

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

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 33

Започаткований 1996 року

Харків
2018

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
(Наказ МОН України № 241 від 9.03.2016)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 12 від 26 листопада 2018 р.)

Редакційна колегія:

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

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

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

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, Інститут іноземних мов (730000, Китай, Провінція Ганьсу, Ланьчжоу, район Чжан Гуань, пр. Тяньшуйнатьлу, 222), відділення російської мови та літератури.

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

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

Місеньова В.В., канд. філол. наук, доц., Харківський національний юридичний університет імені Я. Мудрого (61024, Україна, Харків, вул. Пушкінська, 77), кафедра іноземних мов № 2.

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

Тітаренко О.О. (відповідальний секретар), канд. філол. наук, ХНУ 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

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, 2018

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
(By order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
241 dated March 9, 2016)

It has been approved for printing by the decision of the Academic
Council of V.N. Karazin Kharkiv National University
(#12 dated November 26, 2018)

Editorial Board:

Chernovaty L. (editor-in-chief), Doctor of Pedagogics, Professor, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), The School of Foreign Languages, The Department of English Translation Theory and Practice.

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

Pasynok V., 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.

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

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

Mihajlovskaya H., Doctor of Pedagogics, Professor, Kherson State University (73000, Ukraine, Kherson, 27 Universytetska St.), department of Slavonic languages.

Stativka V., Doctor of Pedagogics, Professor, Lanzhou University, School of Foreign Languages and Literature (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road), Institute of Russian Language and Literature.

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

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

Misenyova V., PhD in Philology, Associate Professor, Yaroslav Mudry National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, 77 Pushkinskaya St.), Foreign Languages Department № 2.

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

Titarenko O. (executive secretary), PhD in Philology, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Ukraine, Kharkiv, 4 Svoboda Square), International Education Institute 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

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Articles have been reviewed internally and externally

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

© V.N. Karazin Kharkiv National University, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	10
Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. ДО ПИТАННЯ ПРО ПРЕЗЕНТАЦІЮ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ (ЧАСТИНА 1 – ДОПОВІДЬ)	11
Гіль С.І. НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	21
Дехтярьова Ю.О. ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ SMART ІНСТРУМЕНТІВ УЧИТЕЛЯМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	31
Західова Ф. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ МОВНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	41
Качинський О.С. ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОФОНА	51
Косьміна В.Ю. АНАЛІТИЧНІ ФОРМИ Й КОНСТРУКЦІЇ ЯК ТРУДНОЩІ В ЗАСВОЄННІ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	65
Кушнір І.М. ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ	76
Ушакова Н.В. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ АУДІЮВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	89

Чень Чунься

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
У СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 103

Черноватий Л.М.

ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ
ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 5.
ЗАСВОСННЯ МОРФОЛОГІЇ РІДНОЇ МОВИ НА ЕТАПІ
ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ..... 118

Ященко А.А.

УРБАНОНІМИ ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВШИХ
ЕЛЕМЕНТІВ КОМУНІКАЦІЇ..... 127

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ 139

CONTENT

PREFACE	10
Tetiana Alekseyenko, Oksana Fadeyeva TO THE ISSUE OF THE RESEARCH WORK PRESENTED BY FOREIGN STUDENTS (PART 1 – REPORT).....	11
Svitlana Gil SPEECH TRAINING SITUATIONS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	21
Yuliia Dekhtiarova. ADVANTAGES OF USING MODERN PEDAGOGICAL SMART TOOLS BY ENGLISH TEACHERS	31
Fakhriya Zakhidova THE DEVELOPMENT OF STUDENTS’ SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH AT LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	41
Oleg Kachynsky FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A FACTOR OF THE INOPHONE’S SOCIOCULTURAL ADAPTATION	51
Victoriya Kosmina ANALYTICAL FORMS AND CONSTRUCTIONS AS DIFFICULTIES IN MASTERING THE GRAMMAR OF A FOREIGN LANGUAGE.....	65
Iryna Kushnir THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE MODERN COMPETENCE LINGUODIDACTIC PARADIGM.....	76
Nataliia Ushakova THE PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS’ TRAINING OF LISTENING SKILLS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	89

Chunxia Chen

LINGUO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE
STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS 103

Leonid Chernovaty

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL
RESEARCH. PART 5. NATIVE LANGUAGE MORPHOLOGY
ACQUISITION AT THE SIMPLE SENTENCE STAGE 118

Alina Yaschenko

URBANONYMS ARE ONE OF THE MOST IMPORTANT
ELEMENTS OF COMMUNICATION 127

REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF
ARTICLES 139

ПЕРЕДМОВА

Стрімкий розвиток сучасного світу вимагає модернізації всіх галузей життя людства. Система освіти відіграє найважливішу роль у визначенні напрямів удосконалення методів і прийомів оптимізації різних аспектів діяльності особистості.

Науковці підкреслюють необхідність перегляду підходів до організації освітнього процесу, зокрема системи навчання мов, яка на сучасному етапі глобалізаційних зрушень набуває значення когнітивно-діяльнісного базису здатності людини до навчання упродовж життя.

У статтях чергового випуску збірника наукових праць звернено увагу на необхідність оновлення моделі сучасної лінгводидактичної парадигми на засадах новітньої філософії освіти.

До нових пріоритетів у модернізації навчання мов автори відносять упровадження сучасних інформаційних технологій, тому розглядаються сутність та переваги використання основних SMART-інструментів.

Міжкультурні засади навчання мов залишаються актуальним напрямом лінгводидактичних досліджень, тому вивчаються питання формування соціокультурної компетенції, лінгвосоціокультурної компетентності викладачів іноземних мов.

Організація засвоєння лексики та граматики іноземної мови традиційно викликає інтерес науковців і викладачів-практиків, які пропонують шляхи формування навичок і вмінь володіння відповідними аспектами мови.

Комунікативне спрямування мовної освіти ґрунтується на моделюванні реального спілкування у навчально-мовленнєвих ситуаціях, що забезпечує врахування комунікативних потреб різних груп суб'єктів мовної освіти.

Редакційна колегія висловлює надію, що науковий доробок авторів чергового збірника сприятиме розвиткові та оптимізації викладання мов у закладах вищої освіти.

Редакційна колегія

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРЕЗЕНТАЦІЮ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ (ЧАСТИНА 1 – ДОПОВІДЬ)

Алексєенко Т.М., Фадєєва О.Ю. (Харків)

У статті визначено фактори, що впливають на успішність захисту дипломної або курсової роботи студентами-іноземцями. Описано конвенційні норми, додержання яких забезпечує стандартизованість процедури презентації та позитивно впливає на успішність захисту науково-дослідної роботи. Розглянуто вербальні та невербальні засоби зворотного зв'язку з масовою аудиторією. Охарактеризовано афективні стратегії, які допомагають уникненню в інофонів почуття психологічного дискомфорту в процесі публічної презентації.

