic and socio-cultural competence in the speech of the future philologist. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених*

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
№ 51. 2022. С. 528 -533.

174. Kindzhybala O. Criteria and standarts for assessing linguistic and sociocultural competence of the Korean language in oral speech. *Наука і техніка сьогодні. No 12(26).* 2023. С. 382-393.
175. Korean Speech Levels and How To Use Them Properly// <https://blog.lingodeer.com/korean-speech-levels/> (дата звернення 08.03.2023)
176. Kramersch C. Teaching language along the cultural Faultline in language. Culture as the core: perspectives son culture in second language learning. Greenwich, *Connecticut Information age publishing.* 2003. P. 19 –36.
177. Kulik A.A., Lazareva P.V., Ippolitova N.V., Egorova, A.E., Nedorezova O.Yu. Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review. *Propósitos y Representaciones.* № 8 (SPE2). 2020. P. 645.
178. Kusmana Andi. The Influence of Role Play and Drills in Stimulating Students' Motivation for Learning English Conversation at the First Grade of SMP Darussalam Jakarta Selatan.
<https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/4952/1/101231-ANDI%20KUSMANA-FITK.pdf> (дата звернення 13.04.2023)
179. Kvasova O. G. Constructing valid classroom test tasks (multiple choice questions) for university students (note on a workshop). *Іноземні мови. № 4 (84).* 2015. P. 40–47.
180. Kvasova O. G. Learning to ensure good testing practice. *Іноземні мови. № 12.* 2011. P. 62–66.
181. Lee D. B. Motivations of learning Korean and their influence on cultural content: Korean (popular/k-pop) culture for beginner Korean leaners. *국어교육학연구, № 49 (4).* 2014. P. 191-218.
182. Lee J. S., & McChesney B. Discourse rating tasks: A teaching tool for developing sociocultural competence. *ELT journal,* № 54(2). 2000. P. 161-168.

183. Lee Jung & Ae & Jung Ae Lee. A Study on Communication Patterns of the Non-verbal "Hand Gestures" of Arab Jordanians and Koreans. №. 19(2). 2020. P. 4-29.
184. Lee Zuk Nae. South Korean Culture and Sense of Shame. *Transcultural Psychiatry* № 36. 1999. P. 181-195.
185. Leelarathne Amilajith. Teaching Korean Language and culture with an interdisciplinary approach: in public schools in Sri Lanka. *ELT Journal*. № 4. 2023. P. 34-43.
186. Lim Byung-jin & Pyun Danielle. Korean Foreign Language Learning: Video conferencing with Native Speakers. 2016. DOI: 10.4018/978-1-5225-0177-0.ch012.
187. Lim T-S. & Choi S-H. Interpersonal relationships in Korea. *Communication in personal relationships across cultures* . 1996. P. 122-136.
188. Little D. G. and D.M. Singleton. Authentic Materials and the Role of Fixed Support in Language Teaching: Towards a Manual for Language Learners. Dublin; *Trinity centre for Language and Communication Studies*. 1988. 23-27 p.
189. Mak A. S., Westwood M. J., Ishiyama, F. I., & Barker M. The sociocultural competencies for success among international students: The Excell Program. *Journal of International Education*, № 4(2). 2000. P. 33-38.
190. Mandal, Fatik. Nonverbal Communication in Humans. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*. № 24. 2014. P. 417-421
191. McCarthy J.P. & Anderson, L. Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two Experiments from History and Political Science. *Innovative Higher Education*. № 24 (4). 2000. P. 279-294
192. Merkin R. The Influence of Masculinity-Femininity on Cross-Cultural Facework. *Journal of Intercultural Communication Research*. № 34. 2005. P. 267-289.
193. Merkin Rebecca S. Cross-Cultural Differences in Approach-Avoidance Communication in South Korea and the US. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*. № 12/2. 2009. P. 199-214.
194. Moll L. C., & Arnot-Hopffer E. Sociocultural competence in teacher education. *Journal of teacher education*. № 56(3). 2005. P. 242-247.

195. Muchuma J. N., Lee S., & Maloney C. Non-Verbal Communication Between the United States and South Korea. https://www.academia.edu/92315606/Non_Verbal_Communication_Between_the_United_States_and_South_Korea (дата звернення 17.07.2023)
196. Murray B. Students' language learning strategy use and achievement in the Korean as a foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, № 43(4). 2010.P. 624-634.
197. Myung-seok Park & Moon-soo Kim. Communication practices in Korea. *Communication Quarterly*, № 40 (4). 1992. P. 398-404.
198. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning¹. *Language Teaching*, № 29(4). 1996. P. 234-239.
199. Park J. R., El Mimouni H. Emoticons and non-verbal communications across Arabic, English, and Korean Tweets. *Global Knowledge, Memory and Communication*, № 69(8/9). 2020. P. 579-595.
200. Rakhimova A.E. Competencia sociocultural como una de las competencias centrales del individuo. *Revista Espacios. Education. Vol. 38 (№45)*. 2017. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p34.pdf>.
201. Rosemary B. Language testing and the assessment of dementia in second language settings: a case study. *Language Testing. Vol. 13, № 1*. 1996. P. 3–22.
202. Safina M. S. Formation of Socio-cultural Competence in Foreign Language Teaching. *Procedia. Social and Behavioral Sciences. Vol.9 (136)*. 2014. P. 80 – 83.
203. Saima Rasul, Qadir Bukhsh, Shazia Batoole . A study to analyze the effectiveness of audio visual aids in teaching learning process at uiversity level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences № 28*. 2011. P. 78 – 81
204. Saman G R, Dehqar M. Sociocultural theory and reading comprehension: The scaffolding of readers in an EFL context. *International Journal of Research Studies in Language Learning. Vol. 2, № 3*. 2013. P. 67–80.
205. Scott M. L. Student affective reactions to oral language tests. *Language Testing.– Vol. 3, No. 1*. 1986. P. 99–118.

