

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 40

Започаткований 1996 року

Харків
2022

ISSN 2073-4379

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

V.N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

**TEACHING LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS AT THE PRESENT STAGE**

INTERSUBJECT RELATIONS

Collection of scientific papers

Issue 40

Published since 1996

Kharkiv
2022

УДК 811: 37.02

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у закладах вищої освіти, принципи створення підручників і навчальних посібників, викладання аспектів мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для науково-методичних працівників, методистів, викладачів, магістрантів та докторантів.

Збірник є фаховим виданням у галузі педагогічних наук
(спеціальності – 011, 014, 015)

(Наказ МОН України № 409 від 17.03.2020)

Категорія «Б»

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 8 від 27 квітня 2022 р.)

Редакційна колегія:

Лупаренко С.Є. (головний редактор), докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Ушакова Н.І. (заст. головного редактора), докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Тростинська О.М., канд. філол. наук, доц., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Черноватий Л.М., докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. перекладознавства імені Миколи Лукаша.

Пасинок В.Г., академік Академії наук вищої освіти України, докт. пед. наук, проф., Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), факультет іноземних мов, каф. методики та практики викладання іноземної мови.

Білик О.М., докт. пед. наук, доц., Харківська державна академія культури (61057, Україна, Харків, Бурсацький узвіз, 4), факультет кіно-,

телемистецтва, каф. мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства.

Бакум З.П., докт. пед. наук, проф., Криворізький державний педагогічний університет (50086, Україна, Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54), каф. української мови.

Голобородько Є.П., член-кор. НАПН України, докт. пед. наук, проф., КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (73034, Україна, Херсон, вул. Покришева, 41), каф. педагогіки й менеджменту освіти.

Михайловська Г.О., докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет (73000, Україна, Херсон, вул. Університетська, 27), каф. слов'янської філології.

Статівка В.І., докт. пед. наук, проф., Ланьчжоуський університет (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, район Чжан Гуань, пр. Тяньшуйнаньлу, 222), Інститут іноземних мов, відділення російської мови.

Шипелевич Л., докт. гуманітарних наук, проф., Інститут русистики Варшавського університету (00-927, Польща, Варшава, Краковске Пшєдместе, 26/28), факультет прикладної лінгвістики.

Вєгварі В., канд. пед. наук, проф., Печський університет (7622, Угорщина, Печ, вул. Вашварі Пала, 4).

Жерновникова О.А., докт. пед. наук, доц., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. математики.

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Єреванський державний університет, Іджеванський філіал (4001, Республіка Вірменія, Іджеван, вул. Усанохакан, 3), факультет філології, каф. російської та іноземних мов.

Плачинда Т.С., докт. пед. наук, проф., Льотна академія Національного авіаційного університету (25005, Україна, Кропивницький, вул. Добровольського, 1), каф. професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук.

Ткачова Н.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Довженко Т.О., докт. пед. наук, проф., Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (61002, Україна, Харків, вул. Алчевських, 29), каф. загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Семенов О.М., докт. пед. наук, проф., Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (40002, Україна, Суми, вул. Роменська, 87), каф. української мови.

Голубнича Л.О., докт. пед. наук, проф., Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), каф. іноземних мов № 3.

Титаренко О.О. (відповідальний секретар), канд. філол. наук, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна (61022, Україна, Харків, майдан Свободи, 4), Навчально-науковий інститут міжнародної освіти, каф. мовної підготовки 1.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна,

кафедра мовної підготовки 1, к. III-80,

e-mail: vestnik-knu@ukr.net

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію KB 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, оформлення, 2022

УДК 811: 37.02

Theoretical and methodical issues of teaching languages at higher educational institutions, the main principles of creating textbooks and manuals, teaching the main aspects of language and the place of culturology in the process of training foreign languages, intersubject relations are considered.

For scientific and methodical personnel, methodologists, lecturers, holders of a master's degree and doctoral candidates.

The collection is a professional edition in the field of Pedagogical Sciences (specialities – 011, 014, 015)

(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
409 dated March 17, 2020)

Category “Б”

It has been approved for printing by the decision of the Academic Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#8 dated April 27, 2022)

Editorial Board:

Svitlana Luparenko (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (**61002**, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Natalia Ushakova (managing editor), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Oksana Trostynska, PhD in Philology, Associate Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Leonid Chernovaty, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, Mykola Lukash Translation Studies Department.

Valentyna Pasyonok, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, The Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice.

Olena Bilyk, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), The

School of Cinema and Television Art, Department of Art Studies, Literary Studies and Linguistics.

Zinaida Bakum, Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvy Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvy Rih, 54 Gagarin Avenue), The Department of Ukrainian Language.

Yevdokiia Goloborodko, Corresponding Member NAP of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor, CHEE “Kherson Academy of Continuing Education” (73034, Ukraine, Kherson, 41 Pokrucheva St.), The Department of Pedagogy and Management of Education.

Halyna Mykhailovska, Doctor of Pedagogics, Professor, Kherson State University (73000, Ukraine, Kherson, 27 Universytetska St.), The Department of Slavonic Languages.

Valentyna Stativka, Doctor of Pedagogics, Professor, Lanzhou University (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road), Institute of Foreign Languages, The Department of Russian Language.

Ludmila Szypielewicz, Doctor of Humanitarian Science, Professor, Institute of Russian studies (00-927, Poland, Warsaw, 26/28 Krakowskie Przedmieście), The School of Applied linguistics.

Valentyina Vegvari, PhD in Pedagogics, Professor, University of Pécs (7622, Hungary, Pécs, 4 Vasvári Pál St.).

Oksana Zhernovnykova, Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of Mathematics.

Svetlana Minasyan, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Yerevan State University, Ijevan Branch (4001, Republic of Armenia, Ijevan, 3 Usanoghakan St.), The School of Philology, The Department of Russian and Foreign Languages.

Tetiana Plachynda, Doctor of Pedagogics, Professor, Flight Academy National Aviation University (25005, Ukraine, Kropyvnytskyi, 1 Dobrovolskyi St.), The Department of Professional Pedagogy and Social Sciences and Humanities.

Nataliia Tkachova, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Tetiana Dovzhenko, Doctor of Pedagogics, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61002, Ukraine, Kharkiv, 29 Alchevskyh St.), The Department of General Pedagogy and the Pedagogy of Higher School.

Olena Semenog, Doctor of Pedagogics, Professor, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40002, Ukraine, Sumy, 87 Romenska St.), The Department of Ukrainian Language.

Liudmyla Holubnycha, Doctor of Pedagogics, Professor, Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushinska St.), The Department of Foreign Languages # 3.

Olena Titarenko (executive secretary), PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), Institute of International Education for Study and Research, Language Training Department 1.

Address of Editorial Board:

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square

V.N. Karazin Kharkiv National University,

Language Training Department 1, room III-80,

e-mail: vestnik-knu@ukr.net

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Articles have been reviewed internally

Certificate of state registration # KB 8072 dated October 29, 2003

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
Ірина Зозуля, Алла Стадній, Алла Слободянюк АУДОВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	12
Любов Куплевацька, Тетяна Манівська ВЛАСНІ ІМЕНА АРАБСЬКИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ТА СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ В МЕЖАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	29
Олена Кучеренко ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	41
Юлія Лаптінова РЕЖИМ КАСТОМІЗАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	53
Галина Мацюк ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	67
Наталя Ушакова, Тетяна Алексєнко, Ірина Кушнір ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	80
Наталя Ушакова, Оксана Тростинська, Ірина Кушнір СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ЧАСТИНА 2. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	96
Леонід Черноватий ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 12. ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МЕХАНІЧНЕ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ І НАДГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ	122
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ	134

CONTENT

PREFACE	11
Iryna Zozulia, Alla Stadnii, Alla Slobodianiuk AUDIOVISUAL TEACHING AIDS IN THE FORMATION PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE	12
Lubov Kuplevatska, Tetiana Manivska PROPER NAMES OF ARAB APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION: STRUCTURE FEATURES AND FUNCTIONING SPECIFICITY WITHIN THE UNIVERSITY EDUCATION SPACE	29
Olena Kucherenko LEARNING MEDICAL TERMINOLOGY IN THE PROCESS OF INTEGRATED EDUCATION OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	41
Yulia Laptinova CUSTOMIZATION MODE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING	53
Halyna Matsiuk THE PECULIARITIES OF FORMATION OF UKRAINIAN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS	67
Natalia Ushakova, Tetiana Alekseenko, Iryna Kushnir VISUAL AIDS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	80
Natalia Ushakova, Oksana Trostynska, Iryna Kushnir FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE TRAINING METHODOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS AT CLASSICAL UNIVERSITIES. PART 2. TEACHING STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES	96
Leonid Chernovaty PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 12. FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: MECHANICAL MEMORIZATION AND OVERGENERALAZATION ...	122
REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	134

ПЕРЕДМОВА

Розвиток педагогічних наук є найважливішою передумовою прогресу в усіх галузях життя. Українські освітяни, науковці та викладачі, завжди гідно відповідали на виклики сучасності, здійснювали розробку методів і технологій, навчальних стратегій відповідно до потреб суспільства та індивідуальних вимог, інтересів, здібностей студента. Педагогічні дослідження в царині навчання мов, формування комунікативних компетентностей різних категорій учнів є, на нашу думку, підґрунтям для організації успішної навчальної діяльності в будь-якій галузі, бо вміння опрацьовувати інформацію, спілкуватися, досягати взаєморозуміння є вкрай актуальними в наш час.

Автори чергового випуску збірника наукових праць аналізують проблеми оптимізації навчання мов, зокрема опанування української мови, засвоєння термінології майбутньої спеціальності освітніми мігрантами, що складають значну частину студентства в нашій державі. Схарактеризовано теоретичні напрацювання та методичні здобутки щодо навчання іноземних студентів мовних спеціальностей, описано досвід провідних фахівців, що здійснюють таку роботу в класичному університеті. Чергова стаття, присвячена проблемам педагогічної граматики, продовжує започатковану в попередніх випусках серію досліджень цього аспекту мовної освіти.

Теоретичні розвідки авторів стосуються актуальних проблем викладання мов: принцип текстоцентризму, режим кастомізації інтерпретовано для навчання певних категорій здобувачів вищої освіти, аналізуються наукові засади створення нових методик використання аудіовізуальних засобів навчання, зокрема сучасних засобів візуалізації.

Редакційна колегія висловлює глибоку повагу колегам, що продовжують свої дослідження в непростих умовах воєнного стану, та бажає всім миру, перемоги, здоров'я і нових успіхів у розбудові науково-освітнього простору викладання мов.

Редакційна колегія

АУДІОВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ірина Зозуля

канд. пед. наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (21021, Вінниця, Хмельницьке шосе, 95); e-mail: irazozulya15011985@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1496-6143>.

Алла Стадній

канд. філол. наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (21021, Вінниця, Хмельницьке шосе, 95); e-mail: stadniy.alla@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7125-5970>.

Алла Слободянюк

старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету (21021, Вінниця, Хмельницьке шосе, 95); e-mail: a.allavin@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2785-1783>.

Завдяки інформаційним технологіям сучасний візуально орієнтований світ – це світ реальних і віртуальних можливостей. Тому телебачення й інтернет використовують не лише для розваги, але й пізнавальною метою в усіх сферах людської діяльності, зокрема й в освіті.

У дидактиці аудіовізуальні засоби відіграють важливу роль в оволодінні іноземними мовами. Доцільність їхнього використання в навчальному процесі зумовлюється тим, що вони сприяють реалізації всіх загальнодидактичних принципів навчання – активності, свідомості, послідовності, а також наочності. Аудіо- та відеоматеріали спрямовані на підвищення ефективності сприйняття програмового матеріалу, перевірку рівня його засвоєння, оволодіння вміннями та практичними навичками застосування отриманих знань. Метою нашого дослідження стала спроба окреслити найбільш базові принципи формування іншомовної компетентності студентів немовних закладів вищої освіти на основі використання аудіовізуальних засобів навчання.

У процесі дослідження проведено аналіз і синтез передового педагогічного досвіду, узагальнено власні спостереження, експериментально перевірено доцільність використання аудіовізуальних засобів навчання у формуванні іншомовної мовленнєвої компетентності

©Зозуля І.Є., Стадній А.С., Слободянюк А.А. 2022

іноземних студентів підготовчого відділення та основного етапу навчання (1-4 курси), українських студентів 1-2 курсів Вінницького національного технічного університету.

У статті розкрито сутність поняття іншомовної мовленнєвої компетентності. Проаналізовано основні методи формування іншомовної комунікативної компетентності студентів на основі використання аудіо- та відеоматеріалів (фонограм, фонозаписів текстів, аудіоуроків, подкастів, відеофрагментів, відеофільмів, електронних підручників, online-словників, відеоконференцій, віртуальних семінарів, телекомунікаційних проєктів). Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність використання аудіовізуальних засобів навчання та їхній вплив на формування мовленнєвої компетентності в українських та іноземних студентів. Доведено, що під час використання аудіовізуальних засобів на заняттях варто враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності студентів, їхню підготовленість до сприймання й засвоєння матеріалу, що вивчається, а також важливо забезпечити органічне поєднання конкретних аудіовізуальних засобів із професійною майстерністю викладача.

Створення іншомовного комунікативного середовища сприятиме не лише оптимізації навчання майбутніх інженерів іншомовного фахового спілкування, а й формуванню в них професійної комунікативної компетентності.

Ключові слова: англійська мова як іноземна, аудіовізуальні засоби, іншомовне спілкування, комунікативна компетентність, українська мова як іноземна.

Вступ. Відповідно до сучасної Концепції модернізації освіти педагогічна діяльність має бути спрямована на формування в студентів ключових компетентностей завдяки оптимізації та інтенсифікації навчального процесу. Для формування навичок мовленнєвої діяльності, визначальних для комунікативної мобільності, необхідно створити умови для активної усної практики.

Розвиток навичок говоріння є одним із найважливіших завдань навчання будь-якої мови, тому саме це є пріоритетною метою під час вивчення англійської та української мов як іноземних із використанням аудіовізуальних засобів. Не менш важливим завданням є залучення студентів до вивчення іноземної культури, культурних цінностей іншого народу. Велику роль у реалізації цих завдань відіграють аудіо- та відеоматеріали. З одного боку, автентичні матеріали дозволяють імітувати занурення студентів у мовне середовище. З іншого боку, вони дають наочне уявлення про життя, традиції та реалії як України, так і англійських країн.

Постановка проблеми в загальному вигляді. З метою модернізації процесу навчання використовують інноваційні методи й прийоми, що поєднують інтерактивні та комп'ютерні технології. Аудіовізуальні засоби допомагають сприймати інформацію візуально, аудіально, кінетично. Особливо ці технології ефективні для тих, хто краще сприймає візуальні образи героїв, події, локації.

Аудіовізуальні засоби у вивченні іноземних мов мають великий потенціал. За їхньою допомогою можна навчати різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма. Такі технології виконують одночасно декілька функцій: допомагають змоделювати закономірності іншомовного спілкування, зануритися в мовне середовище, ознайомитися з автентичними матеріалами, створити різні ситуації спілкування на занятті; урізноманітнюють способи вивчення нового матеріалу; забезпечують невимушену атмосферу під час уроку – перегляду відео, фільмів, слухання пісень. Використання аудіо- та відеоматеріалів підвищує й мотивацію до вивчення іноземної мови, й ефективність навчання.

Аналіз останніх досліджень. Психологи вважають, що 80% сучасних студентів є візуалами й тільки 20% – аудіали й кінестетики. Напевно, це закономірно, враховуючи пріоритетність кліпової культури в століття глобальної комп'ютеризації, тому важливо своєчасно коригувати викладання згідно запитів суспільства. Педагог-новатор Марія Рибнікова зауважує, що науково обґрунтованою методикою можна забезпечити різні складники: і успішність, і реалізацію програми, і дисципліну, і результативність роботи викладача, і подальше зростання та розвиток можливостей студента [15 : 60]. Дослідженню аудіо- та відеотехнологій присвятили свої праці Р. Арнхейм, Н. Бориско, Н. Бровко, А. Вербицький, В. Далінгер, Б. Ерднієв, О. Зубченко, Т. Леонтєва, С. Ніколаєва, Ю. Плотинський, Ю. Поздрань, В. Прокоф'єва, Н. Резник, Г. Селевко, О. Тарнопольський, І. Щербакова, Є. Щукіна та інші.

Автор багатьох методик із вивчення іноземних мов Михайло Ляховицький у своїх розвідках обґрунтовує використання під час роботи зі студентами трьох типів аудіовізуальних засобів: 1) візуальні (зорові) – малюнки, таблиці, схеми, репродукції картин, діафільми; 2) адитивні (слухові) –

радіотрансляції, аудіозаписи тощо; 3) власне аудіовізуальні (зорово-слухові) – кінофільми, телефільми, комп'ютерні програми [7].

Педагоги, використовуючи аудіовізуальні засоби, створюють сприятливий для засвоєння нової інформації психологічний клімат, коли відбувається емоційне сприйняття дійсності. Емоційний чинник або мотивує і спонукає до навчальної діяльності, або викликає супротив і, відповідно, небажання засвоювати нові знання. Цей процес американські психоаналітики Р. Бендлер і Дж. Гріндер назвали нейролінгвістичним програмуванням [4].

Аналіз наукових джерел підтвердив, що застосування візуалізації є необхідною умовою успішного вивчення іноземних мов, оскільки унаочнення навчального матеріалу підвищує ефективність заняття, поживляє навчальний процес, збуджує ініціативу та мислення, привчає студентів до аналізу та узагальнення.

Мета нашої роботи – визначення та обґрунтування умов ефективного використання аудіовізуальних засобів навчання, які допомагають розвивати креативне, асоціативне та критичне мислення, пам'ять й увагу студентів на заняттях з іноземних мов, а також дозволяють зробити процес навчання цікавішим і результативнішим.

Виклад основного матеріалу. Визначальною метою навчання студентів немовних спеціальностей іноземних мов є оволодіння мовленням як засобом міжкультурної взаємодії та спілкування, що передбачає взаємопов'язаний комунікативний і полікультурний розвиток українських та іноземних студентів для підготовки їх до використання мов як засобу самовираження, самоосвіти, «інструменту індивідуально особистісного занурення в іншу культуру» [12: 133]. Реалізація цієї мети спрямована на формування й розвиток у здобувачів немовних спеціальностей білінгвальної комунікативної компетентності, необхідної для спілкування іноземною мовою з викладачами, студентами, носіями мови іншої країни; використання англійської чи української мови як другої іноземної в соціально-побутовій, адміністративній та навчально-педагогічній сферах. Це розширює в студентів мовну картину світу, формує уявлення про діалог культур, свідоме використання цінностей толерантної комунікації, виховує

соціальну емпатію, готовність до осмислення соціокультурного досвіду інших країн.

Отже, основними завданнями навчання іноземних мов студентів негуманітарних спеціальностей є такі: комунікативні (формування й розвиток усіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності: мовної, мовленнєвої, дискурсивної, соціокультурної, компенсаторної й навчальної) та людинотворчі (виховні, освітні й розвивальні) [2 : 107]. Звідси впливає саме визначення *мовленнєвої компетентності у сфері іноземної мови* — це оперування студентами на належному рівні основами іншомовних фонетичних, лексичних і граматичних знань у процесі аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення.

У навчальному процесі використовують такі сучасні аудіовізуальні засоби: фонограми – фонозаписи текстів, фоновправи, фонотести, аудіоуроки, подкасти, радіопрोगрами; відео – відеофрагменти, фільми, відеоуроки; комп’ютерні навчальні посібники – електронні підручники, довідники, словники, ігри; інтернет – онлайн-словники, онлайн-уроки, онлайн-конференції.

Ми акцентуємо увагу на зорово-слухових матеріалах, які постійно використовуємо в процесі занять з українськими та іноземними студентами.

Під час перегляду фрагментів відео, фільмів, прослуховування аудіозаписів людина засвоює інформацію за допомогою зору й слуху, у такий спосіб відбувається ефективніше запам’ятовування матеріалу.

У нашій країні та й за кордоном використовують спеціальні курси для поглибленого вивчення мов, а саме: “Headway”, “Word on the Street”, “Get Ready”, “WOW”, “Streamline”, “Pearson” для вивчення англійської мови як іноземної та “Ukrainian lessons”, “Internet Polyglot”, “50Languages”, “Крок до України”, “Мова” тощо для навчання іноземних студентів української мови [6: 112–113].

Для вивчення української як іноземної розроблено підручники з дисками, які містять записи діалогів, текстів, фраз для запам’ятовування [1; 5; 10; 11]. Робота з подкастами сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетентності студентів, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчальних матеріалів. Такий вид діяльності доцільно пропонувати студентам і під час очного навчання, і дистанційного, і змішаного. Переверити виконання завдань можна у будь-який

спосіб: створити скетчнотатку прослуханого матеріалу, обговорити тему у формі дискусії чи мозкового штурму, запропонувати виконати тестові завдання та інші.

Робота з аудитивними (слуховими) засобами залежить від мети, яку визначає викладач: загальне розуміння повідомлення чи повне – використовують різні підходи до навчання. Зрозуміти текст у цілому спроможні студенти з високим рівнем знань, які значення незнайомих слів визначають за контекстом. Зі студентами, які мають низький рівень знань, варто провести підготовчу словникову роботу з метою вивчення нових лексем для дослівного розуміння повідомлення. Систематичне прослуховування аудіоматеріалів сприятиме розвитку фонематичного слуху, оволодінню студентами правильною вимовою, розумінню принципів наголошування слів [3 : 67].

Визначають такі переваги використання відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови:

- насиченість відібраними лексичними одиницями для активізації знань;
- типовість ситуацій;
- повторюваність мовних одиниць, відібраних для активізації;
- одержання багатой соціокультурної та професійно спрямованої інформації [9: 61–74].

Різні відеозасоби, а саме: художні, документальні, мультиплікаційні фільми, новини, рекламні ролики – демонструють використання живої мови в конкретній ситуації в поєднанні з невербальними засобами спілкування: жестами, мімікою, позами, поглядом. Зоровий ряд демонструє ситуацію й обставини, у яких розгортаються події, знайомить з героями. Доповнює зображення звукова інформація, яка фокусує увагу глядача та допомагає зрозуміти сюжет. Використання відеоматеріалів сприяє вивченню нової іншомовної лексики, розвитку навичок аудіювання та слухання.

Добираючи автентичні відеоматеріали для вивчення іноземної мови, варто враховувати: 1) рівень знань студентів; 2) складність матеріалу; 3) співвідношення звукової та зорової інформації в епізодах; 4) відповідність візуального матеріалу темі заняття та дидактичним завданням; 5) актуальність теми з урахуванням потреб та інтересів студентів; 6) тривалість фрагменту; 7) наявність субтитрів; 8) виховну мету.

Аудіо- та відеоматеріали відображають не лише особливості мови, а й мовлення, а також культуру, звичаї, традиції певного народу, що сприяє вивченню нової мови. Тому ефективність використання цих технологій залежить від попередньої підготовки викладача та правильної організації роботи. Педагог може запропонувати переглянути одну коротку частину фільму, кілька задалегідь відібраних епізодів відповідно до навчальної мети, а також увесь фільм.

Відеотехнології використовують як під час занять, так і позааудиторній роботі. На уроці викладач може зупиняти відео для проведення бесід за змістом побаченого, дискусій, прослуховування монологічних висловлювань, написання відгуків, розігрування сценок за ролями.

Працюючи з різними аудіо- та відеоматеріалами та аналізуючи отримані дані, ми дійшли висновку, що простежується позитивна тенденція в розвитку навичок письма й говоріння. На заняттях було помічено, що систематична та цілеспрямована робота з аудіовізуальними засобами сприяє розвитку умінь аудіювання та мовної активності студентів, які виявляють непідробний інтерес до таких прийомів роботи з відео, як «глядачі та слухачі», «пророцтво».

У своїй практиці активно використовуємо такі відеоматеріали: художні – мультфільми, фрагменти спектаклів чи фільмів; науково-популярні та публіцистичні – інтерв'ю, документальні та навчальні фільми; інформаційні – записи новин, телевізійних програм, реклам, відеороликів; країнознавчі – це відеоекскурсії. За допомогою використання різних прийомів та завдань успішно проходить як процес упровадження нової лексики, так і повторення вже вивченої.

Багаторічний досвід викладання української мови іноземним студентам та англійської мови українським здобувачам дозволив нам простежити ефективність використання аудіовізуальних методів під час навчання мов на різних етапах заняття: вивчення нового матеріалу, закріплення набутих студентами знань, контролю. На етапі вивчення нового матеріалу для збагачення словникового запасу пропонуємо записати незрозумілі слова або словосполучення, пояснити значення нового слова з контексту, пригадати, у якій ситуації вживали нове слово. Вивчаємо нові інтонаційні моделі за допомогою аудіо- та відеоматеріалів. Менше

варіантів завдань можна використати для вивчення граматики, серед яких: виписати незрозумілі граматичні конструкції, пояснити певні граматичні форми слів, які трапляються у фрагментах, виписати конструкції, наприклад, з прислівником й проаналізувати особливості сполучуваності їх з іншими словами. На етапі засвоєння інформації аудіовізуальні матеріали доповнюють індуктивні методи навчання: студенти під керівництвом викладача стежать за певним мовним явищем, на основі аналізу конкретних фактів роблять формально-логічні висновки.

Для закріплення набутих знань використовуємо аудіовізуальні методи в поєднанні з дедуктивними: виписати з аудіо- та відеоматеріалів слова або конструкції, які вивчили на занятті, знайти в аудіо синоніми-антоніми до запропонованих викладачем слів, поставити виписані слова в певну граматичну форму, скласти письмово (усно) діалог героїв, поширити речення прикметниками (прислівниками, частками, вставними словами тощо), замінити пряму мовою непрямою, прості речення – складними тощо. Розвиваємо й орфографічні вміння, оскільки студенти записують різні мовні одиниці, сприйняті на слух. Виконання таких вправ готує студентів до написання конспектів.

З метою контролю здобутих знань, крім написання тестових завдань, студенти описують відеофрагмент (твір або твір-мініатюра), створюють конспект, виконують аудіювання, складають запитання чи план, пишуть анотацію або спойлер, рекламний допис у соціальні мережі, оголошення про майбутню подію, готують презентації, беруть інтерв'ю в героїв, представляють інсценівки уривків.

У таблиці 1 можна побачити результати наших спостережень.

Таблиця 1. Ефективність використання аудіовізуальних методів на різних етапах заняття

Вивчення нового матеріалу	Закріплення набутих студентами знань	Контроль
17%	63%	20%

Використання відео можливе на всіх етапах процесу навчання іноземної мови: для презентації нового матеріалу в реальному контексті; для закріплення й узагальнення лексичного і граматичного матеріалу в різних ситуаціях спілкування; для

розвитку вмінь усномовного спілкування; для вивчення іншомовної культури й виявлення міжкультурних відмінностей.

Робимо висновок, що найдоцільніше використовувати методи аудіовізуалізації саме під час систематизації набутих раніше знань. Уміле використання аудіо- та відеоматеріалів у процесі навчання сприяє розвитку самостійності, активності, творчої пізнавальної діяльності студентів, що значною мірою забезпечує підготовку їх до самостійної практичної роботи. Важливо те, що за допомогою аудіовізуальних засобів відбувається навчання розуміння мови на слух, чому сприяють візуальні опори.

Переглядаючи навчальні відеоматеріали, студенти отримують практичні навички з моделювання різних соціальних ситуацій, дізнаються про умови налагодження конструктивних стосунків у групі, визначають своє місце в ній, уникають конфліктів, шукають компроміси; навчаються мистецтву ведення діалогу, формулюванню власної думки, правильного її вираження; розвивають уміння доводити свій погляд, аргументувати й дискутувати; ефективно розвивають навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Ми склали перелік фільмів, з якими рекомендуємо працювати на заняттях або ж переглядати студентам (українським та іноземним) самостійно з метою вдосконалення рівня володіння українською та англійською мовами.

Таблиця 2. Українськомовні фільми

Рівень А2	Рівень В1	Рівень В2
Мультсеріал «Лепетуни»	Серіал «Школа»	Мультсеріал «Книга – мандрівка. Україна»
Мультіплікаційний фільм «Жив собі пес»	Серіал «Дві матері»	Серіал «Таємниці»
Фільм «Микита Кожум'яка»	Серіал «Перші ластівки»	Серіал «Подорожники»
Фільм «Мері Попінс»	Художній фільм «Вовк з Волл-стріт»	Художній фільм «Солодкий листопад»
Фільм «Дронині мандрони»	Фільм «Тім Талер, або Проданий сміх»	Художній фільм «Вищий пілотаж»

Для самостійного вивчення української як іноземної Ю. Г. Косенко створила онлайн-курс «Твій успіх», який забезпечує комплексне навчання основних видів мовленнєвої діяльності [8].

Таблиця 3. **Англомовні фільми**

Рівень А2	Рівень В1	Рівень В2
“The holiday”,	“Raiders of the lost arc”,	“Forrest Gump”,
“My big fat Greek wedding”,	“Cast away”,	“The matrix”,
“Garfield”,	“Harry Potter and the Philosopher’s stone”,	“The hangover”,

Виокремлюють такі етапи в роботі з відеоматеріалами: переддемонстраційний, демонстраційний, післядемонстраційний [13: 92].