Ключові слова: вторинний текст, доповідь, презентація, публічний захист, текст-джерело.

Алексєенко Т.Н., Фадєєва О.Ю. К вопросу о презентации научно-исследовательской работы иностранными студентами (часть 1 – доклад). В статье определены факторы, влияющие на успешность защиты дипломной или курсовой работы студентами-иностранцами. Описаны конвенциональные нормы, выполнение которых обеспечивает стандартизованность процедуры презентации и позитивно влияет на успешность защиты научно-исследовательской работы. Рассмотрены вербальные и невербальные способы обратной связи с массовой аудиторией. Охарактеризованы аффективные стратегии, способствующие избежанию чувства психологического дискомфорта в процессе публичной презентации.

Ключевые слова: вторичный текст, доклад, презентация, публичная защита, текст-источник.

Tetiana Alekseyenko, Oksana Fadeyeva. To the issue of the research work presented by foreign students (part 1 – report). The article considers possible ways of forming and improving the professional communicative competence that is necessary for the implementation of a presentation speech act – a public defence of the research work written by foreign students. The factors of influencing the presentation success have been determined; the algorithm of processing the written text-source in the shortened version of the report have been proposed.

The authors formulate the principles to be followed by a communicator in the course of the defence of a graduation project or an essay project in order to persuade recipients that his/her research is done qualitatively, the topic is relevant, the method is appropriate, the result is probable, the conclusion is substantiated and that the speaker is able to further studies at the scientific-research work. The article deals with the convention standards of scientific work public presentations, the strict execution of which by the speaker ensures standardization of the procedure of protection and positively influences the success of the speech act. Verbal and non-verbal means of feedback with the audience that promote the attraction of listeners' attention, support of the interest to the research problem, and bringing the recipients to the speaker's necessary conclusion have been considered by the authors.

The article describes affective strategies for eliminating the feeling of psychological discomfort, excitement, anxiety, fear speaking in public, that assesses not only the essence of the report, but also speaker's abilities; the compensatory strategies for preventing the difficulties associated with the shortage of speaker's linguistic resources have been described.

The educational-methodical principles that the teacher of ULAF faces with in the formation of public speaking skills in the academic situation of the defence of a graduation project or an essay project have been determined on the basis of the research material. It has been proved that the purposeful teaching of presentation skills is an important part of the educational process, as the described form of work corresponds to the communicative needs of professional interactive activities, increases motivation for effective learning. The obtained results allow the use of the proposed methodology for the development of training materials for foreign students according to their speciality.

Key words: presentation, public defense, secondary text, report, text-source.

Публічна презентація студентами-іноземцями самостійно виконаної науково-дослідної роботи (далі – НДР) – один із відповідальних і найважливіших в інтелектуальному та психологічному плані видів навчальної професійно орієнтованої діяльності. Він характеризується наявністю двох комплементарних цілей: а) інформативної, що обслуговує комунікативну потребу мовця в інформуванні слухачів стосовно змісту виконаної ним НДР; б) прагматичної, яка обумовлює необхідність переконати реципієнтів, що автор дослідження є компетентним в проблемі, яка розглядається, та спроможним займатися подальшою НДР на відповідному етапі навчання або в майбутній професійній діяльності. Такий складний мовленнєвий акт як захист потребує від

дповідача знань конвенційних норм мовленнєвої поведінки, зокрема засобів впливу, і їх додержання під час захисту НДР. Для успішної презентації НДР інофону необхідно вміти обирати цілеспрямовану лінію спілкування, переконливо розкривати суть предмета мовлення, привертати увагу слухачів до виступу та «втягувати» їх у проблематику своєї доповіді.

Аналіз науково-методичної літератури з питань удосконалення вмінь написання студентами-іноземцями НДР та публічної презентації переконує, що цей аспект професійно орієнтованого навчання мови є важливою ланкою підготовки іноземних фахівців. Пошуку шляхів формування вмінь публічної комунікації присвятили свої дослідження такі фахівці, як Ю. Авсюкевич (навчання презентації німецькою мовою), О. Попова (формування іншомовних презентаційних навичок студентів-менеджерів), І. Федорова (навчання монологу-повідомлення економістів-міжнародників) та ін.

Мета дослідження – надання практичних рекомендацій стосовно формування в інофонів навичок і вмінь ефективної реалізації потреб, пов'язаних із професійно орієнтованим монологічним мовленням – захистом НДР; висвітлення стратегії покрокової підготовки до публічної доповіді.

У своєму дослідженні ми зупинимося лише на першій частині публічного захисту – доповіді, яку мовець, за правилом, зачитує.

Актуальність роботи полягає в тому, що, по-перше, знання алгоритму підготовки до публічної презентації НДР, опанування лінгвальними та невербальними компонентами професійно орієнтованого монологічного мовлення та знання конвенційних норм публічного захисту відповідають комунікативним потребам майбутніх фахівців, по-друге, незважаючи на те, що в сучасній методичній літературі існує достатня кількість досліджень, які стосуються методики навчання іноземних студентів написання НДР, проте, на наш погляд, проблемам формування презентаційних навичок і вмінь приділяється недостатня увага.

Виклад основного матеріалу. Безумовно, що успіху публічного захисту НДР іноді заважає відсутність в інокомунікантів достатнього досвіду виступів перед масовою аудиторією. За правилом, інофон-дповідач обмежується простим зачитуванням скороченого тексту НДР, не намагаючись використати вербальні та

невербальні засоби спілкування, завдяки яким можна привернути увагу аудиторії, активізувати когнітивну діяльність реципієнтів, пробудити й утримати до кінця промови їхній інтерес до проблеми, яка розглядається. У більшості випадків під час захисту НДР ми бачимо інтонаційно бідне, слабо артикульоване, монотонне читання вголос тексту, який не розрахований на слухове сприйняття.