206. Serbati Anna. Implementation of Competence-Based Learning Approach: Stories of Practices and the Tuning Contribution to Academic Innovation. *Tuning Journal for Higher Education* № 3 (1). 2015. P. 19-56.
207. Smovzhenko L, Asadchykh O, Burovska O, Himawan P, Kindzhybala O. Differentiated formation of lexical competence in speech among future philologists-orientalists. *Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys.* 2024;(55):1511-1521. DOI: 10.54919/physics/55.2024.151col
208. Song M., O'Grady, W. Cho, S., Lee M. The learning and teaching of Korean in community schools. *Korean language in America*, № 3. 1997. P.111-127.
209. Sohn Ho-Min. *Korean Language in Culture and Society*. University of Hawaii Press, 2006.
210. Son Son-Hwe, Chon Na-Young. A Study of Language Learning Motivation of Korean Language Learners..*Journal of Korean Language Education.* № 22. 2011.
211. Suk-hyon Kim. Korean Cultural Codes and Communication. *International Area Studies Review. Volume 6 Issue 1.* 2003. P. 93-114.
212. Wang H. S., Pyun D. O. Hallyu and Korean language learning: Gender and ethnicity factors. *The Korean Language in America.* № 24(2). 2020. P. 30-59.
213. Wonjung Min. Implicit notions of identity: the absence of explicit communication in Korean hybrid greetings. Vol. 31. №.2. 2016. P. 119-140. <https://www.redalyc.org/pdf/650/65051052008.pdf>
214. Wang, H. S., & Pyun, D. O. Hallyu and Korean language learning: Gender and ethnicity factors. *The Korean Language in America.* 2020. № 24(2), 30-59.
215. Wonjung Min. Implicit notions of identity: the absence of explicit communication in Korean hybrid greetings // *UNIVERSUM* 2016.Vol. 31. № 2. P. 119-140. (<https://www.redalyc.org/pdf/650/65051052008.pdf>)
216. Yang G. Incorporating sociocultural theory into English reading instruction: a unit plan for Chinese EFL learners. *US-China Foreign Language.* Vol. 11, № 11. 2013. P. 859–869.
217. Yoshida H., Tani S., Uchida T., Masui J., Nakayama, A. (2014). Effects of online cooperative learning on motivation in learning Korean as a foreign

language. *International Journal of Information and Education Technology*. № 4(6).
2014. P. 473.

218. 기분 // <https://ko.wiktionary.org/wiki/%EA%B8%B0%EB%B6%84>
219. 눈치 // <https://namu.wiki/w/%EB%88%88%EC%B9%98>
220. 분위기 // <https://namu.wiki/w/%EB%B6%84%EC%9C%84%EA%B8%B0>
221. 여유 // <https://namu.wiki/w/%EC%97%AC%EC%9C%A0>
222. 정 // <https://namu.wiki/w/%EC%A0%95>

**ДОДАТКИ
ДОДАТОК А**

**Акт про впровадження дисертаційного дослідження
Додаток А 1**

**Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»**



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 34. Тел.: (048) 732-59-95
E-mail: dekanatinaz@gmail.com

від 10.07.2023 № 1
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження в освітній процес результатів наукового дослідження
асистента кафедри мов і літератур Далеко Сходу та Південно-Східної Азії
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Кінджибали О. С.

Моделі формування корейськомовної лінгвосціокультурної компетентності в говорінні, які різняться синкретністю / дискретністю в навчанні монологічного та діалогічного мовленням, запропоновану Кінджибалою О. С., було впроваджено в навчальний процес на кафедрі західних і східних мов та методики їх навчання факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у 2022/2023 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло 31 здобувач вищої освіти. Викладачі кафедри проводили заняття з корейської мови на різних курсах освітнього рівня «бакалавр» за розробленою Кінджибалою О. С. методикою навчання.