1. Підготовчий (переддемонстраційний):

- робота з фонетикою для розвитку фонематичного слуху й правильної артикуляції: «Третій зайвий» (назвати слово, у якому немає звука, що повторюється в двох інших словах), «Спіймай звук» (плескати в долоні, коли почують певний звук), «Сортувальник» (посортувати слова з певними звуками), «Ланцюжок» (назвати слова, що містять певний звук з теми, яку вивчають);

- запобігання лексичним труднощам: встановлення відповідностей між словом і зображенням / значенням, добір відповідного за значенням слова, розгадування кросворду, ребусу, завдання на синонімію-антонімію та інші;

- аналіз граматичних труднощів: вибір правильної форми слова, редагування речень, виконання тестових завдань;

- різні варіанти передбачення змісту тексту, що ґрунтуються на: узагальненні раніше отриманих знань з цієї теми; особливостях заголовка; перегляді частини фільму без звуку або стоп-кадру; списку нових слів з перекладом або дефініціями, що пред’являється до тексту; змісті питань або правдивих/неправдивих твердженнях;

- робота за змістом, яка підготує до сприйняття теми: прогнозування змісту фільму за ілюстрацією чи назвою, проблемне запитання, бесіда, дискусія. Викладач може коротко

передати основний зміст відеофрагмента, пояснивши в такий спосіб те, що побачать студенти. Запропонований вступ має зацікавити слухачів, тоді основна мета цього етапу може вважатися досягнутою.

2. *Етап перегляду фільму чи епізоду (демонстраційний)*: для загального розуміння – один раз, для детального – два рази. Для підвищення ефективності пропонують перед переглядом завдання: знайти відповідь на запитання, обрати правильну відповідь, запропонувати свою назву фільму, придумати завершення сюжету, відтворити початок та інші. Завдання для демонстраційного етапу мають бути лаконічними й одиничними, спрямованими переважно на пошук мовної інформації. Цей тип вправ і завдань орієнтований на виокремлення, фіксацію, трансформацію певного матеріалу: лексики, граматики, фонетики. У цьому випадку не стільки формулювання завдання, скільки зміст вправи забезпечує ту або іншу міру ефективності й виправданості виконання завдання.

3. *Післяпереглядний (післядемонстраційний) етап* передбачає розвиток усного монологічного й діалогічного та писемного мовлення студентів: повторити репліки героя, наслідуючи інтонацію, манеру, озвучити певний епізод, висловити власне ставлення до побаченого, взяти інтерв'ю в одного з героїв, записати почутий діалог (монолог), написати лист герою, дати поради режисеру, відгадати героя за описом, скласти правдиві й неправдиві твердження та запропонувати студентам визначити їх, синхронно озвучувати відео студентами групи при вимкненому звуку оригіналу відео, синхронно озвучувати фрагмент відео власним варіантом тексту при вимкненому звуку оригіналу відео, не показати закінчення відео, тобто студенти вигадують власний варіант кінцівки відео та лише потім бачать оригінал, скласти хронологію подій сюжету, написати статтю до газети про події, що були у відео, та багато інших вправ творчого характеру.

Саме вправи післядемонстраційного етапу є найбільш креативними та продуктивними. Вони покликані використати початковий відеоматеріал в якості основи й опори для розвитку продуктивних умінь в усному або письмовому мовленні.

Перевагу надаємо коротким за тривалістю відеоматеріалам: від 2 до 15 хвилин, при цьому вважається, що 4-5 хвилин демонстрації відео можуть забезпечити напружену роботу групи протягом цілої години. Це зумовлено такою специфічною особливістю

відеоматеріалів, як щільність і насиченість інформації. Тому доцільніше використовувати короткий уривок для інтенсивного вивчення, ніж більш тривалий відеоепізод для екстенсивного.

Уважаємо, що загальною метою викладання іноземної мови в будь-якому закладі вищої освіти на різних етапах навчання є формування в тих, хто навчається, іншомовної комунікативної компетентності, рівень розвитку якої на кінець мовного курсу або одного з його етапів має відповідати соціальному замовленню та потребам здобувачів освіти, нормативним вимогам до можливого рівня сформованості такої компетентності і реальним можливостям у заданих умовах навчання. Комунікативна компетентність формується та розвивається в єдності всіх її компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного (який містить у своєму складі паралінгвістичний компонент), прагматичного та предметного, що дають узагальнені орієнтири для добору змісту навчання, обрання методів та засобів для проведення освітнього процесу. Особливо визначальним є предметний компонент комунікативної компетентності, конкретний склад якого визначається ще перед конкретизацією цілей навчання, його змісту, методів і засобів, оскільки така конкретизація багато в чому відбувається, спираючись на цей склад [14 : 111].

Висновки. На нашу думку, саме технологія візуалізації навчальної інформації може стати основою нових методик навчання мови. Застосування аудіовізуальних засобів позитивно позначається на організації всього навчального процесу, адже вони наділені великою інформативністю, достовірністю, дозволяють проникнути в глибину досліджуваних явищ, підвищуючи наочність навчання, сприяють інтенсифікації освіти в цілому, підсилюють емоційність сприйняття нового матеріалу, чого не можливо досягти без використання інтерактивних методів проведення занять. Гармонійне поєднання слухової та зорової інформації сприяє підвищенню ефективності сприйняття навчального матеріалу, перевірки рівня його засвоєння, опанування практичними навичками застосування здобутих знань. Використання інноваційних методів в процесі вивчення іноземних мов заохочує студентів до вдосконалення комунікативних умінь, розширює їхні можливості. Практична цінність запропонованої системи формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей полягає в тому, що вона

закладає основи ефективного оволодіння іноземною мовою, мобілізує мовно-розумову активність студентів; дозволяє обрати оптимальний автономний режим комунікативно-пізнавальної діяльності студентів завдяки використанню візуалізації.

Перспективи подальших досліджень: потребує подальших наукових розвідок технологія використання аудіовізуальних методів під час дистанційного навчання, самостійної позааудиторної роботи студентів, аналіз ролі відеозасобів у мотивації студентів до оволодіння професійною компетентністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонів О., Паучок Л. Українська мова для іноземців. Модульний курс. (+CD). К.: Інкос, 2012. 268 с.
2. Антонюк С.М. Комунікативний метод вивчення мови. *Вісник Технологічного університету Поділля*. Хмельницький, 2003. С. 107–109.
3. Бичкова Н.І. Типологія відеофонограм для навчання усного іноземного спілкування. *Методика викладання іноземних мов*. К.: Освіта, 1992. Вип. 21. С. 68–71.
4. Бэндлер Р., Гриндер Д. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии. СПб., 2010. 608 с.
5. Бурак М. Яблуко: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). Львів: Видавництво УКУ, 2015. 268 с.
6. Зозуля І.Є., Стадній А.С. Використання онлайн-ресурсів та мобільних додатків у вивченні української мови як іноземної. *Міжнародна комунікація – полілог культур (актуальні питання навчання іноземців)*: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. Л.В. Рєви-Лєвшакєвої. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мєчєнікєва, 2019. С. 110–113.
7. Комарова Н.І. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання. Програма для студентів гуманітарних факультетів педагогічних вузів. М.: МДПУ, 2004. 52 с.
8. Косенко Ю.Г. Твій успіх. URL: https://youtube.com/playlist?list=PL09jwrqzmWH6_20dOXAvmDmTLqhbU21I4 (дата звернення: 19.02.2022).
9. Леонтьєва Т.П. Досвід і перспективи застосування відео в навчанні іноземних мов. *Нетрадиційні методи навчання іноземних мов у вузі*: матеріали респ. конференції. Мінськ, 1995. С. 61–74.
10. Палінська О. Крок 2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів: Дон Боско, 2014. 160 с.
11. Палінська О., Туркевич О. Крок 1. Українська мова як іноземна: книга для студента (+CD-ROM). Львів: Львівська політехніка, 2014. 84 с.

12. Пантелєєва О.О., Малєєва Т.Є. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 132–142.
13. Рябокучма Т.О., Горбаченко А.Л. Застосування автентичних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови для забезпечення ефективного опанування навичок слухання здобувачами вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Випуск 79. Том 2. С. 90–94. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.19>.
14. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
15. Чертов, В.Ф., Рыбникова М.А. Методика преподавания литературы: в 2-х частях. Ч. 1. М: Просвещение, Владос, 1995. С. 57–60.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Зозуля І., Стадній А., Слободянюк А. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 12–28. DOI: <http://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01>.

AUDIOVISUAL TEACHING AIDS IN THE FORMATION PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Iryna Zozulia

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Linguistics' Department,
Vinnytsia National Technical University (21021, Vinnytsia, 95 Khmelnytske
Shose); e-mail: irazozulya15011985@gmail.com; orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-1496-6143>.

Alla Stadnii

PhD in Philology, Associate Professor, Linguistics' Department, Vinnytsia
National Technical University (21021, Vinnytsia, 95 Khmelnytske Shose);
e-mail: stadniy.alla@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7125-5970>.

Alla Slobodianiuk

Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Vinnytsia National Technical
University (21021, Vinnytsia, 95 Khmelnytske Shose); e-mail:
a.allavin@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2785-1783>.

The modern visually-oriented world is the world of real and virtual possibilities due to the application of information technologies. Therefore, television and the Internet are used not only for entertainment but also for educational purposes in all the spheres of human activity including education.

In didactics, audiovisuals play an important role in mastering foreign languages. The appropriateness of their use in the educational process is stipulated by their implementation facilitating all general didactic learning principles – activity, consciousness, consistency, and visualization as well. Audio and video materials are aimed at improving the perception efficiency of the program material, checking the level of its assimilation, and mastering the abilities and practical skills for application of the acquired knowledge. The aim of our analysis was an attempt to define the most basic principles for the formation of competence in a foreign language in students from non-language institutions of higher education based on the use of audiovisual teaching aids.

During the study, the authors conducted an analysis and synthesis of the best pedagogical practice, generalized their observations, and experimentally verified the validity of using audiovisual teaching aids in the formation of foreign language competence of foreign students of the preparatory department and the main stage of training (1st-4th year students), and 1st-2nd year Ukrainian students of Vinnytsia National Technical University.

The article clarifies the concept of foreign language competence. There have been analyzed the main methods of forming students' foreign language competence based on the use of audio and video materials (phonetic recordings, texts recordings, audio lessons, podcasts, video clips, video films, electronic textbooks, online dictionaries, video conferences, virtual seminars, telecommunication projects). The authors have substantiated theoretically and tested experimentally the effectiveness of the use of audiovisual teaching aids and their influence on the formation of speech competence among Ukrainian and foreign students. They have proved that while using audiovisuals in the classroom one should take into account the cognitive patterns of students' learning activities, and their readiness to perceive and assimilate the learning material. It is also important to ensure an organic combination of specific audiovisuals with the teacher's professional skills.

The creation of the foreign language communicative environment will help both optimize the training of future engineers of foreign language professional communication, and also form their professional communicative competence.

Key words: English as a foreign language, audiovisuals/audiovisual teaching aids, communicative competence, foreign language communication, Ukrainian as a foreign language.

REFERENCES

1. Antoniv, O. and Pauchok, L. (2012). *Ukrainska mova dlia inozemtsiv. Modulnyi kurs. (+CD) [Ukrainian language for foreigners. Module course]*. K.: Inkos [in Ukrainian].

2. Antoniuk, S.M. (2003). *Komunikatyvnyi metod vyvchennia movy* [Communicative method of language learning]. *Visnyk Tekhnolohichnoho universytetu Podillia* [Herald of Technological University Podillia]. Khmelnytskyi, pp. 107–109 [in Ukrainian].
3. Bychkova, N.I. (1992). *Typolohiia videofonohram dlia navchannia usnoho inshomovnoho spilkuvannia* [Typology of digital-video recordings for teaching verbal foreign language communication]. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov* [Methodology of teaching foreign languages]. Kyiv: Osvita, 21, pp. 68–71 [in Ukrainian].
4. Bandler, R. and Hrynder, D. (2010). *Bolshaia entsyklopediya NLP. Struktura mahii* [A Big Encyclopaedia of Neuro-Linguistic approaching. The Structure of Magic]. SPb. [in Russian].
5. Burak, M. (2015). *Yabluko: pidruchnyk z ukraïnskoi movy yak inozemnoi* (bazovyi riven) [Apple: a textbook on Ukrainian as a foreign language]. Lviv: Vydavnytstvo UKU [in Ukrainian].
6. Zozulia, I.Ye. and Stadnii, A.S. (2019). *Vykorystannia onlain-resursiv ta mobilnykh dodatkov u vyvchenni ukraïnskoi movy yak inozemnoi* [Using of Online resources and mobile applications in learning Ukrainian as a foreign language]. *Mizhnatsionalna komunikatsiia – poliloh kultur (aktualni pytannia navchannia inozemtsiv): zbirnyk naukovykh prats* [Interethnic communication – a polylogue of cultures (current issues of teaching foreigners): a collection of scientific papers]. Reva-Lievshakova, L.V. (ed.). Odesa: I.I. Mechnykov Odesa national university, pp. 110–113 [in Ukrainian].
7. Komarova, N.I. (2004). *Tekhnichni ta audiovizualni zasoby navchannia. Prohrama dlia studentiv humanitarnykh fakultetiv pedahohichnykh vuziv* [Technical and audiovisual teaching aids. Program for students of humanities faculties department of pedagogical universities]. Moscow: MDPU [in Ukrainian].
8. Kosenko, Yu.H. *Tvii uspikh* [Your success] [online]. Available at: https://youtube.com/playlist?list=PL09jwrqzmWH6_20dOXAvnDmTLqhbU21I4 [Accessed 19 Feb. 2022] [in Ukrainian].
9. Leontieva, T.P. (1995). *Dosvid i perspektyvy zastosuvannia video v navchanni inozemnykh mov* [Experience and prospects of using video in foreign language teaching]. *Netradytsiini metody navchannia inozemnykh mov u vuzi* [Unconventional methods of teaching foreign languages in higher education]. Minsk, pp. 61–74 [in Ukrainian].
10. Palinska, O. (2014). *Krok 2 (riven B1). Ukraïnska mova yak inozemna. Knyha dlia studenta* [Step 2 (level B1). Ukrainian as a foreign language: a book for students]. Lviv: Lvivska politekhnikha [in Ukrainian].
11. Palinska, O. and Turkevych, O. (2014). *Krok 1. Ukraïnska mova yak inozemna. Knyha dlia studenta (+CD-ROM)* [Step 1. Ukrainian as a foreign language. A book for a student]. Lviv: Lvivska politekhnikha [in Ukrainian].

12. Pantelieieva, O.O. and Malieieva, T.Ye. (2019). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnosti [Formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of personality: methodology, theory and practice]. 1*, pp 132–142 [in Ukrainian].
13. Riabokuchma, T.O. and Horbachenko, A.L. (2021). The use of authentic video materials in the process of foreign language learning to ensure effective mastering of listening skills by students of higher educational establishments. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Vyp. 79, Tom 2*, pp. 90–94 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.19>.
14. Tarnopolskyi, O.B. and Kabanova, M.R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]*. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].
15. Chertov, V.F., Rybnikova, M.A. (1995). *Metodika prepodavaniya literatury [Methods of teaching literature]*. In 2 parts. Part 1. Moscow: Prosveshchenye, Vlados, pp. 57–60 [in Russian].

The article was received by the editors 28.03.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Zozulia I., Stadnii A., Slobodianiuk A. (2022). Audiovisual teaching aids in the formation process of foreign language communicative competence. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 12–28. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01> [in Ukrainian].

PROPER NAMES OF ARAB APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION: STRUCTURE FEATURES AND FUNCTIONING SPECIFICITY WITHIN THE UNIVERSITY EDUCATION SPACE

Lubov Kuplevatska

PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

Tetiana Manivska

Senior Lecturer, Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: manivskaya@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

The article deals with the analysis of the structure and functioning of the proper names of Arab educational migrants. The authors have identified and described the general features of the construction of Arab anthroponyms and the problems of intercultural communication. The object of this scientific research is the official proper names that are presented in the passports of Arab applicants for the higher education of V.N. Karazin Kharkiv National University and the functioning of these names in educational, pedagogical, and official business discourse. For this research, it was chosen to compare and analyze the structures of proper names of students from different Arab countries. The number of Arab students is about 20 percent of the total number of educational migrants at the university. The authors also describe the differences between the proper names of Arab students and the official Ukrainian formula. They analyze current studies of the peculiarities of naming traditions, the origin of ethnic anthroponyms, and the peculiarities of the structure and processes of change in modern anthroponyms of different languages. Changing a country of residence causes problems of inconsistency between the official models of the full name of the educational migrant and the corresponding model of the host country. This leads to some problems with intercultural communication among dean's staff, teachers, and the educational migrants themselves. The article presents examples of name translation in various documents issued by host countries. The authors highlight the differences in the regulations of migrants from Arab countries in comparison with Ukrainian norms: the order of succession, the lack of names, surnames,

patronymics, and matronymics. The authors also set tasks for ethnic communicators who expand the professional competencies of the lecturer on the peculiarities of the use of Arabic anthroponyms. The authors conclude by suggesting prospects for further investigation of this problem. The lecturer's task is to consistently promote the complex process of linguistic and socio-cultural adaptation of Arab educational migrants.

Key words: communicative interaction, inconsistency of official models, linguistic differences, proper Arab names, specifics of functioning, sequence of proper names.

Problem statement in general and its connection with important scientific and practical tasks. The search for ways to improve the learning process of educational migrants in Ukrainian higher education institutions through the success of intercultural communication (hereinafter – IC) in the context of the educational process tasks aimed the authors of this research to further study and describe the features of Arabic anthroponyms (hereinafter – AA). Arabic anthroponyms are primary in the process of forming a multicultural language personality of Arab graduates with English as the language of instruction. A structure and functioning analysis of the Arab educational migrants' names, which was set out in our previous scientific investigations [3; 4], revealed new issues for further research. The stated observations allowed us to identify and describe the general features of the AA construction [3; 4] and the problems of IC, due to this specificity. The practice of active communication between university professors, dean's staff, and Arab educational migrants in the organization and implementation of the educational process has shown the need to deepen the analysis of differences in official proper names presented in the passports of students from different Arab countries and deepen the analysis of the functioning peculiarities of AA in accordance with the place and purpose of IC.

The processes of world society globalization have contributed to the active integration of Arab countries into the modern world economy and culture and the development of cooperation between Ukraine and the Arab world [5]. This has significantly increased the number of Arab applicants for higher education in the Ukrainian market of educational services, including the V. N. Karazin Kharkiv National University, which represents 17 Arab countries out of 22 existing, which is about 20% of the total number of educational migrants at the university. This increase led, on the one hand, to an increase in demand for Arab

specialists in Ukraine, which was implemented by V.N. Karazin Kharkiv National University in the creation of the Department of Arabic at the Faculty of Foreign Languages, on the other hand, this actualized the solution of IC problems with the participation of Arab and Ukrainian ethnocommunicators: lecturers and staff of deans' offices. Such facts determine the *relevance* of our chosen area of the proposed study.

The *object* of this scientific research is the official proper names, which are presented in the passports of Arab applicants for the higher education of V.N. Karazin Kharkiv National University, and the functioning of these names in educational, pedagogical, and official administrative discourse.

For the *purpose* of this research, it is chosen to *compare* and *analyze* the structures of proper names of students from different Arab countries, presented in national passports, to *describe* differences from the Ukrainian official formula of proper names and differences of proper names presented in various Ukrainian regulations; *name* the problems of the IC, which are caused by such differences and *identify* methodological ways to solve these problems. Achieving this goal will increase the success of the IC in the educational and administrative spheres of communication, improve the living and learning conditions of Arab educational migrants in Ukraine, create a basis for the formation of secondary and multicultural language personalities of Arabophones, prevent culture shock and stress of acculturation and thus increase the quality of training in various specialties for Arab countries.

Analysis of current research. Peculiarities of naming traditions, origins of ethnic anthroponyms, structure peculiarities, and processes of changes in modern anthroponymicons of different languages are sufficiently studied and described by modern linguists (I. Vorontsova, G. Magdiyeva, M. Soloviova, Suan Hypng, O. Superanska, V. Suprun, S. Chaplin, Chiong This, Yun Huey, Zhang Yui, etc.) Studies of Arabic anthroponyms are not popular among linguists and are aimed primarily at studying their origin and form (K. Burovick, A. Elizarov, A. Starodtin, N. Kovyreshina, etc.).

The observations of Arabic-speaking linguists are actual for this research. Studies of Arabic linguists have similar areas of research with the above: features of the AA structure (Maha Odeh, Hatim Omer, etc.), naming traditions (Omar Hazaymeh, Husein Almutlaq Adam Al-Jawarneh), etc. But there are also specific ones: the linguistic and

sociocultural significance of the components of AA and their origin (Omar Hazaymeh, Husein Almutlaq, Adam Al-Jawarneh, Hatim Omer), problems that arise within the IC when translating AA into English (Ahmad Mustafa Halimakh).

The study of the AA structure by Arabic linguists can be illustrated by the work of Maha Odeh [7], a native speaker of Levantine Arabic. She singled out such a feature of AA as *patrilineality* and explained this linguistic phenomenon by a simple sequence of proper names: “your personal name, then the name of your father, then the name of your grandfather ...” [7]. The scientist notes that “this can continue as long as you like (or as much as you need)” [7]. A Levantine-speaking researcher gives an example of a real full Arabic name, where the number of words reaches thirty-one: Abu Jafar Harun Al Rashid bin Muhammed Al Mahdi bin Abdullah Al Mansur bin Ali bin Abdulla ibn Al Abbas ibn Abdul Mutalib ibn Hashim Al Abbas Al Hashimi Al Kurashi (transposition from Arabic – Maha Odeh).

The Arabic linguist analyzes the possibilities of reducing such a chain of onyms and connects this process with socio-cultural communicative processes.

Numerous conclusions and observations of Arab linguists of AA are interesting and unique, worthy of a separate study.

Presenting main material. AA, as well as the full personal names of a citizen of any country, are legally recorded in a number of official documents, primarily in the national passport. It is this document that performs the function of social identification of a person as a citizen of a certain country. When any person changes the country of residence, there are problems of inconsistency between the official full name models of the educational migrant and the corresponding model of the host country. Linguistic and socio-cultural differences and legal differences between the official Arabic formula in the passport and the official Ukrainian formula cause some problems in intercultural communication among the dean’s staff, lecturers, and educational migrants themselves. AA variants differ significantly from the Ukrainian formula in the number of components and their functions depending on the country, their meaning, and sequence of placement in the national passport [4]. Ukrainian documents for foreign applicants for higher education are regulated only based on data from the state electronic database.

The Ukrainian electronic database uses a legally fixed three-component formula: last name – first name – patronymic, which does not coincide with many official formulas of the names of Arab educational migrants from different Arab countries. This provokes a culture shock both about the sociolinguistic self-identification of the Arab educational migrant and about the identification of him/her by foreign cultural communicators in the field of education and in the administrative university space.

Linguo-social identification of an educational migrant in Ukraine is difficult and is reflected in numerous normative documents. Consider those that are important from the first days of stay in the country of study: electronic database and temporary residence permit. The full name in the national passport differs from both the electronic database formula and the temporary residence permit. Example:

Egypt:

in the passport – *Abdelatti Mohsmed Yusef Abdelatti Saleh;*

in the electronic database – *Saleh Abdelatti Moxamed Yusef Abdelatti;*

in the temporary residence permit – *Saleh Abdelatti.*

in the passport – *Adelrahman Mohamed Ramadan Mahmoud Shehata;*

in the electronic database – *Shehata Abdelrahman Mohamed Ramadan Mahmoud;*

in the temporary residence permit – *Shehata Abdelrahman.*

in the passport – *Moustafa Hsshem Mohamed Sayed Ahmad Eissa Hashem;*

in the electronic database – *Hashem Moustafa Hashem Mohamed Sayed Ahmad Eissa;*

in the temporary residence permit – *Hashem Moustafa.*

Sudan:

in the passport – *Abdelrahnan Amal Ibrahim Monfsim Babiker Osman Abubaker;*

in the electronic database – *Abubaker Abdelrahman Amal Ibrahim Monfsim Babiker Osman;*

in the temporary residence permit – *Abubaker Motasim.*

Jordan:

in the passport – *Abdallah Ahmad Zaki Al-Shraideh;*

in the electronic database – *Al-Shraideh Abdallah Ahmed Zaki;*

in the temporary residence permit – *Al-Shraideh Abdallah.*

Iraq:

in the passport – *Al-Javhar Hanoaf Abdulrahman Amtaki;*

in the electronic database –*Amtaki Al-Javhar Hanoaf Abdulrahman*;
in the temporary residence permit – *Amtaki Al-Jaavhar*

Arabic-speaking communicators are confused by the fact that the formulas in the passport and all Ukrainian documents differ in the order of the components and their numbers. Misunderstanding and non-perception by educational migrants of such linguistic and social inconsistency make the IC's success impossible, contributing to a feeling of distrust in the addressee and, therefore, in the process of educational communication.

The norms of office business in most Arabic-speaking countries differ significantly from each other, as well as from Ukrainian norms, which affects the non-acceptance of Ukrainian documents by educational migrants, complicates the process of self-identification in the Ukrainian linguistic and communicative society, and causes problems with IC. Example:

The Syrian passport states:

Given name – Lama

Surname – Abshabout

Father's name – Khaled

Mother's name – Wedad.

Palestinian passport:

Full name – Mohammed N.A. Aburumaila

Mother's name – Alia.

Jordanian passport:

Name – Abdelmajid Ahmad A. Al-Sarayra

Iraqi passport:

Full Name – Muntadher Ali Mandi

Surname – Albasry

Mother's Name – Qaheran Yahya

The Sudanese, Yemeni, Egyptian, and Jordanian passports, passports of Bahrain, and Palestine do not mention the components functions of the official proper name, although in the letter they are separated into onyms:

Moustafa Hashem Mohamed Sayed Ahmed Elissa Hasyem (Egypt);

Hesham Sabah Hasan Ale Altashani (Bahrain);

Asem Abata Mahmoud Al-Dala'ien (Jordan);

Al-Shatrashi Waruan Anes Mohammed (Yemen).

In the above examples, the passports of various Arab countries do not mention the name, surname, patronymic, or matronymic. Arabic

students with a matronymic in their passports do not understand and are outraged by the fact that the matronymic has been removed from Ukrainian regulations. Foreign students with national experience of self-identification, which differs significantly from that offered by the new Ukrainian documents, have difficulty understanding and using anthroponyms of any country where the national passport differentiates each onym and means its sociolinguistic function. Transferring personal experience of socialization and norms of communicative interaction from the native country to the Ukrainian linguo-communicative society without the help of teachers or dean's staff can lead to communicative failures, which leads to learning problems.

From the above-mentioned materials, in the formation of the secondary, and in most cases, multicultural language personality, some questions, that cannot predict the foreign cultural communicator, might be challenged. For the most part, the linguistic and communicative competencies of lecturers and staff of deans' offices do not contain information about the differences between the structure of the Ukrainian and Arabic full names. Training programs for modern philologists do not include courses in intercultural communication and country studies of the contacting countries. Difficulties arise both at the addressee, and at the recipient that complicates the practical problems decision of IC success achievement. To solve such problems, teachers are forced to expand the boundaries of their professional linguistic and communicative competence on their own, adding information from:

- full name linguo-social features of an Arab educational migrant reflected in the passport as an official document of his social identification in his native country;

- linguistic differences between the Arabic and Ukrainian official full name formulas;

- linguistic and social variants of the name of the applicant for higher education in Ukrainian normative documents.

The task of ethnic communicators: both dean's staff and lecturers (especially language lecturers) is to prevent culture shock, explaining the differences in the Ukrainian documents, and preventing possible problems of the IC. Practical experience shows that such a process requires painstaking daily work because it is difficult to realize your new name for Arabophones who have no experience of staying abroad, especially at the beginning of their stay and study in Ukraine, without the help of lecturers and dean's office workers.

Differences between foreign and Ukrainian anthroponyms make it difficult for all foreign students to use the Ukrainian full name of the lecturer and dean's staff. The formula for last name – first name – patronymic is not always clear to a foreign student: there is a confusion of the teacher's last name with the middle name, first name – with the last name, and so on. Experienced language lecturers offer a system of tasks aimed at developing competencies in the use of Ukrainian proper names in everyday communication by foreign students: awareness of paternal origin and surname of the teacher, differences in the use of these onyms in males and females, name and patronymic use concerning seniors or younger communicators, acquaintances or strangers [1; 2]. The competencies of the AA teacher will allow Arabic students to demonstrate not only differences, but also to emphasize similar features of Ukrainian and Arabic anthroponyms: the mandatory presence of the father's name, personal name, and for AA of some countries – surnames; abbreviating the name according to the place and task of communication. Teacher competencies on the use peculiarities of AA in addressing, will help teach students the correct forms of communication, prevent the discomfort of communication, and prevent culture shock [6].

The above examples of IC problems apply to other Ukrainian normative documents: record books, information from deans' offices on academic success, academic certificates, certificates of recognition in Ukraine of the previous education, and most importantly – a diploma of higher education, which is the main purpose of the educational migrant's stay in Ukraine and the result of his/her studies. This document will operate outside the linguistic and cultural society of the country of study. Discrepancies between the full name in the source document, which is the national passport of the applicant, and several documents ensuring the stay of a foreign student in the country of study, require the participation of a foreign student and coordination with the educational migrant. The modern electronic database needs significant changes, focusing on the requirements and standards of the European Union [4: 159]. From 2022, according to the latest regulations, the electronic database formula is only the name and surname of the foreign higher education applicant. The process of document unification is taking place, which has a negative impact on the further functioning of the diploma document outside Ukraine, especially in Arabic-speaking countries, where the name has many components.