Загальновідомо, що існують певні розбіжності між текстом НДР і його скороченим варіантом, який має бути озвученим доповідачем. Проте писемний текст і його варіант – доповідь, незважаючи на різні комунікативні наміри, за багатьма параметрами близькі: вторинний текст-довідь є своєрідним скороченим «віддзеркаленням» тексту-джерела. Тому важливо, щоб студенти, готуючись до публічної промови, усвідомили, що шляхом певних когнітивно-креативних операцій їм доведеться зробити вторинний текст прийнятним для слухового сприйняття, надати йому простоти, переконливості та привабливості для отримувачів інформації. «Завдання комунікатора полягає у створенні такого тексту, який втілює авторський задум, комунікативний намір, так, що дає можливість реципієнту адекватно його тлумачити (інтерпретувати)» [5: 97]. Проте під час презентації мовцю доведеться не тільки якісно розкрити суть НДР, але й переконливо довести, що тема його дослідження актуальна, «метод слухний, результат вірогідний, висновки обґрунтовані, подальша праця перспективна» [4: 175–176]. Для цього студент-іноземець має володіти презентаційною компетенцією та додержуватись таких порад.

1. Бути небайдужим до свого дослідження та власного мовленнєвого акту, оскільки зацікавленість мовця передається слухачам інформації.

2. Ураховувати, що інтелектуальний вплив починається із привернення уваги реципієнтів за допомогою вербальних та невербальних засобів в експозиції промови – голосної і впевненої заяви назви доповіді та вступу, де проголошується мета дослідження та актуальність проблеми.

3. У доповіді важливо не менше ніж двічі назвати чітко сформульовану головну ідею (центральної тези) – на початку та наприкінці промови, інтонаційно виділяючи її.

4. В основній частині зосередити увагу на ключовій ідеї, уникати дублювання, довгих описів та загальновідомих наукових істин; надавати динамізму тексту за рахунок зміни метатем, подавати авторську ідею як пошук істини для введення слухачів у процес своїх наукових міркувань [4: 181–182].

5. Ретельно обміркувати вербальне та невербальне оформлення висновку; запобігати порушенню мовленнєвого регламенту.

6. Опанувати афективні стратегії: навчитись стримувати почуття психологічної напруги та страху, пов'язаного з невпевненістю в позитивних результатах захисту; знати та вміти застосовувати елементарні прийоми особистісної саморегуляції: самопідбадьорювання, самоналаштування на обов'язковий успіх тощо [2: 129].

7. Забезпечити правильне фонетико-інтонаційне оформлення мовлення, додержуватися ділової, чіткої тональності спілкування.

Суттєву допомогу в подоланні труднощів, пов'язаних із дефіцитом презентаційних ресурсів інофонів, має здійснити викладач української мови як іноземної, який цілеспрямовано формує вміння, що відповідають комунікативним потребам старшокурсників. Ми пропонуємо наступний алгоритм підготовки до захисту НДР.

1. Скорочення писемного тексту-опори до обсягу, що відповідає регламенту доповіді. Здійснення елімінаційних операцій.

2. Опрацювання вторинного тексту для зачитування промови. Використання декомпресивних та компенсаторних операцій.

3. При цитуванні заміна в тексті посилання (квадратні дужки з нумерацією використаної літератури) на ім'я автора наукової роботи.

4. Багаторазове перечитування мовчки та вголос доповіді з метою фонетико-інтонаційного оформлення мовлення: а) відпрацювання техніки читання окремих слів, словосполук, фраз, комунікативних блоків та всього тексту; б) аудіозапис (бажано) промови з подальшим прослуховуванням разом із носієм мови, усунення просодичних помилок, фонетико-інтонаційна розмітка складних фрагментів тексту; в) ретельне відпрацювання сегментів

тексту, які знаходяться у найбільш сильних позиціях – вступу та висновку; бажано вивчити їх напам'ять.

5. Перечитування доповіді «очима слухачів» і остаточне редагування промови.

6. Контрольне читання вголос із зазначенням часу доповіді.

Зупинимось конкретніше на вказаних вище етапах підготовки до публічного захисту НДР.

1. *Переробка первинного тексту НДР.*

Навички трансформації первинного тексту-джерела у скорочений вторинний текст формується в іноземних студентів під час навчання реферування. Тому інофони мають бути вже ознайомлені з розповсюдженими в науковому дискурсі операціями елімінації. Первинна реконструкція тексту-опори в майбутню доповідь потребує від студента визначення обсягу промови, стислого розкриття головної ідеї, визначення логічної послідовності викладення матеріалу, що є ланцюгом суджень, аргументів, доказів та висновків, які розкривають центральну тезу доповіді.

2. *Обробка отриманого вторинного тексту для доповіді.*

Розрахований на візуальну рецепцію матеріал тексту-джерела може важко сприйматися слухачами під час зачитування промови доповідачем-іноземцем. Тому вторинний текст має бути деякою мірою наближеним до усного професійного дискурсу. Для полегшення вимови доповідача й адекватного сприйняття інформації присутніми рекомендується проведення з матеріалом вторинного тексту декомпресивних операцій. До того ж не зайвим має бути навчання студентів компенсаторних стратегій – уміння долати мовні, фонетичні та інтонаційні труднощі, тобто за можливості компенсувати прогалини в лінгвістичній та паралінгвальній компетенції шляхом використання спрощених синонімічних замінів (де це можливо). Наведемо декілька прикладів:

1) реконструкція складних речень, які за своєю структурою та обсягом є важкими для усної репродукції та слухової рецепції, у декілька простих речень (При загостренні виразок утворюються «сидячі» червонуваті вузлики – псевдо- поліпи, які виступають над пласкою поверхнею. При загостренні виразок утворюються «сидячі» червонуваті вузлики – псевдополіпи. Вони виступають над пласкою поверхнею);

2) трансформація багаточленних синтаксичних конструкцій, які ускладнюють формально-змістову організацію простого речення, у складнопідрядне речення (У випадку відсутності симптомів недостатності кровообігу пацієнт може бути допущений до роботи. Якщо симптоми недостатності кровообігу відсутні, пацієнт може бути допущений до роботи);

3) збагачення, де доцільно, тканини тексту інтенсифікаторами висловлювання: а) вставними словами, що підкреслюють авторську впевненість (безумовно, нема сумніву, безперечно, певна річ, ясна річ, само собою зрозуміло та інші); б) прислівниками та частками (дуже, значно, набагато, надзвичайно тощо); в) прислівниками та прикметниками вищого ступеня якості (найважливіший, якнайточніше тощо);

4) використання речень з нестандартною семантикою – риторичного питання або питання, на яке мовець сам дає відповідь;

5) авторизація промови – використання займенників (ми, нами, нам тощо);

б) використання невербальних (жести, міміка, контакт очей, пози тощо) та паралінгвальних компонентів мовлення. Немає сумніву, що в офіційно-ділових умовах презентації НДР головну роль відіграють вербальні засоби, що формують комунікативне та інформативне ядро повідомлення [1: 25]. Проте невербальні, так звані «периферійні» засоби спілкування, також є важливими компонентами комунікації. Вони несуть велике семіотичне та психологічне навантаження, забезпечуючи реципієнтам адекватне розуміння змісту аудіотексту, виконують інтегративну функцію: сприяють налагодженню контакту, забезпечують зворотний зв'язок і підтримують інтелектуальний вплив [3: 79].