Створена модель формування корейськомовної лінгвосціокультурної компетентності в говорінні, а також сформульовані методичні рекомендації до організації аудиторного та позааудиторного навчання студентів з урахуванням прагматичної мети навчання ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише корейської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Розроблена модель формування корейськомовної лінгвосціокультурної компетентності в говорінні базується на формуванні компетентності усного мовлення студента, що вивчає корейську мову, на засадах комунікативного та компетентнісного підходів з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-корейців.

Розроблена підсистема вправ для формування корейськомовної лінгвосціокультурної компетентності в говорінні значною мірою спиралася на використання новітніх технологій, сприяла підвищенню ефективності навчання.

Декан факультету іноземних мов
Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
д. пед. наук, професор



О. В. Попова

Додаток А 2
Київський національний лінгвістичний університет

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

від 20.06.2023 № 460/15-06
на № _____ від _____

Акт

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження

Кінджибали Оксани Сергіївни з теми

**«ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОРЕЙСЬКОМОВНОЇ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ»**

(01 Освіта, педагогіка
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки)

Ми, що нижче підписалися, цим актом підтверджуємо, що протягом 2022–2023 років на базі факультету східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету здійснювалась апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно – Східної Азії Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.


Розроблену методику формування лінгвокультурної компетентності майбутніх філологів корейської мови в умовах університетської освіти, систему вправ для розвитку вмінь і навичок виявляти позитивну і негативну семантику на трьох етапах, а саме: пізнавально-накопичувальний, практико-діяльнісний, продуктивно-творчий з індивідуальною підсистемою (ознайомлювальна, операційна, конструктивно-перекладацька). Підсистеми були присвячені збагаченню словника студентів культурно-маркованою лексикою, фразеологічними одиницями; ознайомленню з невербальними засобами комунікації, характерними для корейської спільноти тощо.


Методичні рекомендації щодо формування лінгвокультурної компетентності майбутніх філологів корейської мови в умовах університетської освіти, які розроблені автором дисертаційного дослідження, використані під час навчальних дисциплін.

Матеріали дослідження знайшли своє відображення у спецпрактикумі «Міжкультурна комунікація в рамках корейської і української соціокультури», який включає вправи, орієнтовані на професійну підготовку майбутніх філологів до міжкультурного спілкування. Вправи дозволяють специфікувати та моделювати типові ситуації майбутньої професійної діяльності в умовах іншомовного середовища, і таким чином відпрацьовувати і закріплювати набуті знання і розвинуті вміння в практичній діяльності. Розроблені вправи сприяють: тренуванню мовних та мовленнєвих дій із різною функціонально-стилістичною спрямованістю; розвитку вміння варіювати формами висловлювання та обирати певну модель поведінки відповідно до стандартів представників іномовного середовища; вирішенню типових культурних проблем, що виникають у процесі перекладу.

Отже, дослідження Кінджибали Оксани Сергіївни є практично значущим внеском, що підвищує ефективність освітнього процесу в університетських умовах. Вважаємо, що запропоновані авторкою дисертаційні розробки мають наукову та практичну значущість і сприяють підвищенню загального рівня володіння здобувачам вищої освіти корейською мовою.

Декан факультету
східної і слов'янської філології,
кандидат філологічних наук, професор


Сергій СОРОКІН



Додаток А 3
Навчально-науковий інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ДОВІДКА № 3 від 06.11.2023р.

про впровадження в навчальний процес результатів наукового дослідження асистента **Кінджибали О.С.**

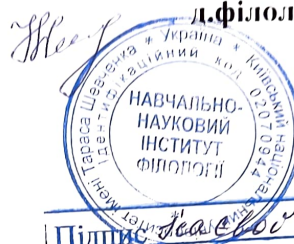
Методика формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні, запропоновану Кінджибалою О.С., було впроваджено в навчальний процес на кафедрі мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у 2022/2023 навчальному році. У навчанні за експериментальною методикою взяло участь 74 студенти. Викладачі кафедри проводили заняття з корейської мови на першому та другому курсах освітнього рівня «бакалавр» за розробленою Кінджибалою О.С. методикою навчання.

Методика формування у майбутніх філологів корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні на початковому етапі навчання, а також сформульована система вправ і завдань для формування корейськомовної лінгвосоціокультурної компетентності в говорінні у студентів ставали предметом обговорення викладачів-практиків не лише корейської мови, але й інших іноземних мов на методичних семінарах та наукових конференціях кафедри.

Запропоновані варіанти моделі авторської методики – дискретного та синкретного формування лінгвосоціокультурної компетентності в монологічному та діалогічному мовленні, базується на формуванні компетентності усного мовлення студента, що вивчає корейську мову, на засадах комунікативного та компетентнісного підходів з урахуванням комунікативних цілей і потреб філологів-корейців.

Розроблена система вправ і завдань, яка реалізується у два цикли, значною мірою спираючись на використання новітніх технологій, сприяла підвищенню ефективності навчання.

**Завідувачка кафедри мов і літератур
Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка** д.філол.н., доц. **Наталя ІСАСВА**



Підпис Н. Ісасва засвідчую.

Секретар Гелена

« 06 » 11 20 23 р.