Conclusions and prospects for further development. The transfer of the socialization experience and the rules of communicative interaction of the native country to the Ukrainian linguo-communicative society by the educational migrant leads to communicative problems, often to failures. The attitude of foreign communicators to changes in their full name in Ukrainian documents goes from a stage of culture shock – to a gradual adaptation to changes in their new full name in accordance with the social function and new norms of communication. The task of the lecturer-ethno-communicator is to consistently promote this complex process of linguistic-communicative and socio-cultural adaptation, to prevent the discomfort of culture shock. The process of transliteration of Arabic full names in the Ukrainian sociolinguistic space needs a special and careful study. The experience of Arabic linguists in transliterating modern full Arabic names in English translation will be useful for scientific research on the functioning of AA in intercultural communication in Ukraine.

REFERENCES

1. Vostriakova, N.A. (2015). Proper names at the elementary level of training to Russian as a foreign language (problems of adequate semantization and use). *Vestnik SMOM, Filologiya. Kulturologiya. Metodika [Bulletin of the center for international education of the Moscow state university. Philology. Culturology. Pedagogy. Methodology]*, 1, pp. 36–41 [in Russian].
2. Dmitrieva, D.D. (2018). Linguistic-cultural analysis of proper name in the address function on lessons of Russian as foreign. *Karelian Scientific Journal. Pedagogical sciences. Vol. 7, 3 (24)*, pp. 9–12 [in Russian].
3. Kuplevatska, L.O. and Manivska, T.E. (2020). Linguocommunicative competence of the linguist teacher: ethnospecificity of anthroponyms' functioning in the learning and pedagogical discourse of the educational space. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 36, pp. 111–130 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-09>.
4. Kuplevatska, L.O. and Manivska, T.E. (2021). Problems of functioning of modern Arabic anthroponyms in the framework of intercultural communication of the Ukrainian educational space. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 38, pp. 153–169 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-11>.

5. Liga arabskykh derzhav [Ligue of Arabic states]. (2021). Available at: <https://mfa.gov.ua/mizhnarodni-vidnosini/liga-arabskih-derzhav> [Accessed 21 Feb. 2022] [in Ukrainian].
6. Tavtysheva, F.Z. Osobennosti upotrebleniia obrashchenii v arabskom yazyke [Peculiarities of Addressing in the Arabic language]. Available at: https://upload.pgu.ru/iblock/7c3/uch_2012_x_00013.pdf [Accessed 21 Feb. 2022] [in Russian].
7. Maha, Oden. (2019). *How do Arabic names work? 5 answers*. Available at: <https://www.quora.com/What-is-the-Arabic-variant-of-Michael-how-common-is-this-name> [Accessed 21 Feb. 2022] [in English].

The article was received by the editors 27.03.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Kuplevatska L., Manivska T. (2022). Proper names of Arab applicants of higher education: structure features and functioning specificity within the university education space. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-02>.

ВЛАСНІ ІМЕНА АРАБСЬКИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ТА СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ В МЕЖАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Любов Куплевацька

канд. філол. наук, доцент каф. мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, пл. Свободи, 4); e-mail: luboff@i.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6384-154X>.

Тетяна Манівська

старший викладач каф. мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, пл. Свободи, 4); e-mail: manivskaya@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2848-8733>.

У статті аналізуються структура та функціонування власних імен арабських освітніх мігрантів. Результати аналізу дозволили виділити й описати загальні риси побудови арабських антропонімів та проблеми міжкультурної комунікації, що виникають через відсутність інваріанту арабської антропонімичної моделі. За об'єкт даного наукового пошуку обрано офіційні

власні імена, які представлені в національних паспортах арабських здобувачів вищої освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, та функціонування цих імен у навчально-педагогічному та офіційно-діловому дискурсі. Метою даної наукової розвідки є порівняння й аналіз структури власних імен студентів із різних арабських країн. Кількість арабських студентів становить близько 20 відсотків усієї кількості освітніх мігрантів в університеті. Аналізуються актуальні дослідження особливостей традицій іменування, походження етноантропонімів, особливості структури та процеси змін у сучасних антропоніміках української та арабської мов. Автори підкреслюють, що під час зміни країни перебування виникають проблеми невідповідності офіційних моделей повного власного імені освітнього мігранта та моделі країни навчання. Це зумовлює низку проблем міжкультурного спілкування, що виникають у співробітників деканатів, викладачів та у самих освітніх мігрантів. Надаються приклади перекладу імен у різних документах, які оформлюються у країні навчання. Автори виділяють розбіжності в нормативних документах мігрантів з арабських країн у порівнянні з українськими нормами. Розбіжності між повним ім'ям у вихідному документі, яким є національний паспорт здобувача вищої освіти, з низкою документів, що забезпечують перебування іноземного студента в країні навчання, потребують при їхньому складанні участі іноземного студента й узгодження змін із самим освітнім мігрантом. Ставлення інокультурних комунікантів до змін свого повного імені в українських документах проходить стадії від культурного шоку до поступової адаптації до свого нового повного імені відповідно до соціальної функції та нових норм. Процес транслітерації арабських повних імен в українському соціолінгвістичному просторі потребує окремого дослідження. Автори звертають увагу на те, що досвід арабських лінгвістів із транслітерації сучасних повних арабських імен при перекладі англійською мовою буде корисним для наукових розвідок щодо функціонування арабських антропонімів у межах міжкультурної комунікації в Україні. Результати дослідження допоможуть навчити студентів коректних форм комунікації, запобігти дискомфорту у спілкуванні.

Ключові слова: власні арабські імена, комунікативна взаємодія, лінгвістичні розбіжності, невідповідність офіційних моделей, послідовність власних імен, специфіка функціонування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вострякова Н.А. Имена собственные на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному (проблемы адекватной семантизации и употребления). *Вестник СМОМ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*. 2015. № 1. С. 36–41.
2. Дмитриева Д.Д. Лингвострановедческий анализ имени собственного в функции обращения на занятиях по русскому языку как иностранному.

- Карельский научный журнал. Педагогические науки.* 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 9–12.
3. Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. Лінгвокомунікативна компетентність викладача-мовника: етноспецифіка функціонування антропонімів у навчально-педагогічному дискурсі університетського освітнього простору. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2020. Вип. 36. С. 111–130. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-09>.
 4. Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. Проблеми функціонування сучасних арабських антропонімів в умовах міжкультурної комунікації українського освітнього простору. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2021. Вип. 38. С. 153–169. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-11>.
 5. Ліга Арабських держав. 2021. URL: <https://mfa.gov.ua/mizhnarodni-vidnosini/liga-arabskih-derzhav> (дата звернення: 21.02.2022).
 6. Тавкешева Ф.З. Особенности употребления обращений в арабском языке. URL: https://upload.pgu.ru/iblock/7c3/uch_2012_x_00013.pdf (дата звернення: 21.02.2022).
 7. Maha Oden. How do Arabic names work? 5 Answers. 2019. URL: <https://www.quora.com/What-is-the-Arabic-variant-of-Michael-how-common-is-this-name> (дата звернення: 21.02.2022).

Стаття надійшла до редакції 27.03.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Куплевацька Л., Манівська Т. Proper names of Arab applicants of higher education: structure features and functioning specificity within the university education space. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-02>.

ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Олена Кучеренко

кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри мовної підготовки І Харківського національного університету В.Н. Каразіна; (61001, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: kucherenkoef@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8734-9587>.

У статті досліджено важливі аспекти застосування інтегрованого навчання при вивченні української як іноземної, зокрема українського термінологічного лексикону медицини.

Упорядкування й удосконалення термінологічної системи у створюваних інтегрованих курсах мовних дисциплін сприятиме успішному оволодінню медичною термінологією.

Інтегроване вивчення української як іноземної має першочергову мету – розроблення повного системного комплексу навчально-методичного забезпечення на весь період навчання із урахуванням щонайперше специфіки та напрямів розвитку обраної іноземним слухачем спеціальності.

Нагальною абсолютною вимогою до упорядкування навчальних та робочих програм і відповідного методичного забезпечення кожного з етапів навчання мови є послідовність, коригованість, системність та актуалізованість фахового і мовного матеріалу, постійна міждисциплінарна узгодженість та координованість з урахуванням тенденцій та особливостей стрімкого міжнародного розвитку медичної галузі.

Викладання української як іноземної повинно мати ретельний тематичний добір текстового та відповідного термінологічного матеріалу для якнайкращого засвоєння певної фахової дисципліни із урахуванням конкретного етапу навчання й відповідної категорії здобувачів вищої освіти. У процесі багатоаспектної міжпредметної інтеграції надзвичайно важливо пропонувати дозоване змістове термінологічне навантаження для іноземного слухача відповідно до конкретного етапу навчання медичних спеціальностей. Треба презентувати термінологічний матеріал не тільки від простого до складного, але й з урахуванням повсякчас оновлюваних під впливом розвитку новітніх технологій системних зв'язків як на рівні української медичної терміносистеми, так і сучасної міжнародної.

Шар фахової лексики, що опрацьовується на заняттях протягом навчання, обов'язково має містити основні терміни, відповідні поняття, визначення цих понять, зважаючи на відповідні українські та міжнародні стандартизовані документи.

Взаємозв'язок й координація між фаховими та мовними дисциплінами при інтегрованому навчанні поглиблюються, якщо терміносистему розуміти та представляти не просто як певну кількість номінацій медичної царини, а надзвичайно динамічну логіко-семантичну єдність.

Ключові слова: інтегроване навчання, медична термінологія, українська як іноземна.

Постановка проблеми. Теоретичні та практичні засади викладання української мови іноземним слухачам у нашій державі мають багато не розв'язаних донині питань. Серед них – проблемні аспекти навчання української як іноземної задля активного використання практичних навичок і вмій усної й писемної форм наукового мовлення, повсякденного користування українським термінологічним фондом обраної спеціальності.

Мету нашої розвідки вбачаємо в тому, щоб викласти переваги застосування інтегрованого навчання при вивченні української як іноземної, зокрема української медичної лексики. Для ефективного застосування зазначеного мовного матеріалу необхідно засвоїти термінологію медицини на всіх рівнях: аудіювання, усне мовлення, письмо. Для цього слід послідовно розробляти й удосконалювати навчальні та лексикографічні матеріали, які сприятимуть успішному оволодінню терміносистемою певної спеціальності (зокрема медицини) із застосуванням методів інтегрованого навчання.

Актуальність статті. Успішне навчання фахової української мови іноземних здобувачів вищої освіти постає вкрай важливим, оскільки від якості підготовки фахівців цієї категорії залежить ефективність подальших міжнародних освітніх та наукових контактів України та місце держави у світовому освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень. Інтегроване навчання передусім передбачає активне залучення міждисциплінарних зв'язків для ефективного навчання української мови іноземних слухачів. На думку багатьох прибічників сучасного реформування освіти в Україні, необхідно позбуватися ізольованого викладання спеціальних і мовних дисциплін, використовуючи досвід

міжнародної спільноти [1; 2; 3; 4; 6]. У такому разі мова стає засобом формування та активного повсякденного застосування фахових знань, умінь та навичок. Спеціальні дисципліни (біологія, анатомія, фізіологія тощо), визначені програмами підготовки фахівців медичної спеціальності, повинні вивчатися одночасно з конкретною іноземною мовою (зокрема українською як іноземною).

Різноаспектним питанням упровадження до навчального процесу інтегрованого навчання присвячували свої роботи багато вітчизняних науковців (Н. Бориско, С. Гапонова, С. Ковальчук, С. Ніколаєва, Г. Строганова, Л. Туркіна та ін.).

Основи застосування методів предметно-мовного інтегрованого навчання закладено І. Маккензі. Серед закордонних дослідників різноманітні теоретичні положення вищезазначеної методики у подальшому розробляли А. Maljers, D. Coyle, B. Marsland, D. Wolff та інші.

Ключове положення сучасних поглядів дослідників щодо переваг у застосуванні інтегрованого навчання таке: інтегроване навчання передбачає передусім комплексне опанування необхідними дисциплінами, а не розподіл на окремі [1; 3; 4; 6]. В іноземних слухачів, які протягом навчання у ЗВО залучають знання та навички з декількох предметів (мовних та немовних) одночасно, поступово відбувається формування інтегрованого розуміння зв'язків між цими предметами, активізуються авторські погляди на конкретні шляхи та проблеми розвитку медичної галузі, як в Україні, так і у світовому просторі.

Виклад основного матеріалу. Інтегрована спрямованість змістового наповнення навчальних матеріалів з української як іноземної передбачає поступове формування професійних умінь і навичок та практичного розвивально-інтегративного підходу, який ставить за мету створення загальної системи міждисциплінарних курсів. Такі курси, які об'єднують базові та суміжні дисципліни, створюються за наявності обов'язкової дидактичної інтеграції.

Українська як іноземна стає не просто об'єктом навчання. Зазначена дисципліна використовує різні засоби формування професійних навичок за умови її інтегрованості з фаховими знаннями. Актуалізовані зв'язки між спеціальними дисциплінами та практичне використання української як іноземної загалом

визначають певний набутий рівень професійних знань, умінь та навичок іноземних здобувачів освіти.

Із застосуванням чітко визначених міждисциплінарних тем поетапного інтегрованого навчання, що формують нагальні компетентності, вивчення українського наукового мовлення іноземними громадянами, які отримують освіту в нашій державі, набуває багатьох переваг. Надзвичайно підсилюється мотивація до пізнання української мови, оскільки успішне володіння мовою під час усної та писемної професійної комунікації стає необхідним тому, що має насамперед практичну фахову спрямованість. Бажання іноземних слухачів якнайшвидше отримати глибокі знання за обраною спеціальністю, у подальшому розвивати та застосовувати набуті фахові вміння й навички стають цілком реальними завдяки продуманому логічному наповненню відповідних навчальних та робочих програм, навчально-методичних матеріалів зі спеціальних предметів та з пропонуванних у ЗВО мовних дисциплін для іноземних слухачів («Українська мова як іноземна», «Українська мова як іноземна за професійним спрямуванням»). Нагальною абсолютною вимогою до розроблення навчальних та робочих програм і відповідного методичного забезпечення кожного з етапів навчання мови має послідовність, коригованість, системність та актуалізованість фахового і мовного матеріалу, постійна міждисциплінарна узгодженість і координованість з урахуванням тенденцій та особливостей стрімкого міжнародного розвитку медичної галузі.

Інтегроване навчання української як іноземної має першочергову мету – створення повного системного комплексу навчально-методичного забезпечення на весь період навчання із урахуванням щонайперше специфіки та напрямів розвитку обраної іноземним слухачем спеціальності. Сутнісні особливості інтегрованого навчання зорієнтовані на розуміння єдності процесу оволодіння українською мовою та конкретними фаховими предметними циклами.

Виникає нагальна потреба постійного взаємозв'язку й координації між дисциплінами (мовними і спеціальними):

1) при укладанні різноманітних навчально-методичних комплексів із мови спеціальності, спрямованих на активне писемне та усне опанування наукового стилю медицини;

2) при коригуванні змісту та конкретного реєстру термінологічних одиниць під час укладання фахових поетапних термінологічних словників;

3) при розроблянні та використанні спеціального фахового аудіовізуального фонду (схеми, макети, відео та аудіо матеріали та інше);

4) при тематичному та змістовому відборі актуалізованого лексичного матеріалу до практичних занять, самостійних та творчих робіт;

5) при використанні української медичної терміносистеми та її відповідних еквівалентів міжнародними термінологічними нормативними документами;

6) при опрацюванні актуальної оригінальної медичної наукової літератури для організації науково-дослідної діяльності здобувачів освіти.

Основною одиницею навчання іноземних слухачів мови є тексти, щодо тематики нашого дослідження – фахові тексти з медицини. За умови інтегрованого навчання застосовується інша методика роботи з фаховим текстовим матеріалом: не просто запам'ятовування певних лексичних термінологічних одиниць, не просто переказування змісту обраного текстового матеріалу, а розуміння концептуальних складників різноманітної структури конкретної текстової інформації та їхньої взаємодії. Текстовий матеріал інтегрується відповідно до певних дисциплін за тематичними блоками.

Викладання української як іноземної повинно передбачати ретельний тематичний відбір текстового та відповідного термінологічного матеріалу для якнайкращого засвоєння певної фахової дисципліни із урахуванням певного етапу навчання й конкретної категорії здобувачів вищої освіти. У процесі багатоаспектної міжпредметної інтеграції надзвичайно важливо відповідно до конкретного курсу навчання медичних спеціальностей пропонувати для іноземного слухача дозоване змістове термінологічне навантаження. Треба презентувати термінологічний матеріал не тільки від простого до складного, але й з урахуванням постійно оновлюваних під впливом новітніх технологій системних зв'язків як на рівні української медичної терміносистеми, так і сучасної міжнародної.

Відповідно до певного етапу опанування мови спеціальності інтегроване навчання актуалізує, як на нашу думку, комплексну роботу з фаховим науковим текстовим матеріалом. Доцільно активно застосовувати роботу з текстами фахового спрямування, які систематизують опановані раніше термінологічні номінації, а також формують та розвивають потреби практичного використання засвоєних знань. Спеціальні завдання необхідно орієнтувати на комплексне використання термінологічних одиниць, зважаючи на специфічні особливості української мовної системи (фонетичні, словотвірні, граматичні, синтаксичні), з метою поступового формування в іноземних слухачів відповідних лексичних, артикуляційних, слухо-мовленневих та граматичних навичок.

До фахових матеріалів, що відповідають певному періоду навчання української мови іноземних студентів, розроблену повсякчас кориговану систему передтекстових та післятекстових завдань необхідно спрямовувати не тільки на ознайомлення з термінологічною лексикою за спеціальністю та знаходження еквівалентної термінологічної одиниці в рідній для іноземного слухача мові. Постає важливим завданням для набуття фахових знань не стільки виокремлення та спостереження за певною термінологічною медичною номінацією, а й активне використання опанованого термінологічного фонду під час усної та писемної фахової комунікації. Лексичну роботу необхідно зорієнтувати на системному застосуванні активного термінологічного потенціалу, який постійно доповнюється, що свідчить про динамічний розвиток сучасної медичної галузі. Опрацьовуваний на заняттях протягом навчання шар фахової лексики обов'язково має містити основні терміни, відповідні поняття, визначення цих понять із урахуванням як державних стандартизованих документів, так і міжнародних. Кількість та якість представлення термінологічних одиниць царини медицини та ознайомлення з конкретними напрямками розвитку такої галузі діяльності обов'язково слід постійно узгоджувати з викладачами спеціальних дисциплін.

Взаємозв'язок і координація між фаховими та мовними дисциплінами при інтегрованому навчанні поглиблюються, якщо терміносистему розуміти та представляти не просто як певну кількість номінацій медичної царини, а надзвичайно динамічну логіко-семантичну єдність. Будь-яка спеціальна термінологічна

лексика, безсумнівно, характеризує специфічні особливості певної царини людської діяльності, ступінь розвитку як цієї галузі в певному суспільстві в конкретний історичний проміжок часу, так і відповідного термінологічного поля в системі загальнолітературної мови [2: 4]. Українська медична терміносистема відбиває закони творення, розвитку та функціонування кожного з її складників, що обов'язково треба враховувати як при навчанні української як іноземної взагалі, так і в розробленні методичного підґрунтя предметно-мовного навчання, а саме укладанні навчальних та робочих програм, відповідних навчально-методичних матеріалів.

Знання особливостей функціонування термінів у терміносистемі медицини активізують комунікативні компетенції іноземних здобувачів вищої освіти. Продуктивне практичне оволодіння мовою обраного фаху неможливе без усвідомлення особливостей структури та змістового наповнення відповідних термінологічних систем української наукової мови; без активного використання понятійного термінологічного апарату; без навичок постійного зіставлення обсягу понять термінологічних одиниць, застосовуваних в українському мовленні та в рідних мовах іноземних здобувачів вищої освіти (арабська, турецька, іспанська та ін.), а також міжнародних мовах науки (англійська, французька, німецька, китайська).

При навчанні українського наукового мовлення іноземних слухачів для опрацювання терміносистеми медицини, звісно, є нагальна потреба повсякденного використання наявних на сьогодні термінологічних словників з обраної спеціальності (друкованих та електронних, сучасних та укладених раніше). Проте виникає не менш важливе завдання — укладання протягом навчання у ЗВО системного комплексного індивідуального термінологічного вокабуляра, у якому відбито динамічні зміни розвитку медичного термінологічного фонду. Сучасний термінологічний медичний словник, що укладається поступово кожним іноземним слухачем протягом усього періоду навчання, необхідний, оскільки, як правило, наявні спеціалізовані словники не завжди відбивають особливості стану сучасної термінологічної системи медицини, осучаснені стратегії розвитку як українського, так і світового термінологічного лексикону, не забезпечують безпомилкової фахової міжнародної комунікації. При укладанні

комплексного індивідуального термінологічного словника необхідно зважати також на міжнародну уніфікацію та кодифікацію поняттєвого термінологічного медичного лексикону.

Під час аудиторних занять не можна не зосереджувати увагу іноземної аудиторії на постійному вдосконаленні комунікативних навичок, що поглиблюють сутнісні характеристики предметно-інтегрованого навчання української мови як іноземної. Комунікативні навички відпрацьовуються поступово з урахуванням багатьох чинників. Серед них варто зупинитися на таких: чи сформовані навички дослуховуватися до думок інших слухачів, висловлювати власну позицію та у коректній формі співпрацювати за умови спільної роботи з термінологічною лексикою.

Систему завдань до кожного фахового тексту слід розробляти у такий спосіб, щоб іноземні слухачі усвідомлювали проблемну ситуацію конкретного тексту, викладали свої погляди на порушені проблемні питання та обговорювали недоліки й переваги певного складного моменту текстового матеріалу з обраного фаху. Проблемні питання та ситуації, пропоновані на заняттях, сприятимуть розвиткові пізнавальних та комунікативних здібностей іноземних здобувачів вищої освіти.

Не варто залишати поза системною увагою навички оформлення письмового та усного логічно вибудованого висловлювання щодо розуміння конкретної спеціальної теми, розвитку вмінь саме фахової міжкультурної комунікації, тобто нагальні дослідницькі компетенції з обраної спеціальності з урахуванням новітніх міжнародних здобутків у цій царині діяльності людства.

Інтегроване навчання ставить за мету також формування та подальше вдосконалення різноманітних комунікативних навичок іноземних громадян задля активізації творчого осмислення опанованого фахового матеріалу. Навички критичного мислення іноземних слухачів передбачають узагальнення, порівняння та зіставлення проблемних моментів щодо розуміння актуальних тем зі спеціальності, викладу аргументованої власної точки зору на конкретну фахову проблему, формулювання критичного ставлення до поглядів опонентів, вибір альтернативного вирішення складного фахового питання.

Висновки. Підсумовуючи зауважимо, що інтегроване навчання мов завдяки вдало застосовуваним навчальним та робочим програмам, відповідним навчально-методичним матеріалам і методикам, безсумнівно, підвищує мотивацію та активізує навчальну діяльність здобувачів вищої освіти в опануванні обраною професією. У такому разі важливим складником успішного навчання української як іноземної стає досконале опанування медичною термінологією.

Перспективи дослідження. Метою подальших наукових розвідок убачаємо дослідити та висвітлити основні принципи укладання термінологічних лексикографічних матеріалів (словників та довідників), які відбиватимуть особливості організації й функціонування сучасної української терміносистеми медицини із урахуванням предметно-мовного інтегрованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднарюк Л. Специфіка навчання української мови студентів-іноземців медичних ВЗН у групах з англійською мовою викладання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. К., 2017. № 5 (69). С. 217–230. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.05/217-230>.
2. Вакуленко М.О. Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз: монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. 361с.
3. Коротяєва І. Особливості інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови у мовному навчальному закладі. *Наукові записки*. 2021. Сер. Філологічні науки. Вип. 5. С. 508–513.
4. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52.
5. Українська мова як іноземна: примірні програми навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти кваліфікації освітньої «магістр медицини» кваліфікації професійної «лікар», кваліфікації освітньої «магістр фармації» [галузі знань 22 «охорона здоров'я спеціальностей: 222 «медицина», 221 «стоматологія», 226 «фармація, промислова фармація»]. К., 2017. 152 с.
6. Шевченко І.В., Кордюк Е.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у сучасній методичній і науковій літературі вітчизняних і закордонних авторів. *Молодий вчений*. 2018. №4.4 (56.4). С. 31–34.
7. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. CLIL: Content and Language Integrated Learning. 1st Edition by Cambridge University Press. 2010. 32 p.

8. Maria Povesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannova, Monika Kazianka. Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching. General editor: Gisella Lange. Available at: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>. (accessed: 15.03.2019).
9. Wang X. Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course. 2016. 217 p. Available at: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460sid=AONE> (accessed: 15.03.2019).

Стаття надійшла до редакції 13.02.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Кучеренко О. Вивчення медичної термінології в процесі інтегрованого навчання української як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-03>.

LEARNING MEDICAL TERMINOLOGY IN THE PROCESS OF INTEGRATED EDUCATION OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

Olena Kucherenko

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of language training, V. N. Karazin Kharkiv National University, maidan Svobody 4, Kharkiv 61001, Ukraine; e-mail: kucherenkoef@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8734-9587>.

The article explores important aspects of the use of integrated learning in studying Ukrainian as a foreign language, in particular the Ukrainian vocabulary of medical terminology.

Systematization and improvement of the terminological system in the created integrated courses of language disciplines will contribute to the successful mastery of medical terminology.

Integrated teaching of Ukrainian as a foreign language has the primary goal of developing a complete system of educational and methodological support for the entire period of study, taking into account, first of all, the specifics and directions of development of the specialty chosen by a foreign student.

The absolute educational requirements for the development of curricula and work programs and appropriate methodological support for each stage of language learning are consistency, correctness, systematicity and relevancy of

the professional and language material, constant interdisciplinary coherence, and coordination, taking into account trends and features of rapid international development of medicine. Teaching Ukrainian as a foreign language should be aimed at careful thematic selection of textual and relevant terminological material for the best mastering of a certain professional discipline, taking into account the specific stage of study and this category of higher education. In the process of multifaceted interdisciplinary integration, it is extremely important to offer a dosed content terminological load for a foreign student in accordance with a specific stage of training in medical specialties. It is necessary to present a terminological material not only from simple to more complex but also taking into consideration system connections both at the level of the Ukrainian medical system of terms and that of modern interdisciplinary terminology.

Professional vocabulary developed in the classroom during the study must contain basic terms, relevant concepts, and definitions of these concepts with regard to Ukrainian and international standardized documents.

The relationship and coordination between professional and language disciplines in integrated learning are increased if the system of terms is understood and presented not just as a number of medical nominations but as an extremely dynamic logical and semantic unity.

Key words: integrated education, medical terminology, Ukrainian as a foreign language.

REFERENCES

1. Bodnaryuk, L. (2017). Specificity of the Ukrainian-language teaching of foreign students of medical universities in groups with English language teaching. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiji [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*. Kyiv, № 5 (69), pp. 217–230 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.05/217-230>.
2. Vakulenko, M.O. (2015). *Ukrainska terminolohiia: kompleksnyi lingvistychnyi analiz [Ukrainian terminology: complex linguistic analysis]*. Ivano-Frankivsk: Foliant [in Ukrainian].
3. Korotyayeva, I. (2021). Osoblyvosti integrovanogo ta aspektного pidhodu u navchanni inozemnoi movy u movnomu VZN [Features of integrated and aspect approaches in teaching a foreign language in a language educational institution]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]. Ser. Filologichni nauky [Philological Sciences Series]*. 5, pp. 508–513 [in Ukrainian].
4. Halyanina, L.P. (2017). Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idej CLIL [Modern trends in teaching foreign languages based on CLIL ideas]. *Voprosy metodiki prepodavania v vuze*

- [*Issues of teaching methods at the university*]. 2017. Vol. 6, pp. 46–52 [in Ukrainian].
5. *Ukrainska mova yak inozemna: pryirnna prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky fakhivtsiv druhoho (mahisterskoho) rivniv vyshchoi osvity kvalifikatsii osvitnoi “mahistr medytsyny” kvalifikatsii profesiinoi “likar”, kvalifikatsii osvitnoi “mahistr farmatsii”* [Ukrainian as a foreign language: exemplary program of the discipline for training specialists of the second (master’s) level of higher education qualification Master of Medicine, Doctor, Master of Pharmacy]. (2017). Kyiv [in Ukrainian].
 6. Shevchenko, I.V. and Kordyuk, E.M. (2018). The methodology of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars. *Young scientist*. №4. 4 (56.4). pp. 31–34 [in Ukrainian].
 7. Do Coyle, Philip Hood and David Marsh. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. 1st Edition by Cambridge University Press, p. 32 [in English].
 8. Povesi M., Bertocchi D., Hofmannova M. and Kazianka M. (2001). *Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*. Gisella Lange (ed.). Available at: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> [Accessed 15 March 2019] [in English].
 9. Wang, X. (2016). *Investigating students’ listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course*. Available at: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460sid=AONE> [Accessed 15 March 2019] [in English].

The article was received by the editors 13.02.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Kucherenko O. (2022). Learning medical terminology in the process of integrated education of Ukrainian as a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-03> [in Ukrainian].

CUSTOMIZATION MODE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Yulia Laptinova

PhD in Philosophy, Assistant Professor, the Department of Foreign Languages, Kharkiv I.P. Kotlyarevsky National University of Arts (61003, Kharkiv, 11/13 Konstytutsia Square); e-mail: sergay2004@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4175-0858>.