На етапі відпрацювання просодичних труднощів особлива увага приділяється: а) ритміці та артикуляції малознайомих слів та таких, що важко вимовляються; б) вільній, без зорової опори вимові інформаційно найцінніших для презентації ключових слів; в) відпрацюванню злитної вимови словосполук; г) удосконаленню вмінь «читання» розділових знаків, які відповідають за просодичне звучання фраз, комунікативних блоків та усього тексту; д) диференціації довжини пауз у середині фраз, на їх стику, на межі абзаців [3: 79]; усвідомленню інофонами, що затягування паузи трактується реципієнтами або як хвилювання,

невпевненість мовця, або як слабке орієнтування його у власному матеріалі доповіді. Цей факт негативно впливає на загальну оцінку.

Не зайвою буде розмітка тексту з метою запобігання просодичних помилок за допомогою спеціальних позначок. Наприклад, позначити місце кінця синтагми там, де відсутня пунктуація; зазначити ритміку довгих слів, які викликають труднощі у вимові; графічно виділити ключові слова, словосполучки, фрази, абзаци, які необхідно підкреслити голосом.

Висновок. У зв'язку з вищевикладеним можна назвати методичні стратегії формування в інокомунікантів навичок і вмінь публічного виступу в академічній ситуації захисту дипломної або курсової роботи.

1. Удосконалення лінгвопрагматичної компетенції – знань законів будовання тексту-повіді на основі самостійно написаної дипломної роботи.

2. Удосконалення екстралінгвістичної компетенції – навичок публічного мовлення, знайомство з окремими елементами риторики.

3. Навчання стратегії інтегративної комунікації – інтелектуального та емоційного впливу на слухачів.

4. Обговорення зі студентами афективних стратегій, що сприяють позитивному налаштуванню мовця, запобіганню негативних емоцій під час виступу перед масовою аудиторією.

Перспективою подальших науково-методичних досліджень вважаємо розробку методичних вказівок, які детально розкривають алгоритм навчання студентів підготовки тексту НДР до публічного захисту та специфіку публічної промови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении. *Языковое общение*. Калинин: Калининский государственный университет, 1987. С. 18–25.
2. Задорожна І.П. Структура і зміст навчально-стратегічної компетенції майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. Вип. 22. С. 125–133.
3. Кучер Ю.М. Відтворення у процесі лінгвістичного дослідження усного дискурсу. *Наукові записки*. К.: Києво-могилянська академія, 2004. С. 78–81.

4. Селігей П.О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення. *Мовознавство*. К.: Академперіодика НАН України, 2006. Вип. 2–3. С. 174–186.
5. Ушакова Н.В. Рівні розуміння усного повідомлення як підґрунтя формування аудитивних вмінь. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2014. Вип. 24. С. 94–101.

REFERENCES

- Bogdanov, V.V. (1987). Funktsii verbalnykh i neverbalnykh komponentov v rechevom obshenii [Functions of verbal and non-verbal components in speech communication]. *Yazykovoie obshenie [Language Communication]*. Kalinin: Kal. GU, pp. 18–25 [in Russian].
- Kucher, Yu.M. (2004). Vidtvorennia u protsesi lingvistychnogo doslidzhennia usnogo diskursu [Reproduction in the process of linguistic study of oral discourse]. *Naukovi zapysky [Proceedings]*. Kyiv: KMA, pp. 78–81 [in Ukrainian].
- Seligei, P.O. (2006). Naukovyi styl ukrainskoi movy: resursy onovlennia [Scientific style of the Ukrainian language: resources of updating]. *Movoznavstvo [Linguistics]*. Kyiv: Akaldemperiodyka, 2–3, pp. 174–186 [in Ukrainian].
- Ushakova, N.V. (2014). Rivni rozuminnia usnogo povidomlennia iak pidgruntia formuvannia audytyvnykh vmin [Levels of understanding of oral communication as a basis for the formation of auditory skills]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchastnomu etapi. Mizhpredmetni зв'язки [Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Cross-subject relations]*. Kharkiv: KhNU, 24, pp. 94–101 [in Ukrainian].
- Zadorozhna, I.P. (2011). Struktura i zmist navchalno-strategichoi kompetentsii maibutnykh uchiteliv angliiskoi movy [Structure and content of the teaching and strategic competence of future teachers of English]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchastnomu etapi. Mizhpredmetni зв'язки [Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Cross-subject relations]*. Kharkiv: KhNU, 22, pp. 125–133 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 05.09.2018

Алексєєнко Тетяна Миколаївна, 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.alexeeenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Алексееенко Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: teacher.alexeeenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Tetiana Alekseyenko, Assistant 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: teacher.alexeeenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Фадеева Оксана Юрьевна, старший викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

Фадеева Оксана Юрьевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

Oksana Fadeeva, Assistant 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: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гіль С.І. (Харків)

Стаття присвячена проблемі моделювання навчально-мовленнєвого спілкування на основі мовленнєвих ситуацій на заняттях з української мови як іноземної. Розглянуті основні параметри реального спілкування під час навчання. Описані технології навчання іноземних студентів українського мовлення з використанням навчально-мовленнєвих ситуацій. Уточнені функції таких ситуацій. Моделювання комунікативних ситуацій є ефективним методичним прийомом, дає змогу викладачеві забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності, створити умови для отримання студентами ґрунтовних теоретичних і практичних знань у закладі вищої освіти.

Ключові слова: мовлення, навчально-мовленнєва ситуація, ситуативно-орієнтоване навчання, спілкування, українська мова як іноземна.

Гиль С.И. Учебно-речевые ситуации на занятиях по украинскому языку как иностранному. Стаття посвящена проблеме моделирования учебно-речевого общения на основе речевых ситуаций на занятиях по украинскому языку как иностранному. Рассмотрены основные параметры реального общения во время обучения. Описаны технологии обучения иностранных студентов украинской речи с использованием учебно-речевых ситуаций. Уточнены функции таких ситуаций. Моделирование коммуникативных ситуаций является эффективным методическим приемом, позволяет преподавателю обеспечить высокое качество и эффективность учебной деятельности, создать условия для получения студентами глубоких теоретических и практических знаний в заведении высшего образования.

Ключевые слова: общение, речь, ситуативно-ориентированное обучение, украинский язык как иностранный, учебно-речевая ситуация.