The article deals with the issue of accommodating individual differences among learners of English as a foreign language in the same classroom. It is widely acknowledged that there are many problematic issues when it comes to teaching learners with the same learning objectives but different abilities, interests, prior knowledge, learning styles, motivation, etc. There is a lot of research on how to instruct students with a completely different range of learning preferences. A widely held view is that a teacher working in a heterogeneous class should differentiate instruction across content, process, and product within whole-class interaction, group work, team project, and pair work. The article has offered one suggestion related to the implementation of a differentiated instruction strategy in heterogeneous classes. It is a customization mode as a self-regulated learning strategy that calls for the learner's ability and readiness to actively tailor learning according to individual specifications. With differentiation, teachers differentiate how students learn, while with customization, students customize their learning so that it best suits their requirements and capabilities. In practice, customization mode means providing students with optional tasks and adjustable activities to choose from assignments or lesson plans prescribed by the curriculum. In this paper, the author provides practical examples of affordable strategies to implement customization modes in academic settings.

The article presents findings from a qualitative study investigating students' learning autonomy within a regular course of English for Academic Purposes at Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts as well as the author's reflection on her own teaching experience. Findings indicate that the customization mode leads to greater success in the academic performance of foreign language learners since it 1) promotes autonomy in learning by motivating students to make decisions about their learning; 2) keeps learners satisfied and elevated by allowing them the freedom to experiment; 3) establishes positive attitude to learning by caring about individual differences; 4) supports uniqueness by enabling learners to express their own identity and bring multiple insights into a classroom.

The paper tries to put some recommendations together for further consideration while designing a learner-autonomous English for Academic Purposes syllabus.

Key words: autonomous learning, customization mode, differentiated instruction, English as a foreign language, individual differences.

Problem statement. A flexible curriculum is a measurable plan and structure for delivering quality education. It identifies the learning outcomes, standards, and core competencies but it doesn't consider individual differences. We know that each class has its own unique culture and each individual in your class has a different set of interests, strengths, weaknesses, goals, learning needs, and abilities. Traditional curricula and prescribed instructional techniques are not always optimal for students with a different set of learning modalities. If you want to deliver quality education and help students achieve significant learning, you have to be responsive to a broad range of learners with a variety of individual differences and tune into what learners are doing and then figure out how you can offer something more specific to them. That's when you need to take the curriculum you've created, and start adapting it to the actual learners' specifications. Curriculum adaptation refers to improvements and amendments in methods of teaching (the way that the instruction is structured and managed) with the aim of accommodating all learners in class. This can be accomplished in several ways. Regardless of the terms and definitions, educators and theorists agree that the most effective way to appeal to and engage every diverse learner in a heterogeneous classroom is through differentiated instruction. Although the concept of differentiated instruction has gained a lot of attention in practice and research, teachers find it difficult to grasp how differentiated instruction should be implemented in their classrooms. Clearly, more information about effective practices is needed, since the situation in which teachers teach heterogeneous groups in post-graduate education is rather different in nature compared to high education. Based on the assumption that differentiated instruction positively impacts student learning if properly implemented, the following research question guided the study: how can a teacher implement differentiated instruction in a heterogeneous classroom of advanced learners within a controlled academic setting.

Analysis of current research. The term "differentiation" refers to presenting knowledge and instructions differently. Carol Ann Tomlinson – a researcher on the effectiveness of differentiation – states

that teacher is differentiating content – the knowledge and skills students need to master; process – the activities students use to master the content; product – the method students use to demonstrate learning [5]. Carol Ann Tomlinson and Marcia B. Imbeau in their book “Leading and Managing a Differentiated Classroom” tackle the issue of how to address student differences thoughtfully and proactively. James R. Delisle an educational consultant and a former university professor, one of the differentiated instruction’s foremost opponents, in his article appeared in the January 07, 2015 edition of Education Week (an independent news organization) states that differentiation in the classroom does not work. Teachers who attempted to differentiate instruction found it hard to implement and ended up simply dumbing down their instruction, depriving gifted students of quality and complete educational services [7]. The question is not whether differentiated learning is effective or not effective, but how to implement it properly.

The purpose of the study was to explore customization mode as a practical implementation of differentiated instruction in a heterogeneous classroom.

Specifically, **the study sought to:** define customization mode in foreign language learning; find out the necessary conditions for the application of customization mode; explore the effectiveness of customization mode in accommodating individual differences of language learners.

Presentation of the main material. Every student you teach has a diverse set of individual differences that can be defined as personal characteristics that distinguish learners from each other in the learning processes and might determine learning outcomes. Learner characteristics include anxiety, beliefs, cognitive abilities, motivation, strengths, weaknesses, talents, values, prior experience, successes, failures, attitudes, skills, learning modalities, interests, personal desires, confidence, self-encouragement, willingness to communicate. Each learner has a “style” of learning that should and could be maximized in all learning situations. The diverse learning characteristics displayed by students in the post-graduate course make it necessary for teachers to differentiate instruction to give the learner an ultimate, personalized experience in learning. Klymenova O., a teacher at Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs in her article “Trends of development of modern education: the basic principles of andragogy in teaching foreign languages” states that the heterogeneity of adult

learning groups by age, intellectual level, level of education and work experience, and emotional and psychological state must be taken into account when choosing teaching methods [2: 89]. We strongly believe that an effective and productive learning-teaching process can be achieved by capitalizing on learners' individuality which is to use differences in students' preferences to their advantage. Why not consider students' diversity and variance in learning characteristics and respond to it in some way. For instance, let's legitimize individuality in learning by allowing choice and offering more flexible learning options available to learners and "give them greater control over their learning through a variety of learning modes and interactions. It is not an alternative mode of education but an overarching driving force that provides learners greater choice" [10: 1]. Anishhenko I., a teacher at Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy in her article "Organization of the students' self-study activities in a Higher Pedagogical Institution" states that independent work allows maximizing the individual approach to students with different levels of knowledge [1: 90]. This work suggests a customization mode that allows learners to personalise learning by offering more than one way for them to learn. Customization refers in the context of education to a teaching-learning transaction that involves negotiation between the teacher and students. From the teacher's side customization is an instructional strategy that typically allows learners to have activities that are customized to their specifications. From the learners' perspective customization is a process of appropriately modifying or building learning according to individual or personal specifications or preferences to satisfy their needs. The purpose of customization is to provide each student with affordable and available options to make their performance better.

Differentiation and customization are often thought to be synonymous, but that isn't the case. The difference between customization and differentiation is who adapts the learning: the teacher or the student. When it comes to differentiation, it means adaptation of educational methods and techniques so that the learning process is better suited for each learner, with their unique learning style, background, needs, and previous experiences. Thereby, differentiation is about what the teacher can do to fit a particular learner's needs, while customization is about what the learner can do to fit his individual preferences in learning. Likewise, customization and personalization

aren't actually interchangeable. Personalized learning centers around the task of connecting a learner's previous knowledge, experiences, and abilities with training materials that will link that understanding with new information. Customized learning is centered around the idea of learners tailoring their activities to their unique preferences in language learning. Learners' learning styles shouldn't be considered an insignificant component in the learning process. Each student's learning initiative in the classroom should be customized by the learners themselves. Making learning content slightly customized will make a difference, for example, removing material that is unnecessary while highlighting the training that will help the learner most; replacing or modifying the task, adjusting it for the learner to demonstrate what they do better, or training new skills. Thus, differentiation is implemented through customization mode – a self-instruction strategy by which students self-tutor and self-monitor themselves, and manage themselves as learners while learning in the way most convenient for them. But their learning plans still keep them on track to meet the standards for a university diploma.

There are three conditions for the customization mode to be applied:

1) students must be able to manage the autonomous aspects of the study. It takes as its starting point the idea that students are capable of self-direction and can develop an independent, proactive approach to their studies. The success of a customization mode in the heterogeneous class depends first of all on the ability of each learner for self-monitoring, self-instruction, self-reinforcement throughout the course; willingness to take learning responsibilities, self-confidence to learn autonomously, motivation to learn English, capacity to learn autonomously. Accordingly, customization mode is primarily applied in postsecondary and adult education programs in which it ranges from being a subsidiary component of traditional teacher-directed learning programs to being the guiding principle of the curriculum;

2) students must have access to an assortment of resources suitable for autonomous learning. Access to Self-Instructional Materials (SIM) is essential to self-directed language learning. SIM are specifically designed to enable learners to study partly or wholly by themselves and have been described as "Tutorial-In-Print", which not only provides information but also defines what is to be learnt, gives examples, explains, makes questions, sets learning tasks, answers learners questions, allows learners to do self-assessment, gives study advice;

3) teachers still have a primary responsibility to handle students' variance by offering the option to change what and how they learn, based on their individual abilities. Unlike self-education (also self-learning and self-teaching), which is education without the guidance of masters (such as teachers and professors) or institutions (such as schools and universities), customization mode is an instructional strategy where teachers play an active supporting role in learner customized activity since the students with guidance from the teacher decide what and how they will learn. The teacher should plan their adaptive instruction and consistently balance individual students and course content and "make room" for student variance.

So how does the customization mode operate in action? Let's look at three strategies to implement customization mode in class:

1) build an option list. To achieve customization a teacher must focus on developing an option list that includes some variations or "tiers" to a learning task, to which students are assigned based on their abilities. The choice of activity can be completely up to the student, giving them the freedom to pick whichever type of learning activity works best for them;

2) ask learners to select a few assignments from a list of options or modify assignments according to individual specifications or preferences. Generally, learner's customization mode refers to individualized curriculum alterations that allow a student to learn the same material, and complete the same assignments as other students without altering the content of assignments but in a different way, with some variation in time, format, setting, and/or presentation. Any assignment can be customized through different options at the learner's discretion (make an assignment easier so the student is not doing the same level of work as other students, add details in an assignment). Common customization options accepted in academic settings for the advanced level of ELL students include the following: vary the length of time a student may take to complete a task; generate the content of the assignments as long as the assignments contain required elements; select the most convenient and efficient strategies for the task accomplishment; alter the way tasks are presented and mastery (skills and abilities) is demonstrated; redesign the space, time and resources in the classroom; adjust social organization of learning (face-to-face, group, individual); indicate the moments of assessment; select learning materials and learning resources to be used during the course; change the sequence of different parts of a course; work on different skills at different paces or work on several

competencies at the same time; modify assessment and completion requirements (pass/no pass grading option); choose participation in various aspects of the course; adapt the difficulty and size of a student's workload; test in a different setting (on-line, off-line; in paper or electronic formats); have extra time to do homework or complete projects or examination; adapt assignments, test materials, homework to the students' skill levels; do cooperative learning in alternative formats and so forth;

3) give students multiple opportunities to demonstrate their mastery over a certain topic. While standard test results should never be overlooked, giving students optional ways to show their understanding of topics helps them to overcome shyness, uncertainty, doubts, fears, etc.

In this way, customization is a sequenced series of optional practices that virtually any learner can understand and develop. That doesn't mean the university will let a student fall far behind. The teacher makes sure learning options match up with academic standards. And they check to see if students are demonstrating the skills they're expected to learn as they progress through their education.

Customization is not a replacement for a one-size-fits-all education system. It's an approach to general education that can work with an individualized education program (IEP) or other specialized intervention programs.

The potential of customization mode.

Customization offers greater control of highly personalized learning and in this way empowers learners to strengthen their autonomy. Autonomous learning is also used by some authors to denote independent learning, self-directed learning, self-instructed learning, or self-study [6]. Phil Benson, an Associate Professor in English at the Hong Kong Institute of Education in his book "Teaching and researching autonomy in language learning" argues that "There is a difference between autodidaxy, where learning is done by the learner on their own, and autonomy, where learning is controlled by the learner whether with a teacher or not" [4: 187]. In autonomous learning, learners are not controlled by others or by outside forces; they are independent, and they have the power to regulate their learning activities within a controlled academic setting [6]. Such capability and responsibility to tailor their study to their own needs is not an inborn characteristic of human beings but the result of a process related to

growth and personal life experience. According to David Little, autonomy is viewed as an ability or capacity acquired and developed naturally as the result of developmental and experiential learning [8]. The authors Tsvyd-Hrom O., Nosenko M., Rieznik V., and Bonkovskiy O. argue in the article “Organization of self-study in distance learning of foreign languages in higher educational institutions” that the effective planning of students’ independent work includes creating conditions for students’ independence in their academic activities [3:238]. Agreeing with the above authors, we believe that a strategy such as customization moves students in the direction of autonomy and maturity as learners since it offers them greater control of their learning. They are autonomous in the sense that they actively seek out learning opportunities, are willing to try new things, have more independence in the use of time and materials, modify, regulate, initiate their learning activities, and make important decisions about the what, when, where and how of learning.

Customization as a personalized learning experience keeps your learners satisfied and elevated, as it gives them ownership of their learning. Exercising control over their own experience can increase their happiness and their engagement. Customization as highly personalized learning that is uniquely relevant to students enables learners to be more inventive, and more creative. People like feeling special, they like personalized experiences that often leads to innovation, and definitely increases job satisfaction. Learning tailored specifically for each learner and based on their unique traits removes stress and allows students to present their completed assignments using tools and strategies that highlight their abilities rather than illuminate their disabilities. Personalized teaching demonstrates to learners you care about them individually. It stimulates a better connection with the teacher. Positive student relationships are fundamental to success. When students feel supported, they're more likely to engage in learning and have loyalty toward the instructor.

Studies show learners are more likely to succeed academically if they have an option to personalize their learning i.e. have learning that resonates with them and meets their desires [11]. Students would be willing to work hard and perform better for a customized task modified to fit their capabilities. The option to customize the exact class work or homework assignment as they want to make learners more independent, more satisfied, more productive, and more creative.

Customized learning isn't widely used in universities yet. Many aspects still need to be explored, starting with whether students will make good choices. Then there is the question of fairness, which is deepened by students' tendency to look for the easy options [9]. However, this approach has the potential to help reduce the stigma of a one-size-fits-all education system.

Conclusions. Students differ as learners in terms of interests, prior learning, learning style, capability and ability to self-regulate their study, speed of learning, support systems for learning, self-awareness as a learner, confidence as a learner, independence as a learner, levels of motivation, and a host of other ways. The diverse learning characteristics displayed by students in the post-graduate course make it necessary for teachers to differentiate instruction to contribute to the effective teaching of the target language.

To accommodate individual differences of EFL students in a way that lifts up their academic performance, the current study considers a customization mode as a self-monitoring strategy in English instruction that allows students to adjust their learning for themselves. Customization mode refers to using the same curriculum material for all learners, but adjusting the depth of content, the learning activity process, and/or the type of product developed by the student to students' readiness, interest, or learning style. Customized learning mode will function properly when 1) students are ready to be more independent, make choices about their learning and apply self-directed learning skills; 2) teachers fully understand the process, methods, assessments, tech, goals involved, and design of creative assignments that challenge learners to be more independent and to make choices about their learning. The first step in implementing a customized learning program is offering them a breadth of opportunities, resources, and options to personalize learning to fit their individual preferences. Second, let learners make choices and decisions about their completing a particular assignment following their imagination and interests. Third, allow students to demonstrate their knowledge and execute tasks in unique and innovative ways.

When given the chance to customize the exact classwork or homework assignment as they want, students are more motivated to take ownership of their learning and substantially improved their test scores. For example, Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts has implemented a personalized learning program that helps

students to develop self-directed learning skills. As a result, students attending this course made gains in English.

Prospects of further research. Overall, from the empirical findings of the current study, we can conclude that a customized learning experience results in better academic performance since it stimulates autonomy in learning and makes learners more satisfied. Although these empirical findings give some indication of the possible benefits of a customized learning environment, they also point out that there are still severe knowledge gaps that open new perspectives for further research on the implementation of customization mode and its effectiveness for postgraduate classes in ESL and EFL. Before drawing convincing conclusions, more research is needed regarding barriers to self-customized learning in postgraduate formal settings. Thus far, future research ought to mainly be focused on internal and external, contextual and personal factors determining the implementation of customization modes that inhibit or enhance the effects of within-class differentiated instruction. Further research is necessary to explore how learners of English as a second language customize their learning outside of the formal classroom through the use of practices that potentially advance their English language proficiency. We still have much to accomplish to know how the examination and assessment of the self-customized learning practices of adult language learners can be operationalized.

REFERENCES

1. Anishhenko, I. (2016). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv vyshchoho pedahohichnoho zakladu pry vyvchenni kursu "inozemna mova profesiinoho spriamuvannia" [Organization of the students' self-study activities in a higher pedagogical institution in the process of studying the course "Professionally oriented foreign language"]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Filolohichna" [Scientific proceedings of Ostroh Academy National University: Philology Series]*. Ostrog: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia", 60, pp. 89–91 [in Ukrainian].
2. Klymenova, O. (2018). Trends of development of modern education: the basic principles of andragogy in teaching foreign languages. *Mizhnarodna naukovopraktichna konferentsiya "Aktualni problemy suchasnykh linhvistychnykh doslidzhen ta zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia mov u vyshchii shkoli nefilolohichnoho profilu" [International scientific conference "Current problems of modern linguistic research and application of innovative*

- technologies of language teaching in higher school of non-philological profile“]. Dnipro: DDUVS, pp. 86–90 [in English].*
3. Tsvid-Grom, O., Nosenko, M., Rieznik, V. and Bonkovskiy, O. (2021). Organization of self-study in distance learning of foreign languages in higher educational institutions. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 38, pp. 236–250 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-15>.
 4. Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. London, Routledge [in English]. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.
 5. Tomlinson, Carol Ann and Imbeau, Marcia B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD. Alexandria, Virginia USA [in English].
 6. Francis, R. Jones. (2003). *Self-instructed foreign language learning. An annotated Bibliography. Definitions and concepts*. University of Newcastle upon Tyne [in English].
 7. Delisle, James R. (2015). *Differentiation Doesn't Work*. January 06, 2015 [in English].
 8. Little, D.G. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources [in English].
 9. Weimer, M. (2013). Adding choice to assignment options: a few course design considerations. *Faculty Focus. Higher ED teaching strategies from Magna Publications. The Teaching Professor*. 27.1 [in English]
 10. Perspectives on the Future of Flexible Education. (2009). *Internal Report*. Institute of Teaching and Learning, Deakin University, Australia. December 2009 [in English].
 11. Barry, J. Zimmerman. (2010). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*. College of education. The Okio State University. Vol. 41, 2, pp. 64-70 [in English]. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

The article was received by the editors 20.01.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Laptinova Y. (2022). Customization mode in foreign language learning. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-04>.

РЕЖИМ КАСТОМІЗАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Юлія Лептінова

канд. філос. наук, старший викладач каф. іноземних мов Харківського національного університету мистецтв ім. І.П. Котляревського (61003,

Стаття розглядає питання врахування особистісних характеристик студентів, які вивчають англійську як іноземну. Постає багато проблемних питань, коли мова йде про навчання учнів з однаковими навчальними цілями, але різними здібностями, інтересами, знаннями, стилями навчання, мотивацією тощо. Чимало досліджень аналізують, як навчати студентів із різним діапазоном уподобань у навчанні. Широко поширена думка, що викладач, який працює в неоднорідному класі, повинен диференціювати навчання за змістом, процесом, продуктом у рамках взаємодії всього класу, групової роботи, командного проекту, роботи в парах. У статті запропоновано альтернативну стратегію щодо реалізації диференційованого навчання в гетерогенних групах учнів. Це режим кастомізації – така стратегія навчання, яка вимагає від студента здібності та готовності активно налаштовувати навчання під індивідуальні вимоги та вподобання. Якщо диференційоване навчання вимагає від викладача підбирати методи та форми відповідно до особистісних характеристик студентів, режим кастомізації вимагає від самого студента налаштовувати своє навчання таким чином, щоб воно щонайкраще відповідало його вимогам, здібностям, інтересам тощо. На практиці режим кастомізації означає надання студентам права вільного вибору завдань із запропонованого переліку у межах, передбачених навчальним планом. Робота пропонує практичні стратегії впровадження режиму кастомізації в академічних умовах.

У роботі представлено результати дослідження, що вивчає самостійне навчання студентів у рамках курсу «Англійська мова для академічних цілей» у Харківському національному університеті мистецтв імені І. П. Котляревського, а також роздуми автора про власний досвід викладання. Результати показали, що режим кастомізації призводить до більшого успіху в навчанні іноземної мови в гетерогенних класах, оскільки: 1) сприяє автономії у навчанні, тому що тренує студентів керувати процесом навчання; 2) викликає зацікавленість у навчанні, тому що дає свободу експериментувати; 3) формує в студентів позитивне ставлення до навчання, тому що враховує їхні особистісні характеристики, побажання та прагнення; 4) підтримує унікальність кожного, тому що дає змогу проявити власну індивідуальність і привнести в клас різні ідеї та позиції.

У статті автор ставить питання для подальшого розгляду під час розробки навчальної програми курсу «Англійська мова для академічних цілей».

Ключові слова: автономне навчання, англійська мова як іноземна, диференційоване навчання, особистісні характеристики, режим кастомізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко І.М. Організація самостійної роботи студентів вищого педагогічного закладу при вивченні курсу «іноземна мова професійного спрямування». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: зб. наук. праць*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 60. С. 89–91.
2. Клименова О.М. Trends of development of modern education: the basic principles of andragogy in teaching foreign languages. *Актуальні проблеми сучасних лінгвістичних досліджень та застосування інноваційних технологій викладання мов у вищій школі нефілологічного профілю: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпро, 25 жовт. 2018 р.)*. Дніпро: ДДУВС, 2018. С. 86–90.
3. Цвид-Гром О., Носенко М., Рєзнік В., Боньковський О. Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. праць*. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2021. Вип. 38. С. 236–250. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-15>.
4. Benson P. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. London: Routledge, 2013. 296 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.
5. Carol Ann Tomlinson, Marcia B. Imbeau. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD. Alexandria, Virginia USA. 2010. 188 p.
6. Francis R. Jones. *Self-instructed foreign language learning. An annotated Bibliography. Definitions and concepts*. University of Newcastle upon Tyne. 2003.
7. James R. Delisle. *Differentiation Doesn't Work*. January 06, 2015.
8. Little D.G. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991. 62 p.
9. Maryellen Weimer. Adding choice to assignment options: a few course design considerations. *Faculty Focus. Higher ED teaching strategies from Magna Publications. The Teaching Professor*. 27.1. 2013.
10. Perspectives on the Future of Flexible Education. *Internal Report*. Institute of Teaching and Learning, Deakin University, Australia. December 2009. 92 p.

11. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*. College of education. The Ohio State University. Vol. 41, № 2. 2010. P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Лаптінова Ю. Customization mode in foreign language learning. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-04>.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Галина Мацюк

канд. наук соц. комун., доцент каф. української та іноземних мов
Тернопільського національного технічного університету імені Івана
Пуллюя (46001, Тернопіль, вул. Руська, 56); e-mail:
galuna.matsiuk@gmail.com;
orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8857-1857>.

У статті йдеться про особливості вивчення української мови іноземними здобувачами вищої освіти. На основі особистого досвіду викладання, аналізу й узагальнення наукових джерел окреслено особливості формування українськомовної компетентності іноземних студентів. Акцентовано на розвитку в студентів комунікативних навичок як необхідного складника засвоєння іноземної мови. Схарактеризовано зміст поняття «українськомовна комунікативна компетентність» у проекції навчання іноземних студентів української мови як іноземної. У контексті дослідження дане поняття визначено як встановлення та підтримування необхідних контактів в українськомовному середовищі на основі знань, умінь та навичок, якими володіють інокомуніканти, урахуовуючи зміст, потреби, мотиви та соціальні норми поведінки в конкретній ситуації. Акцентовано увагу на тому, що важливо залучати іноземних студентів до комунікативних ситуацій на заняттях, що дозволяє їм краще запам'ятати лексику та граматику української мови. Досягти цього можна, використовуючи на заняттях різні форми організації навчання іноземних студентів, з яких у статті запропоновано діалогічне мовлення, монологічне мовлення та рольові ігри. Представлено систему комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування й удосконалення комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти. Система вправ спрямована на оволодіння студентами знаннями і навичками в основних видах мовленнєвої діяльності, що реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. Зазначено, що комунікативні ситуації, які пропонуються на заняттях з вивчення української мови як іноземної, повинні відтворювати мовленнєвий процес у реальному житті, що, звичайно, спонукатиме іноземних студентів до спілкування. Звернуто увагу на доцільності повторення аналогічних фраз у однотипних відповідях, що дозволяє студентам доводити мовлення до автоматизму, швидко підбирати

відповідні слова, сполучення слів, цілі конструкції. Перспективи подальшого дослідження полягають у вдосконаленні та розробленні системи завдань і вправ для розвитку та підвищення рівня володіння іноземними здобувачами вищої освіти всіма видами мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: іноземні здобувачі вищої освіти, українськомовна комунікативна компетентність, українська мова як іноземна.

Постановка проблеми. В адаптації іноземних здобувачів вищої освіти в Україні велику роль відіграють як психологічні особливості особи, можливості існування в українськомовному середовищі, так і рівень мовної підготовки. Заняття з української мови як іноземної для студентів – це не лише дисципліна, а й один із способів отримати необхідну інформацію в новому середовищі проживання та навчитися використовувати її на практиці. Тому основне завдання української мови як іноземної – формування в студентів українськомовної комунікативної компетентності, що дозволяє вільно спілкуватися в будь-яких ситуаціях.

Вивчення української мови та вміння користуватися нею посідає значне місце серед загальних компетентностей, що формуються в іноземних здобувачів вищої освіти англійською мовою навчання. Тому важливо вдосконалювати результативність вивчення української мови як іноземної в міжкультурних групах через використання різних дієвих форм та методів навчання. Саме вивчення та використання української мови під час навчання та проживання іноземців в Україні забезпечує їхні комунікативні потреби в повсякденному спілкуванні, адаптації в новому соціально-культурному середовищі, індивідуальний розвиток, отримання фахової підготовки та ін. Тому важливо створювати відповідне мовне середовище на заняттях, у якому студенти вчаться формувати й закріплювати отримані навички усного мовлення, які пізніше будуть використовувати в реальних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень. Формуванню комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти присвячено чимало робіт дослідників (Т. Алексеєнко, З. Бакум, О. Бігич, Н. Бориско, Л. Васильєвої, О. Вдової, Ж. Горіної, С. Костюк, О. Коротун, І. Кочан, Л. Кузнецової, З. Мацюк, О. Палки, О. Пальчикової, Г. Строганової, Н. Ушакової, А. Чистякової та ін.). Зокрема деякі особливості формування комунікативних

навичок розкриті в роботах науковців: на основі організації диференційованого навчання (Л. Пац), на засадах студентоцентрованого підходу в процесі навчання (І. Бех, І. Зязюн, Л. Овсієнко), у процесі використання інтерактивних технологій (І. Мельничук, С. Омельчук, М. Пашко, М. Пентиліюк), текстоцентричного підходу до формування комунікативної компетентності (Л. Мацько, С. Омельчук, Л. Паламар).

Мета статті: на основі особистого досвіду викладання, аналізу наукових джерел окреслити особливості формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти. Досягнення поставленої мети дослідження передбачає вирішення таких **завдань**: розкрити сутність поняття «українськомовна комунікативна компетентність»; визначити особливості формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних студентів; представити деякі із завдань, що пропонуються студентам на заняттях для формування та вдосконалення мовленнєвих навичок та вмій.

Виклад основного матеріалу. Підготовка іноземних здобувачів вищої освіти має свої особливості та складності, тому процес професійної підготовки цих студентів повинен проходити на основі підходу, в якому використовуються дидактичні засоби, що сприяють професійному формуванню висококваліфікованого фахівця. Безумовно, система навчання зорієнтована на оволодіння новим матеріалом і включає повідомлення знань, формування та вдосконалення мовних навичок, розвиток мовленнєвих умінь.

Під час навчання іноземних здобувачів вищої освіти, мовою навчання яких є англійська, в українськомовному середовищі навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб забезпечувати залучення їх до комунікативної діяльності. Цьому сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на ґрунті комунікативних ситуацій, які стимулюють студентів до розмови. Це дає можливість свідомо запам'ятовувати як лексику, так і граматику української мови. Тому завдання української мови як іноземної – навчити студентів практично користуватися українською мовою, що зводиться до формування їхньої комунікативної компетентності. Тобто, комунікативний підхід є головним складником методики викладання української мови як іноземної.

М. Пентилюк розглядає комунікативну компетентність як знання мовної системи та володіння мовленням, тобто мовним матеріалом. При цьому комунікант дотримується соціальних норм спілкування, правил мовленнєвої поведінки. Він володіє знаннями, уміннями та навичками, необхідними для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних меті, сфері та ситуації спілкування [5: 203]. Лінгвіст Ф. Бацевич подає модель комунікативної компетентності як сукупність знань про спілкування в різних обставинах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресата й адресанта [1: 124]. Як зазначає Л. Субота, більшість науковців «уводять до складу комунікативної компетентності сукупність знань, сформовані вміння і навички у сфері міжособистісного спілкування, досвід здійснення професійної інтеракції (комунікація відбувається у процесі спільної діяльності)» [6: 66]. Під українськомовною комунікативною компетентністю ми розуміємо встановлення та підтримування необхідних контактів в українськомовному середовищі на основі знань, умінь та навичок, якими володіють інокомуніканти, ураховуючи зміст, потреби, мотиви та соціальні норми поведінки в конкретній ситуації.

О. Жарков виділяє п'ять видів комунікативної компетенції: 1) мовна забезпечує вивчення мовного матеріалу для використання в усному та писемному мовленні; 2) мовленнєва пов'язана з формуванням умінь та навичок комунікувати в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі); 3) соціокультурна передбачає засвоєння знань соціокультурних особливостей, культурних цінностей та морально-етичних норм країни, мова якої вивчається, й використання їх на практиці; 4) соціолінгвістична забезпечує вміння користуватися в спілкуванні мовленнєвими зразками, правилами мовленнєвої поведінки; 5) загальнонавчальна сприяє засвоєнню студентами стратегій мовленнєвої діяльності, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [2: 57].

Особливості формування українськомовної комунікативної компетентності ґрунтуються на знаннях та досвіді іноземного комуніканта, вільному володінні засобами комунікації. Успіх у спілкуванні залежить від готовності, здатності інокомуніканта до

самовираження чужою мовою, спроможності швидко оперувати лексичними та синтаксичними одиницями. Основою комунікативної компетентності є не лише знання про мову, а й навички та вміння застосовувати ці знання в спілкуванні з урахуванням різних ситуацій, набути які можна на заняттях української мови як іноземної.

Розглянемо деякі завдання для формування й удосконалення українськомовної комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти. Система вправ спрямована на оволодіння студентами знаннями і навичками в основних видах мовленнєвої діяльності, що реалізуються як у письмовій, так і в усній формах.

Найбільш ефективними у процесі формування комунікативних умінь є ті заняття, на яких студенти залучаються до комунікативної діяльності. Для цього використовуються різного типу запитання в певних мовленнєвих ситуаціях. Уже на перших заняттях потрібно практикувати вільну комунікацію. Для цього студентам пропонується дати відповідь на запитання, що стосуються їхнього життя: *Як ваші справи? Як здоров'я? Як себе почуваете? Що робили вчора? Як провели вихідні? Що плануєте робити у вихідні? Яка погода?* та ін.

Як показує досвід викладання української мови як іноземної, створення та використання навчально-методичного матеріалу роботи лінгводидактів (О. Синчак, Н. Станкевич, О. Тростинської, Н. Ушакової та ін.), вивчення іноземної мови спирається на роботу з текстами, що дає неізольоване вивчення мовних одиниць та явищ. Тобто одним із визначальних принципів навчання мови є текстоцентризм, оскільки текст є основою мовленнєвої діяльності.

На заняттях з української мови як іноземної використовуються різні форми роботи. Особлива увага в контексті розвитку комунікативних навичок відводиться діалогічному мовленню, яке ґрунтується на мовних моделях, проте містить особисті судження користувача. Тому вже на початку вивчення мови практикуються мікродіалоги типу: – *Хто він?* – *Він студент?* – *А хто вона?* – *Вона також студентка.* Опрацьовуючи теми побуту, дозвілля, транспорту, харчування, освіти, спорту, техніки, здоров'я, навколишнього середовища, традицій, звичаїв і свят та інші, доцільно створювати комунікативні ситуації у формі діалогів, оскільки саме в діалогах реалізується природне використання сформованих мовленнєвих умінь. Тут ми маємо широкий спектр

діалогів: розмова між продавцем та покупцем, лікарем та пацієнтом, у таксі, перехожими, деканом та студентом та ін. Практикуючи різні діалоги на заняттях, студенти навчаються висловлювати свої думки щодо певних життєвих ситуацій, оптимізувати інформацію. Правильно організований та проведений діалог сприяє засвоєнню, використанню та закріпленню значення того чи іншого слова, словесних конструкцій на основі багаторазового відтворення. Вони стають підґрунтям для подальшої роботи в розвитку комунікативних навичок студентів. Головне, щоб запропоновані завдання були виконані на основі життєвих ситуацій, у які реально можуть потрапити здобувачі освіти. Саме складання й озвучення різних діалогів на заняттях надалі допоможе комунікантам зрозуміти певну ситуацію та знайти шляхи вирішення на комунікативному рівні.

Велике значення має використання і монологічного мовлення на заняттях. Основними видами монологічного мовлення залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями є опис, розповідь і роздум (міркування). Монолог-опис може бути конкретним і узагальненим, містити перерахування ознак і властивостей, описувати людину, природу, погоду, певні предмети тощо. Студенти навчаються оперувати цим типом мовлення під час вивчення тем: сім'я, погода, житло, місто та ін. Монолог-розповідь є динамічним типом представлення розвитку подій, пригод, дій чи станів. Практикується студентами при виконанні завдань розповісти про себе і свою сім'ю, покупки, рідне місто, країну, плани на майбутнє та ін., висловлюючи свою думку. Монолог-міркування ведеться з метою дати обґрунтування дій, виявити їх причинний зв'язок, погодитися з тезою або обґрунтовано заперечити її. Завдання, які можуть виконуватися: переконати співрозмовника, навести докази «за» чи «проти» певної думки, спонукати співрозмовника до певних дій [4: 259]

У методичній літературі виділяються основні показники сформованості загального вміння укладати зв'язне монологічне висловлювання: уміння з'єднувати декілька мовленнєвих зразків, використовуючи певну логічну схему, наприклад: *Хто це? Який він? Що робить? Коли робить? Де робить? Як робить?* та ін.; уміння досить повно висловлюватися відповідно до запропонованої комунікативної ситуації; уміння правильно, відповідно до принципу комунікативної достатності,

сформулювати своє висловлювання засобами мови, яку вивчають; уміння оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) певної теми; уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал даної теми, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію; уміння залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, розширюючи й поглиблюючи її, комбінуючи й варіюючи матеріал за формою та за змістом [4: 259].

Чималу роль у формуванні комунікативних навичок відіграє використання на заняттях такого методичного прийому, як рольові ігри, що є одним із ефективних способів навчання практичного використання української мови як іноземної. Рольова гра дозволяє її учасникам умовно спроектувати певні реальні життєві ситуації, приймати швидкі рішення, долати мовні бар'єри, підвищувати та розширювати межі їхньої мовленнєвої практики. Саме у грі засвоюється чималий лексичний словник, граматичний матеріал, формуються навички усного мовлення в результаті виконання комунікативних завдань. Студенти вчать знаходити вирішення складних проблем, аналізуючи ситуації, що склалися.

Важливою особливістю рольової гри є концентрація уваги учасників упродовж усієї гри. Максимально активним є не тільки той, хто розмовляє, а й той, хто слухає, оскільки йому потрібно зрозуміти, запам'ятати репліку партнера та правильно відреагувати на неї. Гра дає можливість студентам багаторазово повторювати мовні зразки, у ході гри ситуація програється декілька разів і, звичайно, кожного разу в новому варіанті [3: 109].

Для того, щоб рольова гра була результативною, викладачеві потрібно ретельно все обдумати та підготуватися до її використання на занятті. Для цього заздалегідь проводиться підготовча робота до її реалізації, виконується система вправ, спрямованих на засвоєння граматичних структур та лексики. Серед таких вправ можна запропонувати виправлення граматично та лексично неправильних речень, заповнення пропусків, вибір правильних відповідей, складання діалогів за описаною ситуацією та опорними словами. Адже студенти повинні вільно володіти вербальними мовними засобами, які необхідні для розкриття комунікативної ситуації, що розігрується, і використання цих засобів не має викликати в них значних труднощів. В іншому випадку рольова гра буде неефективною [3: 109]. Рольові ігри, які

пропонуються під час вивчення української мови як іноземної, моделюють реальні комунікативні ситуації, які завжди цікаві студентам, а саме: *знайомство, запрошення у кафе, на зупинці, на вокзалі, у магазині, у поліклініці та інші.*

Рольова гра – один із способів пізнання іноземними студентами навколишнього світу, найбільш доступний шлях оволодіння знаннями та навичками. Таким чином, використання рольових ігор на заняттях з української мови як іноземної сприяє розвитку мовленнєвих умінь та навичок, є можливістю для практичного застосування здобутих знань, вивчених лексичних і граматичних навичок, умінь монологічного й діалогічного мовлення [3].

Для вдосконалення та правильного використання української мови на заняттях студентам пропонується системи вправ. Наприклад, опрацьовуючи тему оренди квартири, студенти мають виконати низку завдань.

І. Прочитайте діалог. Вставте пропущені слова.

Довідка: кімнати, кімнат, техніка, зупинка, квартиру, поверсі, районі, ринок, квартира, адреса, озера, проживання.

– Добрий день! Агенція нерухомості «Лідер».

– Добрий день! Я хочу орендувати

– Добре, давайте подивимося. Є гарна квартира в тихому ... біля... розташована на другому

– Скільки ... ?

– Три Є всі необхідні меблі та побутова ... для комфортного Уся техніка нова! Холодильник, електрична плита, духовка, витяжка, пральна машина, телевізор, розкладний диван, дві шафи-купе. Індивідуальне опалення, підігрів підлоги. Натяжні стелі. Зручне місце розташування: поблизу ... громадського транспорту, продуктовий ..., автовокзал, школа, садочок.

– Скільки коштує?

– Досить непогана ціна – шість тисяч гривень.

– Гарзд. Яка ... ?

– Паркова, дім 8, квартира 54.

– Можна подивитися?

– Так, звичайно. Коли вам буде зручно? Можна прямо зараз.

– Чудово.

На заняттях пропонується студентам попрацювати з оголошеннями.

II. 1) Прочитайте тексти оголошень. Скільки кімнат є у кожному помешканні? Що є в кімнатах?

а) Здається в оренду чудовий будинок, який знаходиться за півтора кілометри від центру міста, біля парку. Він не є дуже дорогий, але досить великий. На другому поверсі є дві спальні. У кожній є гардероб. Також тут є кабінет, у якому велика книжкова шафа. Унизу є ванна кімната, туалет, величезна кухня та простора вітальня, у якій є камін.

б) Продається приваблива квартира, яка знаходиться на тихій вулиці поблизу центру міста. Вона маленька, але розташована в хорошому районі. Є тишина спальня, ванна кімната, туалет, сучасна кухня і зручна вітальня. У квартирі також невеличкий балкон, з якого відкривається чудовий краєвид.

2) Напишіть антоніми до слів: жодний, угорі, непривабливий, незручний, шумний, дешевий, поганий, тісний.

Чудовий – ..., дорогий – ..., кожний – ..., просторий – ..., привабливий – ..., унизу – ..., тихий – ..., комфортний – ...

III. Складіть діалог із запропонованих запитань і дайте свої варіанти відповідей на них.

– Яке житло ви шукаєте? – У якому районі ви хотіли б жити?
– Скільки ви готові платити в місяць? – Скільки кімнат ви хочете?
– Ви шукаєте квартиру з меблями чи без меблів? – Скільки коштує оренда? – Як далеко це від найближчої зупинки? – На якому це поверсі?

IV. Напишіть оголошення за опрацьованими зразками.

1) Здам двокімнатну квартиру!

Квартира в новобудові. Кімнати й санвузол роздільні, лоджія засклена, є меблі, холодильник, телевізор, пральна машина, Wi-Fi.

Загальна площа: 56 м². Поверх: 10.

Адреса: Тернопіль, вул. Київська, д. 7.

Вартість: 5 000 гривень + оплата комунальних послуг згідно з лічильниками.

Додаткова інформація: можна з дітьми.

Контактні дані: Едуард (телефон: 097-587-76-00)

2) Винайму однокімнатну квартиру з меблями, технікою, інтернетом.

Бажано в центрі міста.

Контактні дані: Микола (телефон: 096-587-76-54).

Виконання такого типу завдань допомагає студентам закріпити знання з лексики, морфології та синтаксису, запам'ятати мовні кліше, з легкістю орієнтуватись у текстах оголошень, а, отже, і вирішити питання пошуку квартири без сторонньої допомоги. Тому слід практикувати репродуктивні вправи, які допомагають складати висловлювання, використовуючи вивчений граматичний матеріал. Повторення аналогічних фраз у однотипних відповідях дозволяє студентам доводити мовлення до автоматизму, швидко підбирати відповідні слова, сполучення слів, цілі конструкції.

Система комунікативних вправ, які пропонують установити відповідності, перефразувати сполучення слів, скласти речення із запропонованих слів, скласти речення із запропонованими фразеологізмами, поставити до речень усі можливі запитання, переказати текст, запропонувати заголовок до тексту, визначити головну думку тексту, написати план та ін., сприяє розвитку мовленнєвих умінь іноземних здобувачів вищої освіти.

Формування українськомовної комунікативної компетенції іноземних студентів здійснюється шляхом засвоєння всіх засобів спілкування (фонетичних, лексичних та граматичних) й практичного використання їх у процесі комунікації. Саме навчання говоріння, читання, письма та аудіювання відбувається на основі практикування цих видів мовленнєвої діяльності на заняттях у процесі використання в ситуаціях, які моделюють реальне спілкування. Тому важливо на заняттях моделювати реальні комунікативні ситуації. Тобто, процес навчання української мови як іноземної повинен відбуватися абсолютно подібно до живого спілкування. Наближення занять до реального спілкування можна досягти відбором актуальних тем, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, які цікаві студентам. Це мотивує іноземних здобувачів вищої освіти до вивчення української мови і, як результат, отримуємо хороших майбутніх комунікантів.

Висновок. Невід'ємним складником комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти англійською мовою навчання є українськомовна компетентність, здатність іноземних студентів на основі набутих мовних знань та мовно-комунікативних умінь здійснювати спілкування українською мовою в українськомовному середовищі на всіх рівнях спілкування. **Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у вдосконаленні та розробленні системи завдань та вправ для

розвитку й підвищення рівня володіння іноземними здобувачами вищої освіти всіма видами мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Жарко О. Формування комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей при вивченні іноземної мови у закладах вищої освіти І-ІІ рівнів акредитації. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 54–59.
3. Мацюк Г. Формування комунікативної компетенції іноземних студентів за допомогою рольової гри. *Інформаційні моделі, системи та технології*: матеріали VI наук.-техн. конф., м. Тернопіль, 12-13 груд. 2018 р. Тернопіль, 2018. С. 109.
4. Мацюк Г. Формування навичок монологічного мовлення на заняттях української мови як іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 40. Т. 2. С. 255–261. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-41>.
5. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
6. Субота Л. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови: дис. ... д-ра пед. наук: 03.00.02. Херсон, 2019. 496 с.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Мацюк Г. Особливості формування українськомовної комунікативної компетентності іноземних здобувачів вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 67–79. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-05>.

THE PECULIARITIES OF FORMATION OF UKRAINIAN- LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Halyna Matsiuk

PhD in Social Communications Sciences, Associate Professor, Ukrainian and Foreign Languages Department, Ternopil Ivan Puluj National Technical

The article deals with the peculiarities of learning the Ukrainian language by foreign applicants for higher education. Based on the personal practice, analysis, and generalization of scientific sources, the author outlines the peculiarities of the formation of Ukrainian-language competence of foreign students. The emphasis is placed on the formation of their communication skills as a necessary component of learning a foreign language.

The author characterizes the content of the concept of “Ukrainian-language communicative competence” in terms of teaching Ukrainian as a foreign language. This concept is defined as establishing and maintaining the necessary contacts in the Ukrainian-speaking environment based on knowledge, skills, and abilities possessed by foreign communicators, taking into account the content, needs, motives and social norms of behavior in a particular situation.

It is very important to engage a language class in communication situations, which allows the students to remember the vocabulary and grammar of the Ukrainian language better. This can be achieved by using various forms of organization of foreign students’ education.

The article presents a system of communicatively oriented tasks and exercises for the formation and improvement of communicative competence of foreign students. The system of exercises is aimed at gaining knowledge and skills in the main types of speech activities, which are implemented in both written and oral forms.

The communicative situations offered in the study of Ukrainian as a foreign language should reproduce the speech process in real life, which will encourage foreign students to communicate.

The author argues that repeating similar phrases in the same type answers is a useful method as this allows students to improve their language, quickly choose the right words, word combinations, and whole constructions.

Prospects for further research are to improve and develop a system of tasks and exercises for the development and improvement of all types of speech activities of foreign students.

Key words: foreign students, Ukrainian-language communicative competence, Ukrainian as a foreign language.

REFERENCES

1. Batsevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*. Kyiv: Akademiya [in Ukrainian].
2. Zharko, O. (2018). Formation of communicative competence for the students of nonlinguistic specialities in learning a foreign language at the

- establishments of high education of the I-st and II-nd accreditation levels. *Young Scientist*. 10 (62), pp. 54–59 [in Ukrainian].
3. Matsiuk, H. (2018). Formation of communicative competence of foreign students by role play. *VI Scientific and technical conference “Information models, systems and technologies”*. Ternopil, p. 109 [in Ukrainian].
 4. Matsiuk, H. (2021). Formation of monologue speaking skills during the classes of Ukrainian language as a foreign language. *Topical issues of the humanities* 40, vol. 2, pp. 255–26 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-2-41>.
 5. Pentylyuk, M.I. (2011). *Aktualni problemy suchasnoyi lingvodydaktyky [Actual problems of modern linguodidactics]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
 6. Subota, L. (2019). The System of Forming the Communicative Competence of International Students of Pharmacy Departments in the Process of Teaching the Ukrainian and Russian Languages. *Doctor’s thesis* [in Ukrainian].

The article was received by the editors 13.03.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Matsiuk H. (2022). The peculiarities of formation of Ukrainian-language communicative competence of foreign students. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 67–79. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-05> [in Ukrainian].

ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Наталія Ушакова

докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

Тетяна Алексєнко

старший викладач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Ірина Кушнір

канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

Значне прискорення темпів життя і збільшення обсягу інформації, когнітивні особливості сучасних студентів спричинили необхідність відбору відповідних форм презентації навчальної інформації. Одним зі способів вирішення означеної проблеми визнано залучення різних засобів візуалізації знань, зокрема подання мовних і комунікативних зразків у процесі мовної підготовки іноземних студентів українських закладів вищої освіти. У цій статті розкрито сутність поняття візуалізації, обґрунтовано її використання у процесі навчання іноземних студентів української мови, зазначено такі принципи відбору засобів візуалізації, як орієнтування на мету, принципи функційності, комплексності, системного квантування. Запропоновано експериментально апробовані різновиди навчальних матеріалів, створених за допомогою візуалізації: інфографіка, хмарки слів, ментальні карти, меми, віммельбухи. Доведено, що імплементація в навчальний процес засобів візуалізації також позитивно впливає на формування пізнавальних інтересів, удосконалює розвиток таких якостей, як ініціативність, самостійність, толерантність у міжкультурній комунікації. Отримані результати свідчать, що обрані

©Ушакова Н.І., Алексєнко Т.М., Кушнір І.М. 2022

різновиди засобів візуалізації сприяють усвідомленому засвоєнню української мови, формуванню аспектних мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь як основи комунікативної компетентності іноземних студентів. Автори статті виокремлюють роль викладачів-україністів: у створенні таких візуальних засобів, які не тільки доповнюють мовні матеріали, але й відображають соціокультурний контекст, тобто є фрагментом українськомовного середовища. Використання запропонованого комплексу візуальних засобів у мовній підготовці іноземних студентів надає широкі можливості для формування фонетичних і лексико-граматичних навичок та комунікативних умінь, створює ефект занурення інофона до лінгвокультурного контексту, унаочнюючи кожний фрагмент комунікативної взаємодії у стислому вигляді, й одночасно виконуючи функцію візуального стимулу спілкування.

Ключові слова: візуалізація, іноземні студенти, українська мова як іноземна.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі Інтернет-ресурси та інтерактивні засоби навчання створюють нову освітню реальність і вже давно стали важливим посередником педагогічної взаємодії в закладі вищої освіти. Спричинений пандемією перехід на дистанційну або змішану форми навчання, поява покоління студентів із кліповим мисленням актуалізували необхідність укладання нового формату візуальних форм подання навчальної інформації. У викладанні української мови як іноземної (далі – УМІ) такі форми відіграють специфічну роль створення віртуальних навчально-академічного та соціокультурного середовищ, залучення до яких є одним із завдань процесу формування комунікативної компетентності іноземних здобувачів українських ЗВО. «Для того, щоб ефективно навчати молодь, потрібно розуміти її мотиваційні чинники, способи мислення, особливості сприйняття навчального матеріалу в умовах постійного використання ... цифрових технологій і цифрових пристроїв» [7]. Сучасна молодь надає перевагу віртуальним комунікаціям і візуальним засобам навчання.

«Когнітивною особливістю сучасного покоління студентів, важливою для пошуку ефективних засобів навчання, є те, що така молодь намагається виконати декілька завдань одночасно: написати текстові повідомлення, послухати музику, переглянути веб-сторінку тощо» [5:24]. У зв'язку з цим для навчання УМІ необхідно відбирати найбільш ефективні поліканальні матеріали

з перевагою візуального каналу сприйняття нової інформації, у тому числі й мовної.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні основи візуалізації навчальної інформації викладено у працях Л. Білоусової та Н. Житеневої [2], К. Дегтярьової [3], В. Добрової та ін. [10], J. Klerkx [11], О. Колодій та ін. [12]. На початку ХХІ століття Джей Болтер наголошував на усвідомленні важливості, а тому й розвитку візуальних засобів комунікації, особливо в освітньому процесі, оскільки поєднання різних засобів поширення знань розвиває когнітивні стилі не тільки в їх трансляції, але і в сприйнятті [9: 76].

Термін «візуалізація» має різні тлумачення в зазначених психолого-педагогічних дослідженнях. У межах цієї статті ми використовуємо поняття візуалізації як прийому та засобу презентації мовно-культурної інформації у вигляді, зручному для зорового сприйняття. Будь-яка візуалізація передбачає не просто звернення до ілюстрації предмета навчання, але і подальше його переосмислення, інтерпретацію. «Наочний образ ніби вбирає весь комплекс знань про об'єкт, ніби «стискає» і синтезує їх» [1: 58]. Таке ущільнення, згортання великої за обсягом навчальної інформації дозволяє інтенсифікувати навчальний процес за рахунок візуалізації.

Процес навчання УМІ, спрямований на формування комунікативної компетентності, має бути забезпечений засобами візуалізації. Використання наочності для всіх етапів навчання УМІ постійно розширюється. У сучасних педагогічних умовах все більше використовують засоби візуалізації, в основі створення яких лежать різні способи обробки та komponування змістових елементів. Але, незважаючи на значне поширення візуальних засобів, їх використання в мовній підготовці іноземців часто має фрагментарний характер. Тому візуальні засоби, необхідні для формування українськомовної комунікативної компетентності, потребують систематизації та комплексного опису, що має підвищити якість навчання української мови сучасних іноземних студентів із кліповим типом мислення.

Мета статті – розкрити дидактичний потенціал використання засобів візуалізації у процесі навчання УМІ сучасних студентів із кліповим мисленням.

Виклад основного матеріалу. Аналіз окремих публікацій із проблем навчання іноземної мови з використанням засобів візуалізації [4; 6; 13] дозволив виділити принципи відбору, з одного боку, найбільш значущі для когнітивних особливостей молоді з кліповим мисленням та, з іншого, для реалізації мети й завдань мовної підготовки іноземних студентів:

1) *принцип орієнтування на мету* вимагає використання кожного засобу візуалізації, спрямованого на реалізацію мовно-когнітивного, мовно-комунікативного, акмеологічного й ціннісного аспектів мовної підготовки;

2) *принцип функційності* забезпечує практичне оволодіння УМІ за допомогою будь-якого доцільно обраного засобу візуалізації;

3) *принцип комплексності* передбачає залучення до візуальних засобів мовної та позамовної інформації, що забезпечить одночасне формування аспектних (фонетико-орфоепічних та лексико-граматичних) навичок і розвиток різних видів мовленнєвої діяльності;

4) *принцип системного квантування* дозволяє подавати знання у стислому вигляді невеликими фрагментами, що є найбільш доступним для сучасного покоління студентів.

Керуючись наведеними принципами, ми обрали такі найбільш ефективні засоби візуалізації для навчання української мови сучасного покоління іноземних студентів із кліповим мисленням: інфографіка, хмарки слів, ментальні карти, меми, віммельбухи.

За допомогою *інфограм* можна графічно організувати мовний матеріал різного ступеня складності у вигляді малюнка, схеми, таблиці або діаграми. Об'єкт інфографіки складається з інформаційно містких фрагментів, пов'язаних один з одним. Основна мета інфографіки – вдосконалення процесу сприйняття інформації, пояснення складної інформації простими і зрозумілими образами, передавання даних у компактній формі, що виглядає цікавіше і легше засвоюється, ніж суцільний текст; дозволяє наочно і стисло інформувати адресата, одночасно застосовуючи візуальні, вербальні, цифрові, символічні засоби. Інфограма не просто подає інформацію, але візуально кодує її з метою подальшого аналізу, виявлення взаємозв'язків між

різними мовними явищами в прийнятній для іноземних студентів із кліповим мисленням формі.



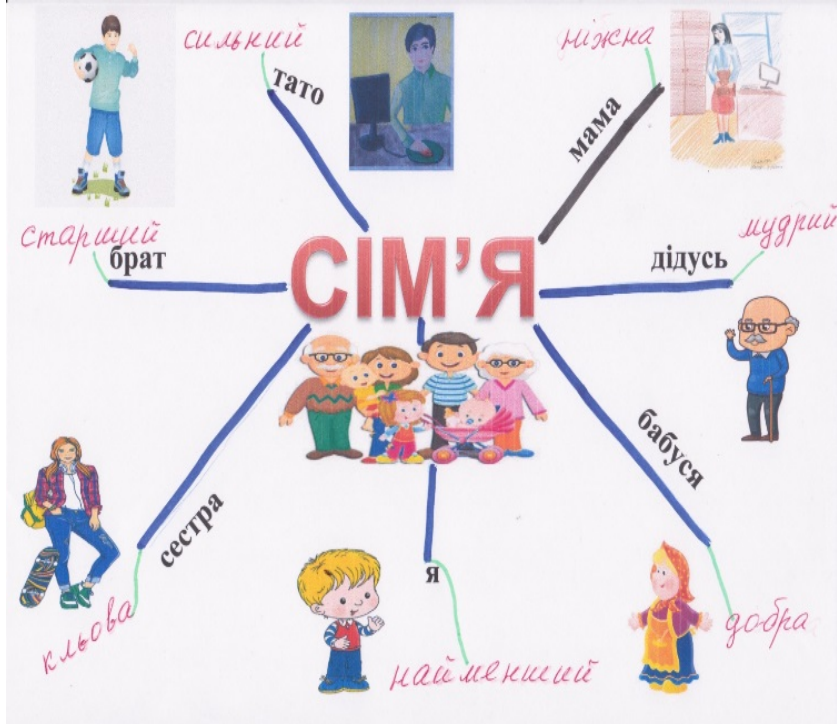
Мал.1. Приклад інфограми (для рівня А2 володіння УМІ)

Хмарка тегів, або *хмарка слів* – це візуальна комплектація слів на єдиному зображенні. Цей засіб візуалізації допомагає інтенсифікувати формування фонетичних (із застосуванням звукового супроводу) і лексико-граматичних навичок. Кольорова хмарка зі слів концентрує увагу на об'єкті та заохочує зосередитися на конкретних лексемах. Хмарка може містити також і лінійно-візуальну інформацію – короткий текст. Це сприяє більш ефективній роботі з інформацією. Створити хмарку слів можна за допомогою таких онлайн-сервісів, як WordClouds, Worditout. У ці програми можна додавати слова, речення, мікротексти, які буде згенеровано у хмарку з виділеними великим шрифтом найчастіше використаними словами.



Мал.2. Приклад хмарки слів (для рівня А2 володіння УМІ)

Інтелект-карта – це спосіб зображення змістових і структурних елементів тексту за допомогою схем і образів, універсальний спосіб організації текстових одиниць, адаптований під когнітивні особливості сучасної молоді. Найпоширеніша схема містить такі складники: ключові слова з тексту, графічні зображення, стрілки, що поєднують між собою різні блоки. Така форма забезпечує сприйняття українськомовного тексту на рівні іншомовної особистості. Інтелект-карту можна створити за допомогою вільних он-лайн сервісів Coggle, Freemind, Cacoo-<https://cacoo.com/>; Mindmeister- <http://www.mindmeister.com/>; колективне створення та обговорення можливе на сервісі Smappers.



Мал.3. Приклад інтелект-карти (для рівня А1 володіння УМІ)

Мем став найбільш популярною з інформаційних інтернет-одиниць, яка широко розповсюджується в різних соцмережах. Поєднання у мемі візуальних і мовних параметрів дозволяє в максимально стислій формі передавати глибокі смисли і кодувати цілі висловлювання. Активно поширюючись у соцмережах, мему стали одиницями крос-культурної передачі інформації. Мультиmodalність зображень і прецедентних текстів у мемі викликає не лише внутрішній когнітивний, але й емоційний відгук кожного читача-глядача. Небагатослівність текстів і виразні зображення роблять мем ефективним способом крос-культурного поширення інформації серед іноземних студентів із кліповим мисленням.



Мал.4. Приклад мема (для рівня В1 володіння УМІ)

Віммельбухи, які давно використовують у логопедії для стимулювання мовленнєвої діяльності у дітей, а також на заняттях з іноземних мов, ми застосовуємо в навчанні УМІ. Віммельбухи реалізують «умовну фіксацію практичної діяльності людей і тим самим створюють мотивацію для реального спілкування студентів» [4]. Така комунікативна взаємодія має характер обговорення, дискусії на тему того, що роблять персонажі малюнка, чим обумовлена їхня поведінка, тобто передбачає повне відтворення заданої комунікативної ситуації із зануренням у позамовний контекст. Віммельбух можна застосовувати як засіб розвитку таких видів мовленнєвої діяльності іноземних студентів, як аудіювання та говоріння.



Мал.5. Приклад віммельбуха (для рівня А2 володіння УМІ)

На нашу думку, будь-яка форма візуалізації мовних матеріалів повинна містити елементи проблемності. Завдання викладача УМІ – використовувати такі форми наочності, які не тільки доповнили б словесну / текстову інформацію, але й самі були носіями інформації. Чим більше проблемності в наочному засобі, тим вищий ступінь мовленнєвої активності іноземного студента. Значуща роль цих засобів обумовлена тим, що візуалізація, створена за допомогою інтернет-ресурсів, має нові якості, до яких ми відносимо:

- *інтерактивність*, внаслідок чого значною мірою відбувається перехід ініціативи в навчанні від викладача до студента;

- *динамічність*, яка стала потенційно властива навіть статичним образам;

- *комплексність кодування*, що зумовлює можливість відображення мовно-позамовних зв'язків, поетапної деталізації об'єкта або його частин.