Svitlana Gil. Speech training situations at the lessons of Ukrainian as a foreign language. The article is devoted to the problem of modeling educational and verbal communication on the basis of speech training situations at the lessons of Ukrainian as a foreign language. The basic parameters of real communication in the process of training have been analyzed. Different means

of teaching foreign students the Ukrainian speech with the use of speech training situations have been described. The functions of such situations have been specified; the requirements for them have been defined. Speech training situations can be used in various types of speech activity in the classroom. And if we create in the classroom an atmosphere close to the real one that facilitates communication with a foreign language, then the speech training situations are the best suited for teaching the Ukrainian foreign language oral speech.

The creation of speech training situations takes place through the strict selection of vital topics for speech expression through various visual and auditory visualizations, modeling the speech activity of students on the basis of didactic games and textbooks. Such speech training situations are not supposed to have all the signs of an authentic speech situation, but it nevertheless retains the most essential features of natural communication. In foreign students' speech situations testing of samples and models of real foreign language communication takes place, the speech behavior of foreign students is formed, their attention is mobilized and imagination develops, the learning process is enlivened.

The simulation of communicative situations is an effective language teaching method. The latter meets the needs of the day, as it enables the teacher to ensure the high quality and efficiency of the training activities, to create conditions for students to receive thorough theoretical and practical knowledge at a higher educational institution. In the process of language training organization and speech situations, the teacher plays an important role, since he/she is the organizer of this process.

Key words: communication, situationally-oriented teaching/learning, speech training situation, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з актуальних проблем методики навчання української мови іноземних студентів є розробка лінгвістичних і психологічних основ навчання українського мовлення поза українського мовного середовища. Подолати проблему відсутності або недостатності україномовного середовища, на наш погляд, можна шляхом моделювання на уроці навчально-мовленнєвого спілкування на основі мовленнєвих ситуацій, які, з погляду психолінгвістики, є мотиваційною основою мовленнєвої діяльності студентів, з погляду лінгводидактики, – способом або умовою організації навчально-мовленнєвого спілкування на занятті. **Актуальність** обраної теми дослідження зумовлена потребою вивчення особливостей використання навчально-мовленнєвих ситуацій під час вивчення

іноземцями української мови. Процес навчання іншомовного спілкування будується відповідно до законів реального спілкування і має бути його моделлю.

Аналіз останніх досліджень. Проблема використання навчально-мовленнєвих ситуацій (далі НМС) у навчанні іноземної мови широко представлена в методичній літературі. У працях більшості науковців (М. Вайсбурд, Є. Вишневський, Ж. Войнова, М. Ляховицький, Р. Мільруд, Ю. Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін та ін.) досліджено методику використання НМС під час навчання іншомовного говоріння. Деякі дослідники (М. Вайсбурд, Є. Вишневський, Т. Карих, М. Ляховицький, Л. Чернявська) розглядають роль НМС і в навчанні аудіювання та читання, наголошуючи на суттєвій відмінності ситуацій рецепції від ситуацій, що лежать в основі навчання мовлення. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що поняття «мовленнєва ситуація» спочатку застосовувалося стосовно методики навчання іноземних мов (О. Мироліубов, І. Берман, В. Скалкін та ін.). Ситуація є чинником, що породжує мовленнєве висловлювання (О. Леонт'єв); умовою й засобом уведення слухачів до ситуації живого спілкування (О. Мироліубов). Слід підкреслити, що однозначного розуміння мовленнєвої ситуації як методичного прийому ще не сформувалося. Ситуацію розглядають як навчальний прийом розвитку мовлення (Г. Рожкова), як засіб розвитку непідготовленого мовлення (В. Скалкін), пов'язують з принципом мовленнєвих дій (О. Леонт'єв), мовленнєвим ситуаціям відводять особливе місце серед умов і засобів навчання, називаючи їх «мікросистемами навчання мови» (Т. Ладиженська), виділяють структурні компоненти мовленнєвої ситуації (Д. Ізаренков), відзначається надзвичайна актуальність мовленнєвої ситуації для розвитку мовлення нерідною мовою.

Комунікативну (мовленнєву) ситуацію розглядають як «сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, що ми поставили учням, необхідних і достатніх для того, щоб учень правильно здійснював мовленнєву дію відповідно до наміченого нами комунікативного завдання» [4: 36] (переклад наш – Г.С.).

Ю. Пассов визначає ситуацію як «динамічну систему взаємовідносин двох (і більшої кількості) суб'єктів, відображену в їхній свідомості, що породжує потребу до цілеспрямованої

діяльності у вирішенні мовленнєрозумових завдань і живить цю діяльність» [5: 182] (переклад наш – Г.С.).

В. Скалкін, проаналізувавши структуру НМС, запропонував виділити такі її компоненти: 1) умови ситуації; 2) мовленнєва ситуація (висловлювання). Умови ситуації – це опис ситуації, мовленнєвий стимул, завдання.

М. Вайсбурд у своїй роботі «Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке» [1] також розглядає компоненти НМС, що, у свою чергу, визначають зміст і форму мовленнєвого повідомлення.

Отже, **мета** нашої статті полягає в описі технології навчання іноземних студентів українського мовлення з використанням навчально-мовленнєвих ситуацій, а також в уточненні функцій таких ситуацій та визначенні вимог до них.

Виклад основного матеріалу. Навчально-мовленнєва ситуація – це запропоновані викладачем умови, необхідні для здійснення студентами мовленнєвої дії згідно з представленим комунікативним завданням. Дієвість ситуацій у навчанні залежить від точного орієнтування на конкретне завдання, від доступності ситуацій для студентів, відповідності їхнім інтересам і потребам, індивідуальним особливостям, віку.

НМС як методична категорія виконують найрізноманітніші функції. Ситуації можуть бути як компонентом змісту, так і прийомом навчання на різних етапах формування мовленнєвих умінь. Вони можуть служити знаряддям керування навчальною діяльністю студентів і засобом організації роботи викладача, сприяти вирішенню практичних, освітніх і виховних завдань. НМС як компонент змісту дозволяють відібрати й організувати певним чином мовний та мовленнєвий матеріал.

НМС як прийом навчання дозволяють планувати процес формування мовленнєвих навичок і умінь. Вони допомагають здійснювати контроль за процесом формування навичок і умінь.

Серед способів створення НМС М. Вайсбурд [1] називає: а) словесний опис; б) використання наочності; в) інсценування готових текстів, програвання мовленнєвих ігор; г) використання реальних обставин.