Наочний образ нібито вбирає низку знань про об'єкт, «стискає» і синтезує її. На відміну від лінійних вербальних комунікативних зразків, візуальні пред'являються цілісно й одночасно, не вимагаючи для сприйняття розтягування в часі. Ущільнене кодування мовно-культурної інформації і синтез мовленнєвих зразків із позамовним контекстом у візуальному вимірі дозволяє інтенсифікувати навчальний процес. Зазначимо, що нелінійне

розташування навчального матеріалу сприяє кращому засвоєнню, оскільки навчальні компоненти таких засобів, як окремі візуальні фрагменти, можуть об'єднуватися в одне ціле.

Під час створення візуальних засобів навчання УМІ ми врахували рекомендацію Т. Семеновських [6] змінити змістовий складник начального матеріалу та формат його викладення, зважаючи на когнітивно-психологічні особливості сучасної молоді. Ці зміни передбачають структурування мовних і лінгвокультурних матеріалів у вигляді невеликих за обсягом візуальних фрагментів; застосування яскравих, чітких наочних засобів зі зрозумілими та образними візуальними кодами.

З метою перевірки ефективності використання засобів візуалізації у навчанні УМІ ми обрали експериментальні та контрольні групи іноземних студентів у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. Загальна кількість учасників (в експериментальних і контрольних групах) становить 140 осіб.

Для навчання контрольних груп використали комунікативно-когнітивний метод (оволодіння українською мовою завдяки спостереженню за мовними явищами, тренінгового формування мовних навичок і мовленнєвих умінь, реалізації сформованої комунікативної компетентності у мовленнєвій взаємодії) і текстову основу. Під час навчання експериментальних груп використовували комунікативно-діяльнісний метод (оволодіння українською мовою у комунікативній взаємодії із зануренням у позамовний контекст) і візуальну основу. Засоби візуалізації використовували на всіх етапах навчання української мови іноземних студентів експериментальних груп: під час презентації та пояснення нового матеріалу; у повторенні; під час закріплення; під час контролю та систематизації; для домашніх завдань; у самостійній роботі.

З метою перевірки результатів застосування візуальних засобів ми порівняли навчальні досягнення іноземних студентів у володінні українською мовою під час підсумкового контролю у літню сесію 2020-2021 навчального року. Сформованість аспектичних мовних навичок перевіряли за допомогою тестових завдань. Уміння монологічного та діалогічного мовлення перевіряли комунікативним завданням із візуальною опорою:

інфографіка, мем, віммельбух. Контролювали сформованість умінь продуктивного висловлювання, а не репродуктивного.

Отримані результати свідчать, що обрані різновиди засобів візуалізації сприяють усвідомленому засвоєнню української мови, формуванню аспектних мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь як основи комунікативної компетентності іноземних студентів. Доведено, що імплементація в навчальний процес засобів візуалізації також позитивно впливає на формування пізнавальних інтересів, удосконалює розвиток таких якостей, як ініціативність, самостійність тощо. Важливо зазначити, що обраний нами комплекс візуальних засобів для навчання УМІ студентів із кліповим мисленням відповідає вимогам компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та лінгвокультурологічного підходів, які панують у сучасній лінгводидактичній парадигмі мовної підготовки, що має методологічний (особистісно-орієнтований: аксіологічний та акмеологічний, компетентнісний, освітній, проблемний, стратегічний підходи); технологічний (культурологічний / міжкультурний, комунікативно-когнітивний, орієнтований на середовище та рівень володіння мовою); лінгводидактичний (інтегровані методи навчання мови, засоби навчання) рівні [8].

Висновки. Когнітивні особливості сучасних іноземних студентів зумовлюють необхідність створення серії невеликих за обсягом фрагментів навчальних мовних матеріалів, поліканальних за способом сприйняття. Візуальні засоби виявилися найбільш ефективними для мовної підготовки іноземних студентів. До будь-якого різновиду візуалізації мовних і комунікативних зразків доцільно додавати елементи проблемності. Одне із важливих завдань викладача УМІ – використовувати такі візуальні засоби, які не тільки доповнюють мовні матеріали, але й відображають соціокультурний контекст, тобто є фрагментом українськомовного середовища. Засоби візуалізації виконують особливу роль: їх використання створює ефект занурення інофона до комунікативної взаємодії, унаочнюючи кожен її фрагмент у стислому вигляді, й одночасно виконуючи функцію візуального стимулу спілкування.

Перспективою подальших досліджень вважаємо аналіз і систематизацію інших методичних засобів, які мотивуватимуть сучасну студентську молодь до активної мовнокомунікативної

взаємодії та створюватимуть навчальне мовно-культурне середовище, сприятимуть інтенсифікації навчання УМІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва: ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Білоусова Л.І., Житенева Н.В. Дидактичні аспекти використання технологій візуалізації в навчальному процесі загальноосвітньої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Том 40. № 2. Online: 2076-8184. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017/764> (дата звернення: 17.12.2021).
3. Дегтярьова К.В. Про концепцію посібника з української мови як іноземної крізь призму тенденції до візуалізації. *Молодий учений*. 2019. № 5.1 (69.1). С. 76–80.
4. Иваненко А.А. Возможности применения виммельбуха в методике преподавания РКИ. *Открытое образование. Филологический аспект*. № 5 (37) Май, 2018. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-primeneniya-vimmelbukha-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html> (дата звернення: 17.12.2021).
5. Кушнір І.М. Від текстоцентризму до дискурсоцентризму в навчанні української мови як іноземної. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон, 2021. № 96. С. 21–27. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-96-3>.
6. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Интернет-журнал Науковедение*. 2014. № 5 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede> (дата звернення: 17.12.2021).
7. Струтинська О.В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Open educational e-environment of modern University*. ISSN: 2414-0325. 2020. №. 9. С. 145–160. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/326/349> (дата звернення: 17.12.2021). DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>.
8. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.
9. Bolter J.D. *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. 2nd edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

10. Dobrova V.V., P.G. Labzina, K. Trubitsin, N. Ageenko, Yu. Gorbunova. Virtual Reality in Teaching Foreign Languages. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. 2017. Vol. 97. P. 69–74.
11. Klerkx J., Verbert K., Duval E. Enhancing Learning with Visualization Techniques. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 2014. P. 791–807. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_64.
12. Kolodii O., Kovalchuk I., Syvak O. The Impact of Visualization Techniques on Student's Learning Vocabulary. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. 2017. 6 (2). DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.7649>.
13. Umryk, M. Using active e-learning to accommodate the Net Generation of learners. *E-learning & Lifelong Learning*. Eugenia Smyrnova-Trybulska, University of Silesia, Studio-Noa, Katowice-Cieszyn. Vol. 5. 2013. P. 101–113.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Ушакова Н., Алексєєнко Т., Кушнір І. Засоби візуалізації у навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 80–95. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-06>.

VISUAL AIDS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia Ushakova

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Head of the Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

Tetiana Alekseenko

Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Iryna Kushnir

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Language Training Department 1, International Education Institute for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

The significantly accelerating pace of life and the increasing amount of information along with the emergence of new cognitive features of modern students have triggered the necessity to select the appropriate ways of presenting educational information. One of the ways to solve the problem is to involve various aids for visualizing knowledge, by providing language and communicative samples during the language training process of foreign students at Ukrainian higher education institutions. This article reveals the essence of the visualization concept, substantiates its use in teaching the Ukrainian language to foreign students, and covers the principles of visual aids selection such as goal orientation, functionality, complexity, and system quantization. The article provides the experimentally tested types of educational materials created with the help of visualization, such as infographics, word clouds, mental maps, memes, and wimmelbuchs. It is proved that the implementation of visual aids in the educational process also has a positive effect on the formation of cognitive interests, and improves the development of such qualities as initiative, independence, and tolerance in intercultural communication. The obtained results show that the selected types of visual aids foster the conscious acquisition of the Ukrainian language, the formation of aspect language skills, and the development of language skills as the basis of communicative competence of foreign students. The authors outline the role of Ukrainian teachers: to create such visual aids which not only complement the language materials but also reflect the socio-cultural context, i.e., form part of the Ukrainian-speaking environment. The use of the proposed set of visual aids for language training of foreign students provides ample opportunities for the formation of phonetic, lexical-grammatical, and communication skills, creates the effect of immersing a foreigner in the linguistic and cultural context visualizing each fragment of communicative interaction in brief form, and at the same time fulfills the function of a visual stimulus for communication.

Key words: foreign students, Ukrainian as a foreign language, visualization.

REFERENCES

1. Abdeev, R.F. (1994). *Filosofija informacionnoj civilizacii [Philosophy of information civilization]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
2. Bilousova L.I. and Zhyteneva, N.V. (2014). Dydaktychni aspekty vykorystannya tehnologij vizualizaciyi v navchalnomu procesi zagalnoosvitnoyi shkoly [Didactic aspects of the use of visualization technologies in the educational process of secondary school]. *Informacijni tehnologiyi i zasoby navchannya [Information technologies and teaching aids]*. 40 (2). Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017/764> [Accessed 17 Dec. 2021] [in Ukrainian].
3. Degtyarova, K.V. (2019). About the concept of the guidelines in the Ukrainian language as the foreign through the prism of the trends in visualization. *Young scientist. 5.1 (69.1)*, pp. 76–80 [in Ukrainian].
4. Ivanenko, A.A. (2018). Vozmozhnosti primeneniya vimmelbuha v metodike prepodavaniya RKI [Possibilities of using Wimmelbuch in the methodology of teaching Russian as a foreign language]. *Otkrytoe obrazovanie. Filologicheskij aspekt [Open education. Philological aspect]*. 5 (37). Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/vozmozhnosti-primeneniya-vimmelbukha-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html> [Accessed 17 Dec. 2021] [in Russian].
5. Kushnir, I.M. (2021). From text-centrism to discourse-centrism in teaching Ukrainian as a foreign language. *Pedagogichni nauky [Pedagogical sciences]*. Kherson, 96, pp. 21–27 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-96-3>.
6. Semenovskih, T.V. (2014). Fenomen “Klipovogo myshlenija” v obrazovatelnoj vuzovskoj srede [The phenomenon of “clip thinking” in the educational university environment]. *Naukovedenie [Science of Science]*. 5(24). [online] Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede> [Accessed 17 Dec. 2021] [in Russian].
7. Strutynska, O.V. (2020). Peculiarities of the modern learners generation under the conditions of the digital society development. *Open educational e-environment of modern University*. 9, pp.145–160. Available at: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/326/349> [Accessed 17 Dec. 2021] [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>.
8. Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatelnoj paradigmy (Teorija i*

- praktika sozdaniya uchebnika dlja inostrannyh studentov vuzov Ukrainy* [Textbook on the language of instruction for foreign students in line with the modern educational paradigm (Theory and practice of creating a textbook for foreign students of Ukrainian universities)]. Kharkiv [in Russian].
9. Bolter, J.D. (2001). *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates [in English].
 10. Dobrova, V.V., Labzina, P.G., Trubitsin, K., Ageenko, N. and Gorbunova, Yu. (2017). Virtual Reality in Teaching Foreign Languages. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. 97 [in English].
 11. Klerkx, J., Verbert, K. and Duval, E. (2014). Enhancing Learning with Visualization Techniques. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* [in English]. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_64.
 12. Kolodii, O., Kovalchuk, I. and Syvak, O. (2017). The Impact of Visualization Techniques on Student's Learning Vocabulary. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 6(2) [in English]. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.7649>.
 13. Umryk, M. (2013). Using active e-learning to accommodate the Net Generation of learners. *E-learning & Lifelong Learning*. Eugenia Smyrnova-Trybulska (ed.). University of Silesia, Studio-Noa, Katowice-Cieszyn. Vol. 5, pp. 101–113 [in English].

The article was received by the editors 21.02.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Ushakova N., Alekseenko T, Kushnir I. (2022). Visual aids in teaching Ukrainian as a foreign language. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 80–95. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-06> [in Ukrainian].

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ЧАСТИНА 2. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Наталія Ушакова

докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

Оксана Тростинська

канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: okasana@ua.fm; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>.

Ірина Кушнір

канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

Стаття продовжує серію науково-методичних досліджень становлення та розвитку методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. У першій частині дослідження, опублікованого минулого року, автори проаналізували розвиток концептуальних засад мовної підготовки іноземних студентів різних профілів навчання, історію, принципи та особливості мовної освіти іноземних студентів немовних спеціальностей на прикладі роботи кафедри мовної підготовки І ХНУ імені В.Н. Каразіна. Для цього контингенту студентів іноземна мова передусім є засобом навчання та опанування майбутньої спеціальності. Для іноземних студентів філологічних спеціальностей мова стає не лише засобом, а й метою навчання, що передбачає окрім вільного практичного володіння мовою знання її фонетичного, граматичного, лексичного устрою, володіння різними стилістичними засобами, знання сучасних лінгвістичних концепцій, знайомство з художньою літературою мови, що вивчається. У статті здійснено аналіз розвитку науково-методичних засад

©Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. 2022

підготовки іноземних студентів-філологів, простежено основні напрями їхньої практичної реалізації кафедрою мовної підготовки 1 ННІ міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Застосовано метод системного аналізу наукового доробку щодо навчання майбутніх філологів та його методичного втілення. Автори простежили напрями наукових пошуків та аспекти навчально-методичної діяльності, що розроблено для реалізації професійно орієнтованого навчання в умовах нерідного соціокультурного та академічного середовища. Результатом системного аналізу є характеристика дисертаційних досліджень філологічного напрямку, методичних досліджень, присвячених навчання майбутніх філологів, фахівців у галузі мови, літератури та перекладу, а також навчально-методичних посібників і підручників для зазначеного контингенту.

Автори спиралися на схарактеризовану в попередній статті серії концепцію мовної освіти іноземців, структуру сучасної освітньої парадигми. Проаналізовано вплив компетентнісного підходу на створення освітньо-професійних і робочих навчальних програм для іноземних студентів-філологів першого та другого рівнів вищої освіти, забезпечення формування всіх складників комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: іноземні здобувачі вищої освіти, класичний університет, студенти-філологи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Мовна підготовка іноземних студентів-філологів визначає ефективність процесу їхньої професійної освіти, а також соціалізації та інтеграції до нового мовно-культурного середовища. У ХНУ імені В.Н. Каразіна традиційно навчають два контингенти майбутніх філологів: студентів факультету іноземних мов (майбутніх перекладачів) та студентів філологічного факультету (майбутніх викладачів). Навчання мови перекладачів, порівняно з навчання майбутніх викладачів, має свою специфіку, пов'язану з кількістю навчальних годин, кількістю спеціальних дисциплін, а також зі співвідношенням теоретичних і практичних навчальних курсів [25 : 253].

Системна підготовка іноземних студентів-філологів на кафедрі розпочалася на початку 90-х років ХХ ст., коли до навчального плану для іноземців, що навчалися на факультеті іноземних мов, було введено другу іноземну мову (на той час російську).

Аналіз актуальних досліджень. Забезпечення високого рівня навчання іноземних студентів-філологів вимагало ґрунтовної філологічної підготовки науково-педагогічних працівників,

здіяних в освітньому процесі з означеним контингентом студентів, що знайшло відображення у наукових дослідженнях із питань лінгвістики та літературознавства, проведених викладачами кафедри.

Перша кандидатська дисертація, яка була захищена завідувачкою кафедри Н. Федотовою, присвячена вивченню особливостей функціонування категорії виду в російській літературній мові, зокрема дієслівним утворенням із суфіксами *-ива-/-іва-* [31].

У 80-ті роки кандидатські дослідження здійснили викладачі кафедри Л. Бей, Н. Доценко, В. Кравченко, Н. Піротті, І. Поборча. З точки зору навчання іноземних студентів філологічних спеціальностей актуальними є два наукові доробки: «Соціолінгвістична інтерпретація мови художніх персонажів» Н. Доценко та «Роман у віршах «Відплата» у художній системі О. Блока» І. Поборчої. Якщо друга наукова розвідка присвячена аналізу конкретного літературного твору та його місця у художній системі автора [24], то у першій аналізується широке коло питань, пов'язаних із вивченням процесу відбору мовних одиниць та умов і факторів, що впливають на цей вибір. Застосовуючи положення та принципи соціально-комунікативного аналізу, авторка на великому корпусі літературно-художнього матеріалу провела системне дослідження соціально-мовних одиниць, результатом чого стала розробка типології соціально-мовленнєвих засобів у російській літературі, описала склад найбільш репрезентативних одиниць, які використовуються в класичній російській літературі як арсенал художніх засобів для відтворення соціального характеру літературних персонажів, виявила їх співвідношення з екстралінгвістичними факторами, систематизувала ці засоби на мовному рівні та розробила концепцію універсальної моделі соціолінгвістичної інтерпретації мовлення персонажів [8]. Результати цього дослідження було застосовано у практиці викладання російської мови та літератури іноземним студентам-філологам, зокрема для створення спецкурсів з лінгвістичної інтерпретації художніх текстів, вивчення іноземцями творів російської літератури та формування вмінь образного мовлення.

У 90-ті роки колектив кафедри поповнився випускниками відділення російської мови як іноземної філологічного факультету університету (Л. Ільїна, В. Мосенцев, О. Тростинська), які

закінчили аспірантуру на кафедрі російської мови та здійснили наукові дослідження в межах напряму лінгвістичної семантики під керівництвом доцента В. Маринчака. Підґрунтям проведених досліджень став концептуальний апарат модальної семантики, зокрема теорія пропозиційних операторів, комплексний багатоаспектний функціонально-семантичний підхід до аналізу мовних явищ та розробка концептуально-семантичних моделей.

У дослідженні В. Мосенцева проаналізовано функції часових та пропозиційних операторів у подієвих контекстах та ситуаціях, здійснено ґрунтовну інтерпретацію темпорального й модального аспектів семантики висловлювання і тексту, часової та ситуативно-подієвої організації оповіді у зв'язку з точкою зору суб'єкта, його сприйняттям, розумінням, пам'яттю та іншими компонентами перцептивно-ментальної діяльності. Досліджено часовий аспект семантики тексту у взаємодії з модусним аспектом та роллю суб'єкта модусу і його суб'єктивних установок в межах контекстуально-семантичної моделі [23].

Робота О. Тростинської присвячена аналізу семантики та функціонування пропозиційного оператора сприйняття у змістовій структурі висловлювання у співвідношенні з внутрішнім і зовнішнім контекстом і з урахуванням перцептивно-ментальної діяльності суб'єкта. Здійснено послідовний семантичний аналіз висловлювань із пропозиційним оператором сприйняття, встановлено системні зв'язки між різними компонентами змістової структури таких висловлювань, обґрунтовано вибір одиниць, здатних виконувати функцію пропозиційного оператора (перцептивні дієслова результативної семантики), описано семантичні особливості висловлювань з операторами зорового і слухового сприйняття, узагальнено семантичну модель сприйняття, використання якої дозволило охарактеризувати основні різновиди ментальних операцій, що супроводжують перцепцію, та способи їх вираження у висловлюванні, проаналізовано вторинне вживання перцептивних предикатів у функції ментальних операторів [28].

Предметом дослідження Л. Ільїної стала семантика предиката *знати*, його взаємодія з контекстом та використання у ролі оператора пропозиційного відношення. Аналіз висловлювань із пропозиційним оператором знання побудовано на основі антропоцентричної моделі та функціонального підходу, що

включає аналіз мовних одиниць і висловлювань відповідно до перцептивних і ментальних актів та станів суб'єкта, виражених різними мовленнєвими засобами у контексті його діяльності, врахування концептуалізації суб'єктом досвіду на підґрунті концептуальної картини світу, системний опис синтаксису мови на семантичній основі. У роботі встановлено лінгвістично релевантні ознаки оператора знання як семантичної одиниці, описано функціонування предиката *знати* у висловлюванні на основі аналізу його взаємодії з внутрішнім і зовнішнім контекстом, досліджено особливості його вторинного вживання [10].

Отримані науковцями результати мають широке коло застосування у практиці викладання мови, зокрема у складанні практичних граматик, курсах з лексичної семантики та функціонального синтаксису, у спецкурсах із синтаксичної семантики, аналізу тексту у стилістиці, теорії художнього мовлення, лінгвістичній поетиці, літературознавстві (у вивченні сюжету та композиції). Також результати досліджень знайшли відображення у методиці змістового аналізу тексту на семантичній основі, адаптованої для навчальних цілей.

Ще одним лінгвістичним дослідженням викладачів кафедри стала наукова робота В. Місеньової, присвячена аналізу семантичних, прагматичних та культурологічних особливостей фразеологічних одиниць, які не мають лексичних відповідників. Дослідниця виявила семантичні особливості таких фразем, установила їхній прагматичний потенціал і способи його реалізації в конкретних дискурсах, визначила місце фразеологізмів досліджуваної групи в мовній картині світу, типи культурологічної інформації і способи її представлення в семантиці обраних для аналізу одиниць, виділила фактори, які зумовлюють образність фразем аналізованої групи [22]. Практичне застосування результатів дослідження знайшло відображення у підготовці курсів сучасної російської мови та загального мовознавства, розробці спецсеминарів з лексики та фразеології, підготовці навчальних посібників для студентів філологічних факультетів та факультетів іноземних мов, у підготовці навчально-методичних матеріалів для викладання російської мови як другої іноземної [20; 21].

У літературознавчих дослідженнях викладачі кафедри розглядали питання щодо особливостей творчості та художніх

творів письменників, що належать до різних періодів історії російської літератури.

О. Брусенцова вивчала естетичну природу романтизму та його місце в літературі і творчості російських письменників XIX століття, зокрема місце і значення В.А. Озерова у становленні російського романтизму та вплив його творчості на літературний процес того часу. На основі аналізу періодичних видань XIX ст., бібліографічних та архівних розвідок дослідниця схарактеризувала творчість В.А. Озерова, виявила його ідейно-художню самобутність, визначила специфіку його творчого методу як єдність принципів художнього освоєння дійсності [5].

У дисертації Л. Куплевацької досліджено цілісну систему символів та символіки у романі Достоевського «Брати Карамазови». Доведено, що ця система виявляє внутрішній духовно-філософський план роману та є втіленням авторської «гіпертеми» спроможності сучасної людини до духовного відродження. Запропоновано модель вивчення системи символів, відповідно до якої проаналізовано розвиток взаємопов'язаних символічних мотивів роману. Показано, що хронотопічна символіка відбиває функціонально-змістову варіативність наскрізних символів роману, який є суттєво важливим для осмислення символічної системи творчого доробку письменника [18].

У дисертаційній роботі «Поетика візуальності у російській прозі 1920-1930-х років» О. Гребенщикова дослідила особливості візуальної поетики у творчості М. Булгакова, Ю. Олеши, С. Кржижановського, О. Мандельштама, М. Цветаєвої, Ф. Гладкова, О. Фадєєва, Д. Фурманова, О. Серафимовича, М. Шагінян, В. Катаєва, порівняла форми та функції візуальності у модерністській та соцреалістичній літературі, простежила особливості функціонування і взаємодії візуальних компонентів у різних авторів, виявила подібність і відмінність у використанні візуальної поетики представниками модерністської та соцреалістичної художніх парадигм, розкрила специфіку їхніх візуальних стратегій. У дослідженні охарактеризовано особливості поняття візуальності в літературно-критичних й естетичних студіях представників модернізму та соцреалізму [7].

Наукова розвідка О. Тітаренко присвячена дослідженню парадигми художніх реалізацій метатекстуальної поетики

структури роману «Т» В. Пелевіна в контексті міжтекстових зв'язків та константних характеристик прозового доробку письменника. В роботі вперше детально досліджено метатекстуальну зумовленість специфіки нарації та хронотопу в художній структурі роману В. Пелевіна «Т»; проведено комплексний аналіз метатекстуальної поетики широкого текстового корпусу В. Пелевіна; аргументовано тезу про метатекстуальну тематизацію й типологізацію гіпертекстової єдності творчості В. Пелевіна, авторської концептосфери й аксіології [26].

Теоретичні дослідження авторів були практично реалізовані у створенні підручників з російської літератури для іноземних студентів факультету іноземних мов і розробці курсів з російської літератури.

Таким чином, викладачами кафедри мовної підготовки І проведена значна наукова робота з вивчення різних аспектів та питань мови й літератури, яка стала підґрунтям для науково-методичного осмислення особливостей мовного навчання іноземних студентів філологічного профілю, розробки методики такого навчання та створення підручників і навчальних посібників для означеного контингенту іноземців.

Мета статті – проаналізувати концептуальні засади методики мовної підготовки іноземних студентів філологічного профілю навчання та їхню практичну реалізацію на прикладі науково-методичної діяльності кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Виклад основного матеріалу. Задля систематизації методів і принципів мовної підготовки іноземних студентів філологічного профілю та об'єднання зусиль викладачів зі створення відповідного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу на початку 90-х років на кафедрі було створено філологічну секцію, керівником якої стала доцент кафедри Ільїна Л.Е. До роботи у секції було залучено викладачів кафедри Л. Бей, О. Брусенцову, Н. Доценко, Л. Куплевацьку, Т. Манівську, Н. Ушакову, А. Чуйкову. Пізніше до роботи секції долучилися А. Волкова, С. Домніч, І. Кушнір, В. Місеньова, І. Петров, О. Тростинська, О. Тігаренко, О. Гребенщикова.

Для навчання мови іноземних студентів-філологів характерне злиття філологічної та методичної підготовки. Щоб бути успішним

у майбутній професійній діяльності, необхідно володіти комплексом компетентностей, до складу яких входять знання, навички, вміння, що формуються у процесі використання мови та дозволяють інофону долучатися до спілкування, долаючи мовні та культурні бар'єри, здійснювати мовленнєві акти, що відповідають комунікативним завданням, в актуальних ситуаціях та умовах спілкування. Тому мовна підготовка іноземних студентів-філологів передбачає комплекс завдань: а) отримання фундаментальних філологічних знань; б) оволодіння мовленнєвою діяльністю; в) засвоєння культурологічного контенту мови; г) формування професійних умінь викладання або перекладу. Відповідно до наведених завдань виділяємо такі взаємопов'язані складники змісту мовної підготовки іноземних студентів: лінгвістичний, мовленнєвий, професійний, соціокультурний.

На сучасному етапі розвитку методики мету й завдання навчання «найчастіше розглядають як заплановані результати в компетентнісному вимірі» [15: 22]. Тож результат навчання майбутніх філологів доцільно визначати через набір компетентностей, що становлять професійно-педагогічну або професійно-перекладацьку компетентність, яка є складною системою професійних та особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності. У методиці не існує загально визнаного опису професійної компетентності викладача іноземної мови або перекладача. Дослідники виділяють такі компетентності та компетенції: лінгвістична, комунікативна, літературознавча, соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна, когнітивна, культурознавча, лінгвокультурознавча, методична, психолого-педагогічна, стратегічна, технологічна [1; 33: 150]. У дисертаційному дослідженні аспіранта кафедри мовної підготовки І Чень Чунься (науковий керівник – професор Н. Ушакова) було описано структуру та зміст лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів – майбутніх викладачів російської мови як іноземної на основі культурознавчого, соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно та національноорієнтованого підходів [32]. За результатами дослідження виявлено трикомпонентну структуру цього феномена з екстралінгвістичним і лінгвістичним рівнями кожного з компонентів: інваріантні когнітивний, діяльнісний, особистісний складники, які містять

варіативні національно та професійно орієнтовані компоненти, що обумовлюють навчання професійного спілкування цільового контингенту дослідження. Для кожного з рівнів виокремлено інваріантні (актуальні для студентів різних спеціальностей) і варіативні (професійно та національно орієнтовані) компоненти: мовні одиниці на лінгвістичному рівні (лінгвосоціокультурний, лінгвоопераціональний, лінгвоаксіологічний корпуси), знання та вміння – на екстралінгвістичному.

Повного опису комплексу компетентностей іноземних студентів-перекладачів ще не було представлено. Ми пропонуємо аналіз аспектів навчання зазначеного контингенту освітніх мігрантів, запровадженого кафедрою мовної підготовки І ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Викладачі кафедри здійснюють викладання кредитних і факультативних дисциплін. Базовою дисципліною є «Іноземна мова II». За роки роботи на факультеті іноземних мов розроблено систему реалізації завдань ефективного засвоєння інофонами другої іноземної мови.

Грамматика є найбільш узагальненим рівнем мовної системи, правила граматики є моделлю побудови одиниць спілкування, вони мають вирішальне значення в реалізації завдань мовленнєвої взаємодії.

Авторським колективом кафедри мовної підготовки І (Л. Бей, Л. Ільїна, Т. Манівська, Н. Ушакова, А. Чуйкова) створено комплекс навчальних посібників із практичної граматики другої іноземної мови (російської) для іноземних студентів I-IV курсів факультету іноземних мов [2; 12; 14].

Комплекс відповідає комунікативним і професійним потребам майбутніх філологів, змісту робочих навчальних програм дисципліни «Іноземна мова II», що складено відповідно до навчального плану факультету іноземних мов.

До посібників включено, наприклад, такі теми: суб'єктно-предикатні відносини, способи вираження суб'єкта і предиката; означальні відносини, способи вираження узгодженого та неузгодженого означення; обставинні відносини: способи вираження часових, просторових, умовних відносин тощо. До складу кожної теми входять вправи для засвоєння навчального матеріалу на прикладі простого та складного речення.