У сучасній методичній літературі [1; 2; 6] представлені різні класифікації (типології) НМС: за відношенням до реальної

дійсності (природні, або реальні, і штучні, або уявні); за способом створення – екстралінгвістичні (позамовні) та вербальні (мовні) ситуації; за обсягом висловлювання розрізняють мікро- й макроситуації; за методичною метою можна розрізнити ситуації, що лежать в основі акту репродукції та акту рецепції.

За умов навчання студентів природні мовленнєві ситуації виникають у тому випадку, коли здійснюється обмін новою для студентів інформацією під час обговорення будь-якого факту з життя студентів, під час обміну думками про умови життя й навчання в Україні, про проблеми адаптації, з приводу переглянутого фільму, під час бесіди про поточні справи. Оскільки лише природні ситуації не можуть забезпечити послідовну роботу з розвитку мовлення, то великого значення набуває створення уявних ситуацій на заняттях з української мови.

І природні, й уявні ситуації є навчальними, оскільки вони реалізуються засобами нерідної мови в навчальних цілях. Уявні ситуації, проте, мають характерні риси: в них даються деталізовані обставини, обов'язковим є стимул (у словесній формі; наприклад, «... спробуй переконати ...») тощо), реакція може бути різною, вона менш емоційна, ніж у природній мовленнєвій ситуації. Такі ситуації можна створювати неодноразово, що є дуже важливим для організації навчального процесу.

Екстралінгвістичні ситуації створюються за допомогою ілюстрацій, макетів, фільмів тощо, вербальні – за допомогою словесного опису.

Мікроситуації співвідносяться з мінімальним мовленнєвим продуктом (діалог), макроситуації – зі зв'язним висловлюванням. На основі мікроситуацій можна навчати способів взаємозв'язку суміжних реплік діалогу.

Ситуації, що лежать в основі акту рецепції та акту репродукції, розрізняються розміщенням учасників спілкування й формою їхнього зв'язку (односпрямована, двоспрямована). Ситуації репродукції мотивують говоріння (або за необхідності письмове мовлення). Ситуації рецепції застосовуються як спосіб мотивації читання та аудіювання.

Вимоги до НМС розрізняються залежно від того, на що спрямоване їх використання в різних ланках процесу формування навичок і розвитку умінь. НМС використовуються: 1) на етапі

ознайомлення студентів із новим матеріалом. Тут НМС становлять фон і забезпечують первинне сприйняття явища, мовленнєвий продукт подається в готовому вигляді в єдності з ситуацією. Це дозволяє студентам накопичувати мовленнєвий досвід. 2) На етапі тренування студентів у вживанні мовного матеріалу в мовленні та формування мовленнєвих навичок. У цьому разі виконуються ситуативні мовленнєвопідготовчі вправи, оскільки умови формування мовленнєвих навичок повинні бути адекватні умовам їх функціонування. На відміну від першого випадку мовленнєвий продукт не пропонується студентам у готовому вигляді, а тільки підказується за допомогою різних мовленнєвих опор. Але поступово опори мають скорочуватися й повністю виключаються зі складу вправи. 3) На етапі розвитку умінь українського усного та писемного мовлення НМС становить стимул, що спонукає студентів самостійно відбирати й використовувати мовні явища в мовленні відповідно до запропонованих обставин (умов). НМС є способом мотивації мовленнєвої діяльності. Таке тренування студентів у вираженні своїх думок відповідно до НМС розвиває необхідні мовленнєві вміння.

Крім зазначених вище функцій, ситуація може виконувати й інші, наприклад, бути центром, навколо якого об'єднується мовний матеріал під час його відбору та організації, бути одиницею побудови підручника.

Ситуативний підхід, таким чином, пронизує весь процес навчання української мови, включаючи відбір, організацію мовного матеріалу, введення нових мовних одиниць, формування нових мовленнєвих навичок і навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Велике значення для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності мають ситуації рецепції. Такі ситуації визначають спрямованість уваги на певні аспекти повідомлення – цільову установку й потребу в мовленнєвому спілкуванні. Ситуації рецепції повинні «захопити» студента новизною інформації, гостротою сюжету, незвичністю форми викладу змісту. Вони мають спонукати студента до активного цілеспрямованого сприйняття тексту для аудіювання і для читання. А потім використовувати отриману інформацію в іншому виді мовленнєвої діяльності. У цьому випадку сприйняття стає цілеспрямованим, активним процесом. Ситуації

рецепції мають забезпечити єдність пізнавальних і комунікативних мотивів.

Використовуючи НМС у своїй практиці, ми переконалися в їхній ефективності. Вони додають у навчання новизну, творчість, сприяють зростанню мовленнєвої активності студентів. Слід зазначити, що і не дуже здібні студенти, залучені до конкретної ситуації, не можуть залишатися осторонь.

Під час підготовки до занять викладач має враховувати різнорівневу підготовку студентів і заздалегідь розподіляти студентів з урахуванням їхньої психологічної сумісності на підгрупи, де знаходяться як слабкі, так і сильні студенти.

Застосування ситуацій спілкування на занятті вимагає від викладача творчого підходу до організації цього виду діяльності. НМС (наприклад, *«Привітання друга з Днем народження»*, *«Розповідь про своє улюблене заняття»*, *«Запрошення друзів на чай»*, *«Знайомство в кафе»* тощо) спираються на лексико-тематичний мінімум та лексико-граматичний матеріал, продуктивні в певній темі формули етикету, а також на стереотипні вислови, що є своєрідною опорою у кожній конкретній ситуації. Можна виокремити так звані опорні репліки, що є комунікативним ядром ситуації та можуть слугувати за зразок для подальшого формування мовленнєвих умінь. У темі *«Зустріч»* це, зокрема, такі вислови: *Радий тебе бачити; Ні, Ви помилилися; Як життя? Яка приємна несподіванка! Як склав? Можливо, вона не прийде? Вибачте, я затримався; Ти давно чекаєш? Що ти тут робиш? Як добре, що я тебе побачив! Якщо побачиш, перекажи їй...; Ти не знаєш, як справи в...; До речі, ти бачишся з...; Як справи? Сто років тебе не бачила!; Ви куди?; Ти спішиш?; Невже це ти?; От не сподівалася!; Я вже почала хвилюватися; Знаєш новину? та ін.*

Наприклад, НМС *«Ласкаво просимо до Харкова»*. До міста приїздять туристи. Їх треба познайомити з визначними пам'ятками Харкова. Студентам можна запропонувати текст з інформацією, яку повідомляють гіді. Перед студентами слід поставити певні завдання, наприклад: виділити з інформації найбільш цікаві факти, визначити послідовність їх подання в повідомленні з метою в майбутньому навчитися продукувати свої власні; сформулювати питання, які, на їхню думку, могли б поставити студенти,

зацікавлені в додатковій інформації; підготувати вдома подібну інформацію.

Під час моделювання НМС викладач має враховувати провідні для певного контингенту студентів сфери спілкування, їхні інтереси, вподобання тощо, для визначення яких доречно провести попереднє анкетування студентів.

Під час навчання НМС здебільшого подають за допомогою вербального опису (так званих інструкцій) – усного, зі слів викладача, чи письмового, надрукованого на роздавальних картках. У прикладах, у діалогах беруть участь два або три студенти, у кожного – своя інструкція до розмови. Наведемо приклад таких інструкцій, написаних мовою, яку вивчають: *1. Ви приїхали з Туреччини до свого приятеля, який мешкає в Харкові. Сьогодні він не може супроводжувати Вас у подорожі містом, а Ви хочете спочатку поїхати в супермаркет, потім оглянути центр міста, а решту дня провести в нічному клубі. Розпитайте приятеля, як Вам дістатися до цих місць. 2. Ви мешкаєте в Харкові в центрі. До Вас приїхав приятель із Туреччини. Сьогодні Ви не можете супроводжувати його в подорожі містом, а він хоче спочатку поїхати до супермаркету, потім оглянути центр міста, а решту дня провести в нічному клубі. Користуючись наданою Вам схемою харківського метро та мапою Харкова, поясніть, як йому дістатися до цих місць.*

За умов навчання української мови НМС мають велику цінність, оскільки моделюють життєві ситуації у навчальних цілях.

Навчально-мовленнєві ситуації можуть застосовуватися для навчання різних видів мовленнєвої діяльності на занятті. Створення НМС відбувається шляхом відбору життєво важливих тем для мовленнєвого висловлювання, моделювання мовленнєвої діяльності студентів. Наприклад, у соціально-побутовій сфері мовленнєвого спілкування можна запропонувати такий тип ситуації, як «*Запрошення на свято*»: у Вас ювілей, Вам виповнюється 20 років, установка – запросіть найкращих друзів до себе чи в кафе. Тут обговорюються лексичні теми, читаються тексти на зразок «*Ідемо в гості*», «*Запрошення в гості*», вивчаються типові фрази за цією темою. Навчитися висловлювати свої думки, обговорювати події допоможе ситуація «*Святковий стіл*»: завтра у

Вашого брата День народження, треба обговорити з рідними, що поставити на стіл (ознайомлення з лексичними темами «Продукти», «Страви», «Прибори»).

Висновки. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей реального іншомовного спілкування, формується мовленнєва поведінка студентів, мобілізується їхня увага та розвивається уява, поживається процес навчання. Моделювання комунікативних ситуацій є ефективним методичним прийомом, відповідає потребам дня, тому що дає змогу викладачеві забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності, створити умови для отримання студентами ґрунтовних теоретичних і практичних знань у ЗВО. Беручи активну участь у структурованій навчальній діяльності, студенти генерують ідеї, спрямовані на ефективне розв'язання проблем реального життя, опановують культуру спілкування, проявляють себе як особистості.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні теоретичних аспектів НМС, у практичному моделюванні НМС із метою їх використання в навчанні іноземних студентів українського мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебных ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001. 128 с.
2. Камалетдинова А.В. Учебно-речевые ситуации как основа первоначального обучения учащихся башкирской школы общению на русском языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Уфа, 2003. 199 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/uchebno-rechevye-situatsii-kak-osnova-pervonachalnogo-obucheniya-uchashchikhsya-bashkirskoi> (дата звернення: 12.08.2018).
3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 1. С. 10–14.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
6. Станкевич Н. Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2010. Вип. 5. С. 53–60.

REFERENCES

- Kamaletdinova, A.V. (2003). Uchebno-rechevye situacii kak osnova pervonachal'nogo obucheniya uchashchihhsya bashkirskoj shkoly obshcheniyu na russkom yazyke [Educational and speech situations as a basis for the initial training of students of the Bashkir school in Russian]. *Doctor's thesis*. Ufa. Available at: <http://www.dissercat.com/content/uchebno-rechevye-situatsii-kak-osnova-pervonachalnogo-obucheniya-uchashchikhsya-bashkirskoi> [Accessed 12 Aug. 2018] [in Russian].
- Kolshanskii, G.V. (1985). Lingvokommunikativnye aspekty rechevogo obshcheniya [Linguo-communicative aspects of speech communication]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages in school], 1*, pp. 10–14 [in Russian].
- Leontiev, A.A. (1969). *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow: Education [in Russian].
- Passov, E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign-language communication]*. Moscow: Russian language [in Russian].
- Stankevich, N. (2010). Navchalno-movlennieva sytuatsiia u dialohichnomu movlenni: stratehiia modeliuvannia [Learning-speech situation in dialogical speech: modeling strategy]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language], 5*, pp. 53–60 [in Ukrainian].
- Weisburd, M.L. (2001). *Ispol'zovanie uchebnykh situacij pri obuchenii ustnoj rechi na inostrannom yazyke [Use of learning situations when teaching oral speech in a foreign language]*. Obninsk: The Title [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.09.2018

Гіль Світлана Іванівна, викладач кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: лана3231@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8304-2510>.

Гиль Светлана Ивановна, преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: лана3231@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8304-2510>.

Svitlana Gil, 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: лана3231@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8304-2510>.

ADVANTAGES OF USING MODERN PEDAGOGICAL SMART TOOLS BY ENGLISH TEACHERS

Dekhtiarova Yu. (Kharkiv)

In the concept of the Ukrainian education modernization new priorities have been identified. The leading aspect is the preparation of the younger generation for life in a rapidly changing information society, in the world where there is a constant need for new professions and continuous professional development. In the modern system of education there is a situation, when the established methods, techniques and forms of education require interpretation, correction and new pedagogical solutions. This is primarily due to the widespread introduction and wide use of information and communication technologies.

The process of education informatization is quite complex and requires a rethinking of experience while implementing innovative information technologies analysis and evaluation of opportunities of their use in the learning process. That causes the necessity of a new level of studying the subjects in order to develop each student's steady willingness and ability to learn independently-acquired knowledge, creative approach to the implementation of learning tasks.

The use of new information technologies in teaching is one of the most important aspects of improving and optimizing the educational process, enriching the arsenal of methodological tools and techniques that allow diversifying the forms of work and making the learning process of a foreign language interesting and memorable for students. So a contemporary teacher should not only have knowledge in the field of new informational technologies.