Використання комплексу впродовж багатьох років дозволяє стверджувати, що граматичний матеріал посібників ретельно

відібраний і забезпечує наступність між навчальними курсами; комунікативно-діяльнісний і компетентнісний підходи, що покладено в основу створення комплексу, функційно-стилістичний підхід до відбору мовного матеріалу відповідають сучасним вимогам до викладання мов; принцип наочності реалізовано шляхом подання правил у вигляді таблиць із коментарями та мовленнєвими зразками.

Відповідно до принципу формування навичок від репродуктивних до продуктивних розроблено систему завдань, вправ і текстів для організації засвоєння лінгвістичної термінології та граматичного матеріалу. Розширення лексичного запасу відбувається за рахунок включення до текстів лексичних одиниць для здійснення спілкування в різних сферах комунікації, навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Логіка подання навчального матеріалу дозволяє вивести учнів на рівень самостійного творчого вирішення комунікативних завдань у нових ситуаціях спілкування.

Відповідно до тематики посібників створено збірник контрольних робіт (автори – Л. Ільїна, Н. Доценко, І. Петров), виконання яких перевіряє рівень сформованості граматичного складника комунікативної компетентності здобувачів вищої філологічної освіти [11].

Завданням мовної підготовки студентів-філологів є розширення філологічної та методичної компетентності за допомогою професійно орієнтованих навчальних матеріалів. Навчання мови спеціальності є важливим аспектом підготовки інофонів. Навчально-методичне забезпечення названого аспекту розроблено Л. Бей та Н. Ушаковою в посібнику «Введение в специальность: Введение в языкознание. Введение в литературоведение» [3; 4]. Комунікативна спрямованість навчального процесу забезпечується відбором та організацією мовного та мовленнєвого матеріалу, який формує лінгвістичну та комунікативну компетенції майбутніх перекладачів.

Робота над посібником здійснювалася багато років, підготовлено два видання. Матеріали другого видання значно розширені, завдання систематизовано та вдосконалено. Навчальний посібник містить два розділи лінгвістичний і літературознавчий. Завданням посібника є взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, передусім забезпечення

навчання читання навчальної та наукової літератури, допомога в засвоєнні відповідних теоретичних дисциплін.

У розділі «Вступ до мовознавства» представлено теми «Мовознавство як наука», «Фонетика», «Морфологія», «Лексикологія», «Синтаксис». До посібника включено тексти для вивчаючого, ознайомчого, пошукового читання, аудіювання та самостійної роботи, яка є важливою частиною сучасних робочих навчальних програм.

Система вправ посібника формує філологічні навички аналізу морфемного складу слова, вміння знаходити слова з однаковим коренем, суфіксом, закінченням, що є підґрунтям словотвірних умінь. Аналізуючи структуру словосполучення, студенти вчать знаходити головне та залежне слово, засвоюють типи синтаксичного зв'язку. На рівні речення аналізуються моделі, притаманні науковому стилю мовлення. Від завдань репродуктивного типу студенти переходять до самостійного конструювання речень.

Робота з текстом здійснюється на рівні семантики (відповіді на запитання, пошук інформації в тексті) і структури тексту (виокремлення частин тексту, складання різних видів планів). Завдання переказати чи скласти власний текст формують вміння усного монологічного мовлення. Майбутні перекладачі виконують вправи для формування умінь перекладу. Розділ завершує термінологічний словник.

Розділ «Вступ до літературознавства» містить теми, що розкривають базові поняття дисципліни: 1. Літературознавство як наука. 2. Розподіл літератури на роди, види, жанри. 3. Образність і образ у художньому творі. 4. Історико-літературний процес. 5. Літературні напрями.

Тексти розділу створено з опорою на лекції та підручники зі вступу до літературознавства та теорії літератури. Розділ також завершує термінологічний словник.

Кожна тема містить тексти для вивчаючого, ознайомчого, пошукового самостійного читання, для аудіювання. Розроблено систему передтекстових, притекстових і післятекстових завдань, що мають знімати лексичні та граматичні труднощі, формувати навички аналізу структури слова, словосполучення, речення, розширювати лексичний запас, аналізувати текст з опорою на різні види планів, узагальнювати інформацію, створювати власні

висловлювання, використовувати ці вміння в аналізі літературних творів. Розвиткові вмінь самостійної роботи допомагають завдання для самостійного контролю, самооцінювання.

Важливим матеріалом для формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх філологів є твори художньої літератури. Відбір текстів, що включено до навчального процесу, здійснювався з метою формування літературознавчої компетентності, вмінь лінгвостилістичного аналізу, навчання різних видів читання, допомоги студентам у засвоєнні курсів зарубіжної літератури тощо. Тому до робочих навчальних програм включено тексти творів античної літератури, російської класичної та сучасної літератури. На кафедрі створено навчальні посібники для іноземців з лінгвостилістичного аналізу та інтерпретації художніх текстів (Л. Ільїна, І. Петренко, Н. Ушакова, А. Чуйкова), античної літератури (Л. Куплевацька, І. Петренко), російської літератури [13; 16; 17]. Навчальні посібники доповнено мультимедійними додатками

Знайомство з традиціями та звичаями країни навчання відбувається за допомогою посібника [29], що містить тексти країнознавчої та культурознавчої тематики.

Активізація мовленнєвих умінь студентів-філологів здійснюється завдяки зверненню до такого аспекту підготовки, як комунікативна практика. Розвиток комунікативних стратегій студентів забезпечує вдосконалення та розвиток їхньої загальної комунікативної та професійно-комунікативної компетентності.

Ми виділяємо такі комунікативні стратегії, необхідні для іноземних студентів філологічних спеціальностей: а) стратегії оперування мовним матеріалом (знання про структурно-семантичні та функційні особливості одиниць мови; варіативність у виборі мовних засобів); б) стратегії в рецепції (аудіювання / читання) – уміння розуміти питання, включені у зв'язне висловлювання, уміння визначати ставлення того, хто говорить, через інтонацію, вміння зрозуміти основну думку тощо; в) стратегії продукції мовленнєвих актів через формування навичок і вмінь спілкування в актуальних комунікативних ситуаціях: вимовні навички, лексико-граматичні навички, вміння реалізувати основні мовленнєві стратегії: (розпочати / підтримати / завершити бесіду; заперечити / схвалити тощо); вміння продукувати цілісні висловлювання або репліки діалогічних /

полілогічних єдностей; дотримання правил мовленнєвого етикету (привітання, знайомство, запрошення тощо). Створений викладачами кафедри мовної підготовки I (А. Волкова, І. Кушнір, В. Місеньова, І. Петров) навчальний посібник [6] дозволяє сформулювати зазначені комунікативні стратегії.

Посібник містить систему завдань до кожної з таких розмовних тем: «Сфера харчування», «Сфера охорони здоров'я», «Сімейні відносини в сучасному світі», «Проблеми екології», «Проблеми сучасної молоді» тощо. Завдання спрямовані на формування навичок і вмінь аналізу структури слова, словосполучення, речення, розширення лексичного запасу студентів, взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності з домінантною роллю читання та говоріння.

Професійна компетентність перекладача – це система вмінь у галузі іншомовної, міжособистісної і міжкультурної, комунікації суб'єкта перекладацької діяльності. Успішна професійна реалізація майбутніх перекладачів залежить від рівня сформованості у студентів уявлення про основні поняття, терміни і концепції теорії перекладу; прогнозування перекладацьких труднощів; розвитку пам'яті та уваги перекладача; формування перекладацьких навичок із переключення з однієї мови на іншу; автоматизації мовлення під час перекладу; швидкого і правильного знаходження еквівалентів під час перекладу; побудови синонімічних і антонімічних ланцюжків; розпізнавання «помилкових друзів» перекладача; проведення смислового аналізу текстів із урахуванням лексичних (лексико-семантичних) і граматичних (морфологічних, синтаксичних) трансформацій; знайомства з історією і культурою країни мови, що вивчається.

З метою реалізації наведених завдань створено систему навчання дисципліни «Практика перекладу» (ПП – II) для іноземних студентів спеціальності «Переклад» III, IV курсів рівня «Бакалавр філології», I курсу рівня «Магістр філології». Дисципліна пов'язана з мовною підготовкою студентів і з циклом фундаментальних дисциплін: насамперед, із курсом перекладознавства, а також із такими лінгвістичними дисциплінами, як лексикологія, лексикографія, граматики, стилістика та лінгвокраїнознавство.

Створено навчальний посібник (автор В. Місеньова), у якому представлено теоретичну інформацію, необхідну перекладачу, а

також запропоновані вправи, які забезпечують умови для практичного використання отриманих знань [21]. На практичних заняттях з дисципліни «ПП – П» проводяться тренінги/ділові ігри, які розвивають мовну здогадку, випередження та прогнозування труднощів; вміння перекладу аудіотекстів тощо.

Програма навчальної дисципліни «Загальна теорія другої іноземної мови (російської)» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки іноземних слухачів магістратури. Основна мета навчання – повторення і систематизація базового теоретичного матеріалу за вивченими на етапі навчання в бакалавраті темами і вільне використання отриманих знань у різних видах навчальної та професійної діяльності. Дисципліна спрямована на активізацію знань, умінь і навичок у галузі мовознавства для формування загальнофілологічних компетентностей іноземних здобувачів освітнього рівня магістра. Вивчаються та систематизуються такі теми: мовознавство як наука (розділи мовознавства, поняття системи і структури мови, мовна норма; рівні мови); фонетична система мови (фонетика і фонологія, комбінаторні зміни, інтонація, транскрипція); граматична система мови (морфологія, склад слова, граматичні категорії та значення, частини мови, способи словотворення); лексикологія і фразеологія (слово, лексичне значення, словниковий склад мови, лексика з точки зору її походження, полісемія, омонімія, синонімія, антонімія, паронімія, фразеологічні одиниці); синтаксис (речення, словосполучення, члени речення, типи речень); стилі мовлення (лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості стилів).

Магістранти повинні знати предмет і завдання лінгвістики; походження, сутність і функції мови; структуру мови (фонетика і фонологія, лексикологія і граматики); основний обсяг лінгвістичних понять і термінів; методи вивчення і опису мови; основні типи словників; уміти визначати та аналізувати одиниці ярусів мови; використовувати відповідну лінгвістичну термінологію, застосовувати засвоєні методи вивчення й опису мови, використовувати основні типи словників. Зазначена інформація стала основою навчального посібника із загального мовознавства, створеного В. Місеньовою для іноземців-філологів [20].

Комплексне формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх філологів здійснюється також засобами факультативних дисциплін.

Знання закономірностей мовного словотвору, загальних значень словотвірних морфем є необхідним для засвоєння лексики і розширення словникового запасу студентів, формує навички мовної здогадки (розуміння семантики слова за значенням кореня та афіксів), що сприяє оволодінню всіма видами мовленнєвої діяльності, тож важливість вивчення словотвору для зазначеного контингенту студентів має особливе значення. За період навчання на I-II курсах значно зростає лексичний запас студентів, що зумовлює актуальність цілеспрямованої роботи із формування словотвірних умінь.

Спецкурс зі словотвору викладали з 1998 р. студентам I-II курсів (зараз – лише іноземним студентам II курсу) факультету іноземних мов. Основна увага приділяється іменному словотвору і знайомству з основними особливостями префіксального способу утворення дієслів у російській мові. Мета цього спецкурсу – накопичення словотвірних моделей, систематизація та узагальнення словотвірних засобів мови, а також знайомство з основними поняттями словотвору. Студенти знайомляться з правилами словотвору іменників, прикметників і дієслів за допомогою найпоширеніших афіксів, з утворенням складних та складно-скорочених слів, а також із деякими випадками словотвірної паронімії. Автори спецкурсу класифікували та систематизували словотвірний мінімум, відібравши найбільше частотні та продуктивні явища. Це допомагає студентам осмислити та цілісно сприйняти словотвірний матеріал, спираючись на коментарі та пояснення викладача. Численні тренувальні вправи, що представлені в посібнику, створеному Н. Доценко [9], мають єдиний алгоритм: від спостереження над функціонуванням певної словотвірної моделі до вживання її у необхідних комунікативних ситуаціях. Маючи переважно практичну спрямованість, спецкурс розширює та систематизує знання іноземних студентів про існуючі словотвірні моделі та знайомить їх з основними поняттями словотвору.

Спецкурс зі стилістики, розроблений С. Домніч для іноземних студентів факультету іноземних мов, включає як загальні відомості про стилі, так і характеристику й особливості мовних засобів різних стилів мовлення (офіційно-ділового, наукового, художнього, розмовного). Курс стилістики другої іноземної мови читається студентам на третьому курсі.

До переліку факультативних дисциплін входить «Лінгвокраїнознавство другої (російської) іноземної мови» для іноземних студентів-філологів IV курсу факультету іноземних мов. Науково-методичні засади та методичне забезпечення дисципліни розроблено Н. Ушаковою. Предметом вивчення навчальної дисципліни є національно-культурна семантика одиниць мови різних рівнів (слово, словосполучення, речення, текст), а також національно-культурна семантика невербальних мов.

Дисципліна тісно пов'язана з підготовкою студентів у практичному курсі другої іноземної мови та із циклом фундаментальних дисциплін: «Вступ до мовознавства» та «Вступ до літературознавства», а також із базовими лінгвістичними курсами: фонетикою, лексикологією, лексикографією, словотвором, граматиною та стилістикою. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності базується на лінгвістичній і літературознавчій компетентностях студентів.

Метою дисципліни є формування лінгвокраїнознавчої компетентності: мовних навичок і вмінь мовленнєвої діяльності в соціокультурній сфері спілкування, навчання міжкультурної комунікації, формування соціокультурного лінгвокраїнознавчого фону, що наближається до фону носіїв мови. Завданнями дисципліни є ознайомлення з теоретичними основами лінгвокраїнознавства, формування вмінь лінгвокраїнознавчого аналізу одиниць мови різних рівнів, текстів соціокультурної сфери спілкування, організація самостійної роботи студентів для закріплення змісту дисципліни та формування необхідної компетентності.

Реалізація завдань забезпечується навчальним посібником [30], в якому розроблено систему вправ для навчання інтерпретації та використання номінативних одиниць із національно-культурним елементом семантики (антропонімів, топонімів, зоонімів, фразеологізмів, афоризмів). Уміння інтерпретації соматизмів формуються в розділі, присвяченому національно-культурній семантиці невербальних мов.

Метою навчальної дисципліни «Методика викладання другої іноземної мови», яка вивчається на 4 курсі, є формування у студентів комунікативної та професійної викладацької компетентності на рівні, що наближається до рівня філологів-

носіїв мови; формування вмінь спілкування в навчально-професійній сфері (методика викладання іноземних мов). Основою професійно-орієнтованої комунікативної компетентності є засвоєння системи другої іноземної мови, володіння вміннями видів мовленнєвої діяльності відповідно до програмних вимог. Програму дисципліни розроблено для роботи в багатонаціональних групах іноземних студентів. За вихідний рівень приймається рівень навченості, якого студенти досягають на 1-3 курсах навчання на факультеті іноземних мов.

Основними завданнями вивчення дисципліни є ознайомлення з теоретичними основами методики викладання іноземних мов, формування вмінь педагогічної діяльності з метою навчання аспектів мови й формування вмінь видів мовленнєвої діяльності; оцінювання й коригування рівня навченості учнів, організація самостійної роботи студентів. Передбачено засвоєння таких тем: методика навчання іноземних мов як наука, основні поняття та принципи методики, зокрема принципи комунікативності та міжкультурної комунікації, навчання аспектів мови (фонетики, граматики, лексики), видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письма); лінгвокраїнознавство; засоби навчання, зокрема комп'ютерні технології у викладанні іноземних мов, урок іноземної мови, його завдання та складники, роль і функції викладача.

Науково-методичні засади викладання дисципліни розроблено Н. Ушаковою і впроваджено у навчальний процес засобами посібника [19].

Окремим напрямом стало навчання іноземних здобувачів вищої освіти факультету іноземних мов української мови (О. Тростинська, І. Кушнір). Оскільки іноземні студенти-філологи на досить високому рівні володіли російською мовою, створений О. Тростинською підручник з української мови [27] ґрунтувався на принципах контрастивної граматики, задіюючи вже наявні у студентів знання з російської мови у вивченні спорідненої української. Підручник складається з трьох частин: фонетико-граматичний курс, ділове мовлення та українська мова за професійним спрямуванням. Лексико-граматичний матеріал відповідає елементарному та базовому рівню володіння українською мовою. Підручник містить діалоги та тексти побутової, академічної і країнознавчої спрямованості для

закріплення граматичного й лексичного матеріалу, рекомендації щодо складання ділових паперів, інформацію про особливості функціонування в українській мові наукового стилю мовлення.

Висновки. Науковий доробок викладачів кафедри мовної підготовки 1, дослідження яких присвячені вирішенню філологічних (мовознавчих і літературознавчих) проблем, створив теоретичну базу мовної підготовки іноземних здобувачів вищої філологічної освіти. Багаторічна методична робота кафедри, створення комплексу навчальних посібників забезпечила реалізацію завдань формування загальних і фахових компетентностей, зокрема професійно орієнтованої комунікативної компетентності інофонів. Утім автори вважають, що актуальними **перспективами подальших досліджень** залишаються теоретичне вивчення та впровадження в освітній процес сучасних засобів навчання, зокрема комп'ютерних технологій, дистанційних курсів, а також розробка науково-методичних засад навчання майбутніх філологів, які оберуть другою іноземною мовою українську.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (рус. яз. как иностр.). Москва, 2000. 59 с.
2. Бей Л.Б., Ильина Л.Э., Манивская Т.Е., Ушакова Н.И. Практическое пособие по грамматике русского языка. Филологический профиль: учебное пособие для иностранных студентов первого года обучения. 3-е изд., перераб. и доп. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 186 с.
3. Бей Л.Б., Ушакова Н.И. Введение в специальность: Введение в языкознание. Введение в литературоведение: Тексты для чтения и развития навыков науч. речи на рус. языке для иностр. студ. 1 курса. Харьков: Константа, 2001. 128 с.
4. Бей Л.Б., Ушакова Н.И. Введение в специальность: Введение в языкознание. Введение в литературоведение: Тексты для чтения и развития науч. речи на рус. языке для иностр. студ. 2-е изд., испр. и доп. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2008. 296 с.
5. Брусенцова О.Д., Озеров В.А. и романтизм: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 1995. 17 с.

6. Волкова А.Г., Кушнир И.Н., Мисенёва В.В., Петров И.В. Разговорный практикум для иностранных студентов III – IV курсов. Филологический профиль: учебное пособие. Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2016. 146 с.
7. Гребенщикова О.Г. Поэтика візуальності в російській прозі 1920-1930-х років: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2013. 21 с.
8. Доценко Н.П. Социоллингвистическая интерпретация речи литературных персонажей: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Х., 1986. 24 с.
9. Доценко Н.П. Учебное пособие по изучению именного словообразования в иностранной аудитории. 3-е изд., перераб. и доп. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 90 с.
10. Ильина Л.Э. Семантика и функционирование оператора пропозиционального отношения знания в высказывании: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Харьков, 1991. 22 с.
11. Ильина Л.Э., Доценко Н.П., Петров И.В. Сборник модульных контрольных работ по грамматике русского языка: для иностранных студентов-филологов I – IV годов обучения. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 85 с.
12. Ильина Л.Э., Манивская Т.Е., Ушакова Н.И., Чуйкова А.П. Грамматика русского языка. Филологический профиль: учебное пособие для иностранных студентов III–IV года обучения. 2-е изд., перераб. и исп. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 200 с.
13. Ильина Л.Э., Петренко И.П., Ушакова Н.И., Чуйкова А.П. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Тургенев. Художественный текст: лингвостилистический анализ и интерпретация: учеб. пособие для иностр. студентов-филологов (с мультимедийным приложением). Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. 224 с.
14. Ильина Л.Э., Ушакова Н.И., Чуйкова А.П. Грамматика русского языка. Филологический профиль: учебное пособие для иностранных студентов второго года обучения. 3-е изд., перераб. и доп. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 118 с.
15. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Санкт-Петербург, 2006. 272 с.
16. Куплевацкая Л.А. Толстой. Достоевский. Чехов: учебное пособие. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2019. 196 с.
17. Куплевацкая Л.А., Петренко И.П. Античная литература: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-филологов (с мультимедийным приложением). 2-е изд. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. 148 с.

18. Куплевацька Л.О. Символи та символіка в романі Ф.М. Достоевського «Брати Карамазови»: автореф. ... дис. канд. філол. наук. Харків. 2001. 21 с.
19. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе: учебные материалы для иностранных студентов-филологов / сост. Н.И. Ушакова. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. 87 с.
20. Мисенёва В.В. Теория и практика общего языкознания. Филологический профиль: учебное пособие для иностранных студентов. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 148 с.
21. Мисенёва В.В. Теория и практика перевода с русского языка на родной язык студента. Филологический профиль: учебное пособие для иностранных студентов. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. 135 с.
22. Мисеньова В.В. Фразеологічні звороти, які не мають лексичних відповідників (семантичний, прагматичний та культурологічний аспекти): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. Харків: Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2005. 20 с.
23. Мосенцев В.В. Временные операторы в семантической структуре высказывания и текста: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харьков, 1990. 19 с.
24. Поборчая И.П. Роман в стихах «Возмездие» в художественной системе А. Блока: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Киев, 1985. 16 с.
25. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. Харьков, 2014. 391 с.
26. Тітаренко О.О. Метатекстуальна поетика роману Віктора Пелевіна «Т» в контексті прози письменника: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.02. Харків, 2017. 24 с.
27. Тростинська О.М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 126 с.
28. Тростинская О.Н. Функционально-семантический анализ высказываний с пропозициональным оператором восприятия: автореф. дисс. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Харьков, 1991. 22 с.
29. Ушакова Н.И. Знакомьтесь: Украина: учебн. пособие по русскому языку для иностранных студентов. 4-е изд-е перераб. и испр. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. 120 с.
30. Ушакова Н.И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков: учебное пособие. Харьков, 2012. 122 с.

31. Федотова Н.А. Категория вида в русском литературном языке / глагольные суффиксальные образования с *-ыва-/-ива-* в языке памятников XVII–XVIII вв.: дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 1953. 194 с.
32. Чень Чунься. Формирование лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2018. 398 с.
33. Шибко Н.Л. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры. *Русский язык – первый язык общения в космосе*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Витебск, 18 – 19 декабря 2007г.). Витебск, 2007. С. 149–155.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Ушакова Н., Тростинська О., Кушнір І. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студентів класичного університету. Частина 2. Навчання студентів мовних спеціальностей. *Вкладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 96–121. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-07>.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE TRAINING METHODOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS AT CLASSICAL UNIVERSITIES. PART 2. TEACHING STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES

Natalia Ushakova

Doctor of Pedagogics, Full Professor, Head of the Language Training
Department 1, Institute of International Education for Study and Research,
V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda
Square); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

Oksana Trostynska

PhD in Philology, Associate Professor, Language Training Department 1,
Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin
Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail:
okasana@ua.fm; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>.

Iryna Kushnir

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

The article continues the series of scientific and methodological studies on the formation and development of the language training methodology for foreign students at classical universities. In the first part of the research, published last year, the authors analyzed the development of language training conceptual foundations for foreign students of different specialties, as well as history, principles, and features of language education of foreign students of non-philological specialties by the example of the Language Training Department 1 of V.N. Karazin Kharkiv National University. For this group of students, a foreign language is primarily a means of learning and mastering their future specialty. For foreign students of philological specialties, a language is not only a means but also a study goal that involves, besides language proficiency, knowledge of its phonetic, grammatical and lexical structure, mastering various stylistic means, knowledge of modern linguistic concepts, and familiarity with foreign language fiction. The article presents an analysis of the development of scientific and methodological principles for training foreign philological students and illustrates the main directions of their practical implementation by the Language Training Department 1 of the Institute of International Education for Study and Research of V.N. Karazin Kharkiv National University.

There was applied a systematic analysis of scientific achievements regarding the teaching of future philologists and its methodological implementation. The authors studied the directions of scientific research and the aspects of educational and methodological activities developed for the implementation of the professionally oriented teaching within non-native sociocultural and educational environments. The result of the systemic analysis is an overview of dissertations in philology, methodological research dedicated to future philologists, specialists in language, literature, and translation as well as teaching aids and textbooks for the above-mentioned group.

The authors based their research on the concept of foreign students' language education and the structure of the modern educational paradigm presented in the previous article of the series. The article examines the influence of the competence approach on the creation of curricula and syllabi

for foreign philological students of the first and second levels of higher education and on the way of developing all components of students' communicative competence.

Key words: foreign applicants for higher education, classical university, philological students.

REFERENCES

1. Balyhina, T.M. (2000). Soderzhanie i struktura professionalnoj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obuchenija russkomu jazyku [The content and structure of the professional competence of a philologist. Methodological problems of teaching the Russian language]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow: Rossijskij universitet druzhby narodov [in Russian].
2. Bej, L.B., Il'ina, L.Je., Manivskaja, T.E. and Ushakova, N.I. (2012). Prakticheskoe posobie po grammatike russkogo jazyka. Filologicheskij profil [A practical guide to the grammar of the Russian language. Philological profile]: study guide for foreign students of the first year of study. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
3. Bej, L.B. and Ushakova, N.I. (2001). *Vvedenie v specialnost: Vvedenie v jazykoznanie. Vvedenie v literaturovedenie [Introduction to the specialty: Introduction to linguistics. Introduction to Literary Studies]*. Kharkiv: Konstanta [in Russian].
4. Bej, L.B. and Ushakova, N.I. (2008). *Vvedenie v specialnost: Vvedenie v jazykoznanie. Vvedenie v literaturovedenie [Introduction to the specialty: Introduction to linguistics. Introduction to Literary Studies]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
5. Brusencova, O.D. (1995). Ozerov V.A. i romantizm [Ozerov V.A. and romanticism]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Russian].
6. Volkova, A.G., Kushnir, I.N., Misenjova, V.V. and Petrov, I.V. (2016). *Razgovornyj praktikum dlja inostrannyh studentov III – IV kursov. Filologicheskij profil [Razgovornyj praktikum dlja inostrannyh studentov III – IV kursov. Filologicheskij profil]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
7. Grebenshhykova, O.G. (2013). Poetyka vizualnosti v rosijskij prozi 1920–1930-h rokiv [Poetics of visuality in Russian prose of the 1920s and 1930s]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Docenko, N.P. (1986). Sociolingvističeskaja interpretacija reči literaturnyh personazhej [Sociolinguistic interpretation of the speech of literary characters]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Russian].

9. Docenko, N.P. (2012). *Uchebnoe posobie po izucheniju imennogo slovoobrazovanija v inostrannoju auditorii [A textbook on the study of nominal word formation in a foreign audience]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
10. Ilina, L.Je. (1991). *Semantika i funkcionirovanie operatora propozicional'nogo otnoshenija znanija v vyskazyvanii [Semantics and functioning of the operator of the propositional relation of knowledge in utterance]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Russian].
11. Ilina, L.Je., Docenko, N.P. and Petrov, I.V. (2012). *Sbornik modulnyh kontrolnyh rabot po grammatike russkogo jazyka: dlja inostrannyh studentov-filologov I – IV godov obuchenija [Collection of modular tests on the grammar of the Russian language: for foreign students-philologists I – IV years of study]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
12. Ilina, L.Je., Manivskaja, T.E., Ushakova, N.I. and Chujkova, A.P. (2012). *Grammatika russkogo jazyka. Filologicheskij profil: Uchebnoe posobie dlja inostrannyh studentov III–IV goda obuchenija [Russian grammar. Philological profile: Textbook for foreign students of III-IV years of study]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
13. Ilina, L.Je., Petrenko, I.P., Ushakova, N.I. and Chujkova, A.P. (2010). *Pushkin. Lermontov. Gogol. Turgenev. Hudozhestvennyj tekst: lingvisticheskij analiz i interpretacija [Pushkin. Lermontov. Gogol. Turgenev. Literary text: linguo-stylistic analysis and interpretation]*: textbook allowance for foreign Philology students (with multimedia application). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
14. Ilina, L.Je., Ushakova, N.I. and Chujkova, A.P. (2012). *Grammatika russkogo jazyka. Filologicheskij profil [Russian grammar. Philological profile]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
15. Kapitonova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2006). *Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu na jetape dovozovskoj podgotovki [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training]*. Saint Petersburg [in Russian].
16. Kuplevackaja, L.A. (2019). *Tolstoj. Dostoevskij. Chehov [Tolstoj. Dostoevsky. Chekhov]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
17. Kuplevackaja, L.A. and Petrenko, I.P. (2009). *Antichnaja literatura: uchebnoe posobie po russkomu jazyku dlja inostrannyh studentov-filologov (s multimedijnym prilozheniem) [Ancient Literature: Russian language textbook for foreign students of philology (with multimedia application)]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
18. Kuplevackaja L.O. (2001). *Symvolj ta symbolika v romani F.M. Dostoyevskogo "Braty Karamazovy" [Symbols and symbols in the novel*

- by F.M. Dostoyevsky “The Brothers Karamazov”]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
19. Ushakova, N.I. (Eds.). (2015). *Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo na nachalnom jetape [Methods of teaching Russian as a foreign language at the initial stage]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
 20. Misenjova, V.V. (2012). *Teorija i praktika obshhego jazykoznanija. Filologicheskij profil [Theory and practice of general linguistics. Philological profile]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
 21. Misenjova, V.V. (2017). *Teorija i praktika perevoda s russkogo jazyka na rodnoj jazyk studenta. Filologicheskij profil [Theory and practice of translation from Russian into the student’s native language. Philological profile]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
 22. Misenova, V.V. (2005). *Frazeologichni zvoroty, yaki ne mayut leksychnyh vidpovidnykiv (semantychnyj, pragmatychnyj ta kulturologichnyj aspekty) [Phraseological inflections that do not have lexical equivalents (semantic, pragmatic and culturological aspects)]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].
 23. Mosenecev, V.V. (1990). *Vremennye operatory v semanticheskoy strukture vyskazyvanija i teksta [Temporal operators in the semantic structure of utterances and text]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kharkiv [in Russian].
 24. Poborchaja, I.P. (1985). *Roman v stihah “Vozmezdje” v hudozhestvennoj sisteme A. Bloka [The novel in verse “Retribution” in the artistic system of A. Blok]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kyiv [in Russian].
 25. Ushakova, N.I. (Eds.). (2014). *Prepodavanie russkogo jazyka inostrannym studentam: teorija i praktika, tradicii i innovacii [Teaching Russian to Foreign Students: Theory and Practice, Traditions and Innovations]*. Kharkiv [in Russian].
 26. Titarenko, O.O. (2017). *Metatextual poetics of Victor Pelevin’s novel “T” in the context of the writer’s prose*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
 27. Trostynska, O.M. (2011). *Ukrayinska mova dlya rosijskomovnyh inozemnyh studentiv [Ukrainian language for Russian-speaking foreign students]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
 28. Trostinskaja, O.N. (1991). *Funkcionalno-semanticheskij analiz vyskazyvanij s propozicionalnym operatorom vosprijatija [Functional-semantic analysis of statements with the propositional operator of perception]*. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Kharkiv [in Russian].
 29. Ushakova, N.I. (2009). *Znakomtes: Ukraina [Meet: Ukraine]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].

30. Ushakova, N.I. (2012). *Lingvostranovedenie. Uchebnye materialy i zadaniya dlja studentov fakulteta inostrannyh jazykov [Linguistics. Teaching materials and assignments for students of the Faculty of Foreign Languages]: uchebnoe posobie*. Kharkiv [in Russian].
31. Fedotova, N.A. (1953). Kategorija vida v ruskom literaturnom jazyke / glagolnye suffiksialnye obrazovanija s -yva-/-iva- v jazyke pamjatnikov XVII–XVIII vv. [Category of the species in the Russian literary language / verb suffixes with -ыва- / -ива- in the language of monuments of the XVII – XVIII centuries]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Russian].
32. Chen, Chunsja. (2018). Formirovanie lingvosociokulturnoj kompetentnosti kitajskih studentov v processe obuchenija ruskomu jazyku [Formation of Linguistic and Sociocultural Competence of Chinese Students in the Process of Teaching the Russian Language]. *Candidate's thesis*. Herson [in Russian].
33. Shibko, N.L. (2007). Professionalnaja kompetencija prepodavatelja RKI: problema opredelenija, sodержanija, struktury. Russkij jazyk – pervyj jazyk obshhenija v kosmose [Professional competence of a Russian as a foreign language teacher: the problem of definition, content, structure. Russian is the first language of communication in space]: Vitebsk, 18–19 December 2007. Vitebsk, pp. 149–155 [in Russian].

The article was received by the editors 07.02.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Ushakova N., Trostynska O., Kushnir I. (2022). Formation and development of the language training methodology for foreign students at classical universities. Part 2. Teaching students of language specialties. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Inter-subject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 96–121. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-07> [in Ukrainian].

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 12. FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: MECHANICAL MEMORIZATION AND OVERGENERALAZATION

Leonid Chernovaty

Doctor of Pedagogics, Full Professor, The School of Foreign Languages,
Mykola Lukash Translation Studies Department, V.N. Karazin Kharkiv
National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail:
leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>.

The paper presents the results of the analysis of experimental research data in this area. Over a long period of observation, the author studied two groups of subjects of different age categories with diverse social characteristics, using the oral interview as a way of obtaining research material. It was found that both mechanical memorization and overgeneralization are distinct features characteristic of the process of foreign language acquisition. Specifically, the manifestations of mechanical memorization were observed in the use of *is not it* (*she, he, etc.*) as a universal means to form disjunctive questions in sentences with *can, have (got), going to, and is/are*, as well as the simultaneous use of several of these verb forms; the use of *what/where is* as a universal question word; the use of *I am* instead of *I* or *my*; the use of *going to* or *go to* as one word; the use of *it is* as a universal formula and *is* as a universal operator to form general questions; simultaneous use of two operators, accompanied by the wrong word order, as well as the use of 'empty' forms. Overgeneralization was manifested in the use of *are (is)* as a universal operator, in particular in its simultaneous use with other operators (modal verbs, *have (got)* and *do*); use of articles with possessive pronouns, proper names, quantitative numerals, uncountable nouns or with countable nouns in the plural, or with other parts of speech (not nouns); the use of the long plural ending (*-es*) and *the* simple past tense (*-ed*) with already marked plural and past forms; the use of the *-er* marker to form the comparative degree of polysyllable adjectives; the use of the operator *do* in special questions to the subject; the double marking of the same grammatical feature, in particular the past tense, definiteness, negation, auxiliary verbs, and possessiveness. The author states that there is no reason to believe that the functioning of mechanical memorization and overgeneralization in the process of learning a foreign language is fundamentally different from the acquisition of the native language.

Key words: acquisition of a foreign language, acquisition of a native language, double marking, mechanical memorization, overgeneralization.

©Черноватий Л.М. 2022

Problem statement. *Introduction to the series.* Numerous research in teaching foreign languages, specifically in the development of grammar competence, often seem to lack a common framework to integrate them into a single area with uniform approaches, terminology, and criteria. It accounts for the *current importance* of the issue under consideration.

Introduction to this paper. Taking into account the material analyzed in our previous articles in the series (see [4]), we may attempt to suggest a model of ‘learning’ a foreign language (in Krashen’s [5; 6] terminology), which implies the conscious processing of the input (the speech samples coming to the individual’s mind from the environment). As it follows from the said analysis, the samples of speech or/and the explicit grammar rules (in formal teaching) get into the learner’s mind. If the input contains speech samples only (without an explicit grammar rule), the learner either additionally requests the rule or attempts to formulate it on his/her own based on the available speech sample analysis. It is followed by the rule memorization, which is usually done through mnemonic activity, i.e., the learner tries to memorize it by rote learning. It results in the acquisition of knowledge, which is sometimes mistakenly taken for the ultimate aim of foreign language learning, as, in popular belief, the knowledge of the rule guarantees its correct use in communication. However, knowledge itself may not be enough to carry out a corresponding speech act spontaneously. To develop the required elements in the learner’s grammar mechanisms of speech, it might be necessary to perform a certain amount of activities (exercises), which may serve as a link between the knowledge and the said mechanisms. It may happen only if the amount and nature of the activities provide for the development of the appropriate automated (without the participation of the actual consciousness) skill, i.e. an ability to use a specific structure in real communication situations. For this purpose, the conditions of skills development have to correspond to the conditions of their functioning in speech. Specifically, the activities must take into account the features of real communication. They should also provide for the development of both formal (related to the form of the grammar structure) and functional aspects of the skill. Finally, the amount of the said activities (which may have significant individual variations) should ensure that the performance of an action is carried out at the skill level. Failure to conform to any of those conditions might result in the fact

that the grammar mechanisms will not possess the element providing for the operation of the corresponding structure in speech. In case of the insufficient number of activities, the grammar action would not reach the level of automatism and will be carried out (at best) in a discursive way, i.e. accompanied by constant reference to knowledge, slowly and with frequent errors. In the worst case, the command of the corresponding structure will remain at the level of knowledge, i.e. the learner will have an idea about the structure but will not be able to use it in spontaneous speech. If the conditions of the skill development do not match those of its functioning in speech (for example, if the development of the skills to use passive structures is based solely on the exercises involving the transformation of Active Voice structures into the Passive Voice ones), it will predominantly result in the development of the formal aspect of the skill. In this case, the learners will carry out the corresponding transformations in the classroom without errors and automatically, but may find themselves relatively helpless in elementary communicative situations that require the use of the passive structures. It is explained by the absence (in the learner's speech grammar mechanisms) of the situation recognition matrix that would connect the said situation with the corresponding structure stored in the learner's mind.

It is worth admitting that this description of the adult learners' FLA strategy is rather simplified. It does not represent the sequence of stages within any specific method of teaching, except, probably, the Grammar Translation Approach, whose days have long gone by. In real teaching, depending on the principles it is based on, other combinations of the stages, as well as completely different stages, are possible. Many inductive approaches excluded the stage of the conscious analysis altogether. However, it does not mean that the said analysis, as the learners' problem-solving activity, has been excluded from the FLA process. You may exclude the conscious analysis from the content of teaching, but you cannot exclude it from the learners' minds. Since adults view the language acquisition process as an intellectual task, they attempt to solve it by corresponding methods, trying to understand the structure and the principles of the said solution, irrespective of the conditions the teacher creates in the classroom.

A natural question arises: how do the *acquisition* (the predominantly subconscious) and *learning* (the predominantly conscious) processes correlate? Do they function as two independent systems that never

overlap or can the rules formulated through conscious analysis eventually become integrated into the intuitive grammar mechanisms? Can the FLA of the 12-year-olds and older learners be based on *acquisition* or is it unavailable to them? Do the hypothetic language universals that determine, as our analysis in the previous papers of this series showed, the sequence and the nature of grammar rules acquisition in the NLA continue to operate in the FLA as well? To answer these and many other questions, it is necessary to analyze the FLA process taking into account the characteristics established in the NLA process research. Specifically, in this paper, we are going to focus on two of them: mechanical memorization and overgeneralization.

The aim. The *object* of this part of the series is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the *subject* being the characteristics of the FLA. Its *aim* is to analyse the latter with the purpose of its further comparison with the NLA. This is the twelfth paper (see [4]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [1], where the author, based on the research data, discusses the various aspects of the problem.

As it was mentioned in the previous papers of the series (see [4]), the development of an effective PG should be based on a sound psycholinguistic theory of the FLA. This kind of PG has to take into consideration the specifics of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, especially in the spheres where the NLA and FLA features are different. In our earlier articles (see [4]), we reviewed the strategies, procedures, and processes in the NLA. Specifically, in one of our previous contributions [4], we analysed the mechanical memorization and overgeneralization in the NLA. In this paper, we are going to review the same features in the FLA to compare them with those observed in the NLA.

Analysis of current research. There have been a number of investigations focused on mechanical memorization and overgeneralization in the FLA. The mechanical memorization research was mostly focused on rote learning. One investigation [9] found that though rote memorization was useful and effective in the Chinese ELT context, students should be acquainted with other vocabulary learning strategies. Similar conclusions were made concerning the Burmese learners who regard the rote learning strategy as effective not only in the initial stages but also at higher levels of learning English [8].

As far as overgeneralization is concerned, one study [7] established that Kenyan learners of English develop an interlanguage with its own phonological, morphological, and syntactic features based on overgeneralized rules. The authors thought it was due to the wrong teaching methodology. In another study [3], it was found that at earlier stages of acquisition, the constructional meaning of lexical causatives triggers the overgeneralization of causatives, but at the advanced stage, the main impact source was the lexical constraints of the learners' native language. Other authors [2], based on a single child's language acquisition observation, concluded that overgeneralization was primarily an innate faculty of the human mind.

Thus, the participation of both mechanical memorization and overgeneralization in the FLA is quite probable; however, their concrete manifestations are not clear and require further research.

Presentation of the main material. To clear up the problem, we have conducted our own original research, which is described below.

Subjects. Two groups: Group 1 – 11 adults, factory engineers – 7 males and 4 females, ages ranging from 27 to 50, all started learning English mostly from the zero level. The period of observation: two years. The subjects had had regular classes (2 times by 2 hours a week) 10 months a year followed by a two-month break. Group 2: 5 adults, students of an evening English course, age: 14-41, 2 males and 3 females. Regular classes (2 times by 3 hours a week). Upper elementary/lower intermediate level. The period of observation: 7 months.

Elicitation procedure. Oral interviews.

Results. Mechanical memorization. Like in the NLA, the subjects' speech contained many structures that had got into their mind as a result of mechanical memorization. They are stored there as holistic units without a clear understanding of their constituents or, if it is a single element, without any awareness of the dependence of its use upon the type of the sentence, the presence of the similar words or structures in the clause, etc. Here, like in the NLA, we may regard it as the result of the lexical principle of their memorization. The subjects' speech abounds in the examples of the language units retained in their mind due to mechanical memorization. Below follow the most typical of them observed in the subjects' speech:

(1) the use of *is not it (she, he, etc.)* as a universal tag to form the disjunctive question:

(a) with *can* – Subject (S) 1: *She can't swimming, isn't she?* S 4: *He can speak English, isn't it?* S 8: *We can translate, isn't?* S 9: *She can drive (a) car, isn't it?*

(b) with *have (got)* – S 8: *They have got many (=much) works, isn't it?* S 12: *We have (=can) translate ourselves, isn't?* S 14: *They have a rest, isn't it?*

(c) with *going to* – S 1: *You are going to be an engineer, isn't he?* S 2: *You (are) going to be a doctor, isn't it?*

(d) with *is /are* – S 1: *Is the bus, isn't it? (=It is a bus, isn't it?)* S 5: *They (are) working, isn't it?* S 9: *He isn't can swim, isn't it?* S 10: *Is working lawyer, isn't it? (=Your lawyer is working, isn't she?)* S 13: *Is there windier in our town, isn't it?*

(e) mixed cases – S 3: *Can she write English, can is not she?* S 4: *You go in to (going to be an) engineer, is not go in to?*

(2) the use of *what/where is* As universal question collocations – S 1: *Where is bus change? (=What bus must I change to?)* S 2: *Where is the live? (=Where do you live?)* S 4: *Where is can you buy (=Where can you buy it?)* S 7: *Where is a storeys your flat? (=What floor is your flat on?)* S 8: *What is (=Is there) anything in garage?* S 9: *What is college teacher? (=Is she a college teacher?)* S 15: *What is kind of doctor? (=What kind of doctor is he?)*

(3) the use of *I am* instead of *I* or *my* – S 1: *I am not can (=I can't)* S 2: *I'm this is know myself (=I know it myself);* S 4 and S 8: *I'm don't know* S 7: *May I'm open this bottle?* S 5: *I'm near (=seldom) go there;* S 9: *I'm isn't married;* S 16: *I'm is a lawyer;*

(4) the use of *going to* as one word – S 3: *Do you tell going to today? (=With whom are you going to talk today?)* S 4 (answer to the question: *Are you going to telephone?*): *No, I'm not going to be;* S 7: *They must are going to;* S 8: *We are going to at the yard;*

(5) other cases: (a) the use of *go to* as one word (cf. item 4) – S 1: *Go to three stops and get off;*

(b) the use of *it is* as a universal formula: S 9: (answer to the question: *Are you going to telephone John?*): *No, it's not (=No, I'm not going to);* S 12: *it's not speak (=Don't talk);*

(c) the use of *is* as a universal operator to form general questions – S 7: *Is this block has got a post office?* S 9: *Is the street has got bank and shop?*

(d) simultaneous use of two operators in combination with the wrong word order – S 3: *Not do you can (=Don't do it);*

6) the use of 'empty' forms – S 1: *What about is the bus?*; S 2: *You may change to be bus*; S 3: *When they are feel a better now (=Do they feel better now?)*; S 4: *Can do you talking with him? (=Do you want to talk to him?)*; S 8: *What do you feel our workers? (=How do our workers feel?)*; S 9: *What do you secretary head engineer? (=What is the head engineer's secretary doing?)*.

The examples given above convincingly prove that, like in the NLA, mechanical (without structure awareness) memorization is actively used in the FLA as well.

It may be assumed that, as in the FLA, subsequently such structures are gradually separated into constituent elements resulting in the emergence of the rule of their application while their use as formulae recedes and is not observed at the more advanced stages. Some of the examples given above may be also regarded as overgeneralisation (see further).

Overgeneralisation. As it was mentioned in the other papers of our series, generalization and overgeneralisation are among the key notions inherent in the NLA process. Overgeneralisation, caused by multiple intercategory connections of the semantic network in the individual's mind, signals that the process of the corresponding rule formation has entered its final stage. The very presence of the phenomenon of overgeneralisation means that there is a corresponding rule in the consciousness and this rule is at the stage of fine-tuning. A significant number of overgeneralisation cases were also recorded in the subjects' speech during the FLA. Some of them are presented below:

(1) the use of *are (is)* as a universal operator:

(a) with modal verbs – S 2: *We are not must read this (a) book, are we? – No, we are must*; S 4: *They are can have*; S 5: *They are must bring the instruments*; S 7: *We are can't put the bus here*; S 8: *We are can't*; S 9: *We are not must cross the street*; S 12: *They are not must read a book*; S 16: *We are not may put the bus*;

(b) with *have (got)* – S 8: *And are what for we've got the bus?* S 10: *On the street are have not shops*;

(c) with *do* – S 1: *Are you like she (her) work?* S 2: *Are you like is (=to be) here?* S 4: *Are they always so feel? What are they usually have for lunch?* S 7: *Where are you pitch the tents?* S 9: *What are now does your friends and family?* S 9: *She is often talk with you?* S 10: *Is she speak English?*

(2) overgeneralisation of articles:

(a) the use of *the* with possessive pronouns: S 1: *the your flat*; S 2: *This is my the pen*; S 14: *This is the my pen*;

(b) the use of *the* with proper nouns – all subjects;

(c) the use of *the* with cardinal numbers – S 1: *the four rooms*;

(d) the use of *a* with uncountable nouns or countable nouns in the plural – S 10: *a classes*, S 15: *a money*;

(e) the use of articles with other parts of speech (not nouns) – S 9: *She is a single*.

(3) overgeneralisation with *-es* (plural): S 1: *eyeseses*; S 2: *skylarkses*; S 5: *bookses*;

4) overgeneralisation with *-ed* (Simple Past Tense) – S 2: *wroted* (=wrote), *taked* (=took); S 5: *writed* (=wrote), *writes* (wrote), S 16: *maked* (=made);

5) overgeneralisation with *-er* (comparative degree of adjectives) – S 1: *expensiver* (=more expensive), S 13: *interestinger* (=more interesting), S 15: *bester* (=better);

6) overgeneralisation of *wh*-questions formation (the use of the operator in the questions to the subject) – S 1: *Who does write letters?* S 4: *Who did write letters?*

7) double marking (the use of excessive means to mark the same grammatical feature):

(a) Past tense – S 2: *Did you talked?* S 3: *Did she went?* S 4: *She couldn't wrote*; S 12: *Did you waited*; S 14: *I couldn't moved*; S 15: *Did she came in?*

(b) article – S 3: *in the_they flat*; *that a instruction*;

(c) negation – S 1: *never... not*; S 3: *never_not go*; *never can't drink*; S 8: *No any brushes on the bookshelves is not*;

(d) auxiliaries – S 4: *There is a big carpet is on the floor*; *there is the cup is on the table*; S 9: *This is are apple*; *Are apples is on the basket?* S 11: *Is this (=there) on the shelves is some the brushes?* S 12: *Is this kitchen is not water?*

(e) possessiveness – S 9: *Jane is my's grandmother*; *They are my's nieces*.

Some sentences look like double marking, but in fact, they are not. For example, S 8 and S 9 generated sentences like *I'm isn't married*; *I'm is a lawyer*; *Where I'm must get off*; *I'm don't know*, but it is not double marking. The analysis of the said subjects' utterances showed that *I'm* is used in their speech as an indivisible unit and functions as *I*, i. e. the said sentences should be interpreted as *I is a lawyer*, etc. The

same applies to the sentences observed in the speech of S 4: *Why we don't must cross the street? They are don't working now*, where *don't* is an equivalent of *not* (it follows from the other cases of the use of *not* in the utterances of this subject). Thus, the sentences above should be interpreted as *Why we not must cross the street* (the inversion mechanism has not been formed yet) and *They are not working now*. Some other cases of double marking given above may be interpreted in different ways, but we may go back to them after we have considered other procedures inherent in the FLA, specifically, the mechanism of analogy.

Conclusions. Summarizing the brief review of the functioning of mechanical memorization and overgeneralization in the FLA, it should be concluded that both mechanisms are distinctive features inherent in this process. Simultaneously, there is no reason to claim that either of them is fundamentally different from the similar mechanisms observed in the NLA. However, to formulate more reliable conclusions, more research is required, which is the *prospect of our further investigation*.

REFERENCES

1. Chernovaty, L. (1999). *Osnovy teorii pedagogicheskoi grammatiki inostrannogo yazyka* [The Basics of the Foreign Language Pedagogical Grammar Theory]. *Doctor of Sciences thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
2. Al-Baldawi, W.N. and Saidat, A.M. (2011). Linguistic Overgeneralization: A Case Study. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 1(2), pp. 84–93 [in English].
3. Cabrera, M. and Zubizarreta, M.L. (2005). Overgeneralization of Causatives and Transfer in L2 Spanish and L2 English. *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. David Eddington (ed.). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 15–30 [in English].
4. Chernovaty, L. (2016–2021). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Parts 1–11. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. *Intersubject relations*], 29–39 [in English]. DOI: 10.26565/2073-4379-2021-39-08.
5. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon [in English].

6. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall [in English].
7. Muriungi, C.M., Muriungi, P.K. and Kobia, J. (2017). Interlanguage Strategy of Overgeneralisation used by Primary School Learners of English in Miriga Meru West Division Meru County. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22 (12), pp. 42–46 [in English].
8. Sinhaneti, K. and Kyaw, E.K. (2012). A Study of the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies of Burmese Students. *US-China Education Review*, 12, pp. 937–1005 [in English].
2. Yang, W. and Dai, W. (2011). Rote Memorization of Vocabulary and Vocabulary Development. *English Language Teaching*, 4(4), pp. 61–64 [in English]. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p61>.

The article was received by the editors 7.03.2022.

The article was recommended for printing 27.04.2022.

In cites: Chernovaty L. (2022). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 12. Foreign language acquisition: Mechanical memorization and overgeneralization. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 40, pp. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-08>.

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 12. ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МЕХАНІЧНЕ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ І НАДГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ

Леонід Черноватий

докт. пед. наук, професор кафедри перекладознавства імені Миколи
Лукаша факультету іноземних мов Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4);
e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>.

Наводяться результати аналізу експериментальних даних досліджень у згаданій сфері. Протягом довгого періоду спостережень автор дослідив дві групи випробуваних різних вікових груп із різними соціальними характеристиками, використовуючи усну співбесіду як спосіб одержання матеріалу дослідження. Встановлено, що як механічне запам'ятовування, так і надгенералізація є чіткими характеристиками, притаманними процесу засвоєння іноземної мови. Зокрема, проявами механічного запам'ятовування є вживання *is not it (she, he* тощо) як універсального

засобу для утворення розділових питань у реченнях із *can*, *have (got)*, *going to* та *is/are*, а також із одночасним застосуванням кількох із цих дієслівних форм; уживання *what/where is* як універсального питального слова; використання *I am* замість *I* або *my*; вживання *going to* або *go to* як одного слова; застосування *it is* як універсальної формули, а також *is* – як універсального оператора для утворення загальних питань; одночасного використання двох операторів, що супроводжується порушенням порядку слів, а також вживання «порожніх» форм. Надгенералізація проявлялась у використанні *are (is)* як універсального оператора, зокрема в одночасному їх уживанні з іншими операторами (модальними дієсловами, *have (got)* та *do*); використанні артиклів одночасно з присвійними займенниками, власними назвами, кількісними числівниками, незлічуваними іменниками чи зі злічуваними у множині або з іншими частинами мови (не іменниками); застосуванні довгого закінчення множини (*-es*) та простого минулого часу (*-ed*) до вже відповідно маркованих форм множини та минулого часу; вживанні маркера (*-er*) для утворення порівняльного ступеня багатоскладових прикметників; використанні оператора *do* у спеціальних питаннях до підмета; подвійному маркуванні однієї й тієї ж граматичної ознаки, зокрема, минулого часу, означеності, заперечення, допоміжних дієслів та присвійності. Автор констатує відсутність підстав уважати, що функціонування механічного запам'ятовування і надгенералізації у процесі засвоєння іноземної мови принципово відрізняється від засвоєння рідної мови.

Ключові слова: засвоєння іноземної мови, засвоєння рідної мови, механічне запам'ятовування, надгенералізація, подвійне маркування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Харьковский нац. ун-т им. В.Н. Каразина. Харьков, 1999. 453 с.
2. Al-Baldawi W.N., Saidat A.M. Linguistic Overgeneralization: A Case Study. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. 2011. Vol. 1. Issue 2. P. 84–93.
3. Cabrera M., Zubizarreta M.L. Overgeneralization of Causatives and Transfer in L2 Spanish and L2 English. *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* / ed. David Eddington. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 2005. P. 15–30.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Parts 1–11. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні*

- зв'язки. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016–2021. Вип. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-39-08>.
5. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982. 202 p.
 6. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Prentice Hall, 1981. 212 p.
 7. Muriungi C.M., Muriungi P.K., Kobia J. Interlanguage Strategy of Overgeneralisation used by Primary School Learners of English in Miriga Meru West Division Meru County. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 2017. Volume 22, Issue 12. P. 42–46.
 8. Sinhaneti K., Kyaw E.K. A Study of the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies of Burmese Students. *US-China Education Review*. 2012. Issue 12. P. 937–1005.
 9. Yang W., Dai W. Rote Memorization of Vocabulary and Vocabulary Development Foreign Languages Department. *English Language Teaching*. 2011. Vol. 4. Issue 4. P. 61–64. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p61>.

Стаття надійшла до редакції 7.03.2022.

Статтю рекомендовано до друку 27.04.2022.

Як цитувати: Черноватий Л. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 12. Foreign language acquisition: Mechanical memorization and overgeneralization. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-08>.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

До опублікування приймаються матеріали, що порушують питання методики викладання мов (української та іноземних) у закладах вищої освіти.

Мова публікацій: українська, англійська.

У статті мають бути відображені такі **елементи**: «постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку» (Бюлетень ВАК України, № 1, 2003).

Технічні вимоги до оформлення рукописів

1. Перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс **УДК** (шрифт 12).

2. У центрі друкується **назва статті** великими літерами напівжирним шрифтом (14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал по центру курсивом напівжирним шрифтом (14) мовою статті друкуються **повне ім'я та прізвище автора (авторів)**.

4. З абзацу по центру мовою статті подаються **відомості про автора**: науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю (поштова адреса, місто (країна для іноземних авторів), вулиця, номер будинку), електронна адреса, код ORCID.

5. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1). Обсяг анотацій: англійською мовою – не менше 2000 знаків без проміжків та не більше 2100, українською мовою – не менше 1800 знаків без проміжків та не більше 2000.

В анотаціях стисло викладається актуальність, мета, методи дослідження, основні результати та висновки.

6. Після анотації з абзацу за алфавітом подаються **ключові слова** (не більше 5). Словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою (шрифт 12).

7. Текст статті друкується без автоматичних переносів слів; шрифт 14; інтервал – 1,5; поля ліворуч, угорі, внизу – 2,5, праворуч – 1; форматування за шириною сторінки; відступ абзацу – 1,25.

8. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-). Якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають також до електронного варіанта окремими файлами (назви таблиць дублюються англійською мовою).

9. Ілюстративний мовний матеріал **виділяється курсивом**.

10. **За положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки (аналіз досліджень), актуальність, мету аналізу, методи та методику дослідження, виклад основного матеріалу, а наприкінці – висновки та перспективи дослідження. Зазначені елементи мають бути формально виділені напівжирним шрифтом.**

11. **Посилання** в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

12. Завершує публікацію список використаних джерел (слова **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** друкуються напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань (шрифт 12, інтервал 1), оформлений відповідно до стандартів ДАК України. У разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу. У список літератури мають бути обов'язково включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років (половина цитованих джерел) та іноземні публікації (третина цитованих джерел). До посилань треба додавати DOI, якщо вони присвоєні.

13. Через один інтервал друкуються **назва статті, відомості про автора та анотація** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) іншою мовою (українською або англійською). Правила оформлення аналогічні тим, що зазначені у п. 2-6.

14. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**, потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES** (останні подаються наприкінці статті після другої анотації або, якщо рукопис англійською, після висновків.

Тоді СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ має міститися після української анотації наприкінці статті).

У **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться нумерований транслітерований список усіх джерел, що відповідає списку СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті <http://translit.kh.ua> (для української мови) та <http://www.translit.ru> (для російської).

15. **Обсяг** статті: 10–12 сторінок.

16. Стаття надсилається до редакції електронною поштою на адресу vestnik-knu@ukr.net у форматі .doc (в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0) та дублюється файлом у форматі .rtf.

17. Сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються.

18. При поданні статті необхідно надати відсканований варіант першої сторінки з підписом автора (авторів), що підтверджує відсутність у статті плагіату: «Стаття «Назва статті» не містить плагіату». Підпис(и).

19. В окремому файлі подаються **відомості про автора**: прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи повністю, контактний телефон, поштова та електронна адреса, код ORCID.

Автори без наукового ступеню додають до рукопису одну рецензію кандидата або доктора наук.

20. Редакційна колегія залишає за собою право відхилити статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Термін подання статей у грудневий випуск – до 15 вересня, у червневий – до 1 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість публікації статті у наступному випуску збірника.

Збірник індексується у DOAJ, Google Scholar, Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, BASE, Crossref, WorldCat.

Інформацію про збірник розміщено на сайті https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 40

Українською та англійською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор,
комп'ютерне макетування

О.О. Тітаренко
В.О. Мовчан

Підписано до друку 31.05.2022.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 7,8
Наклад 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Видавець і виготовлювач:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.