The purpose of the article is to investigate existing innovative SMART tools which English teachers can use as a part of their professional activity, disclose the essence of these instruments and benefits of using them in the teaching process.

Using SMART tools in the process of teaching a foreign language reveals the enormous capabilities of the computer as an effective means of learning. SMART tools allow you to train different types of speech activity and combine them in different combinations, understand the language phenomena, contribute to the formation of linguistic abilities, create communicative situations, automate linguistic and speech actions, as well as ensure the implementation of an individual approach and the intensification of the independent work of students.

Key words: future teachers of English language, innovative teaching, modern educational technologies, SMART-tools.

Дехтярьова Ю.О. Переваги використання сучасних SMART-інструментів учителями англійської мови. У концепції модернізації української освіти визначені нові пріоритети. Це обумовлює перш за все впровадження і широке використання сучасних інформаційних технологій. У сучасній системі освіти склалася ситуація, коли встановлені методи і форми навчання вимагають інтерпретації, корекції і нових педагогічних рішень. Процес інформатизації освіти досить складний і вимагає переосмислення досвіду впровадження інноваційних інформаційних технологій і оцінки можливостей їхнього використання у процесі навчання.

Статтю присвячено сучасним освітнім технологіям, а саме SMART-інструментам, які можуть використовуватися викладачем іноземної мови у рамках своєї педагогічної діяльності. Розглянуто основні SMART-інструменти (SMART Board, SMART Response, SMART Table, VKapp), їх сутність та наведено переваги використання кожного з них.

Ключові слова: інноваційне навчання, майбутні вчителі англійської мови, сучасні освітні технології, SMART-інструменти.

Дехтярёва Ю.А. Преимущества использования современных SMART-инструментов учителями английского языка. В концепции модернизации украинского образования определены новые приоритеты. Это обуславливает прежде всего повсеместное внедрение и широкое использование современных информационных технологий. В современной системе образования сложилась ситуация, когда установленные методы и формы обучения требуют интерпретации, коррекции и новых педагогических решений. Процесс информатизации образования достаточно сложный и требует переосмысления опыта внедрения инновационных информационных технологий и оценки возможностей их использования в процессе обучения.

Статья посвящена современным образовательным технологиям, а именно SMART-инструментам, которые могут использоваться преподавателем иностранного языка в рамках своей педагогической деятельности. Рассмотрены основные SMART-инструменты (SMART Board, SMART Response, SMART Table, SMART Kapp), их сущность и приведены преимущества использования каждого из них.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, инновационное обучение, современные образовательные технологии, SMART-инструменты.

The topicality of the research. In the concept of the modernization of the Ukrainian education new priorities have been identified. The leading aspect is the preparation of the younger generation for life in a rapidly changing information society, in a world where there is a constant need for new professions and continuous professional development. In the modern system of education there is a situation, when the established methods, techniques and forms of education require interpretation, correction and new pedagogical solutions. This is primarily due to the widespread introduction and wide use of information and communication technologies.

The use of new information technologies in teaching is one of the most important aspects of improving and optimizing the educational process, enriching the arsenal of methodological tools and techniques that allow diversifying the forms of work and making the learning process of a foreign language interesting and memorable for students. That is why, a modern teacher should not only have knowledge in the field of new informational technologies, but also to be an expert on their application in their professional activity.

The degree of scientific research of the issue. In psychological and pedagogical studies, much attention is paid to the problem of using modern informational technologies in the teaching process (A. Korotkov, M. Lapchyk, O. Leontovych, Yu. Mashbicz, N. Morze, S. Nylova, A. Petrov, I. Semakin, E. Xenner and others); in numerous studies (V. Bepalko, L. Bilousova, B. Gershunskyi, M. Zhaldak, D. Matros, Yu. Mashbych, V. Monaxov, N. Morze, I. Pidlasyi, S. Rakov, N. Rozenberg, O. Spivakovskiy, and others.), devoted to the problems of application of information and communication technologies in the educational process, the main attention is paid to such questions as the creation and use of computer tools for teaching and research activities, development of computer-oriented methodical systems of teaching different disciplines; formation of the informative competence of the future teacher, etc. Studies on the problems of using smart technologies focused mainly on the issues of introduction of new forms of education.

The purpose of the article is to investigate existing innovative SMART tools which English teachers can use as a part of their professional activity, disclose the essence of these instruments and benefits of using them in the teaching process.

The Internet and modern information technology education cover all the developed world and cause a blow to classical education. Modern students may be not interested in the traditional theoretical course. More often preference is given to higher education institutions with the traditional curriculum. Unfortunately, the traditional training program does not provide the necessary training to young professionals [4].

Presentation of the main material. Connections of intensive and extensive ways in the development of an education system allow for so-called “integrated innovation” being built at the intersection of diverse, multi-level educational subsystems and components. Reinforcing of “narrow” places the latest technology can increase the overall efficiency of educational systems.

The use of new information technologies in teaching is one of the most important aspects of improving and optimizing the educational process, enriching the arsenal of methodological tools and techniques that allow diversifying the forms of work and making the learning process of a foreign language interesting for students. SMART tools allow to activate cognitive activity of students; to provide a positive motivation for learning, a high degree of differentiation of training; to improve the control of knowledge, skills and abilities. The effectiveness of the use of SMART tools depends on the ways and forms of application of these technologies, on how well the teacher has the technique of working with them, on the electronic resources used by him. Similar technologies are actively used to transfer information and provide interaction between the teacher and the trainee in modern systems of open and distance education [6].

In addition, innovative teaching methods include interactive learning. It aims at active and profound learning, that study the development of the ability to solve a complex of problems. The use of innovative teaching methods in high school at the present stage should be directed to the formation of moral values and promote individual moral principles based on professional ethics, development of critical thinking, the ability to present and defend their own opinion.

The use of modern SMART technologies in the educational process is not only a means of activating the cognitive, creative activity of students, but also objectively determined by the need for rapid development of science and technology, which requires detailed study, development of methods, forms, methods of use of these technologies

and their implementation. The training of qualified specialists in the field of SMART technologies will enable Ukraine to compete with other countries and produce products that will be used not only in education, but also in other areas of society's life. Providing sufficient attention to future technologies and proper material support for SMART technology will allow Ukraine to move to a new level of development [3].

Smart technologies are technologies that were previously based on information and knowledge, transformed into procedures based on interaction and exchange of experience. The educational process is organized using innovations and the Internet, it gives an opportunity to acquire a professional competence. SMART-technologies today is no longer a novelty. They are widely implemented and used in teaching practice. Before modern teacher raises a number of important tasks that need to be addressed to make the learning process interesting, creative and the only one that meets all the needs of the modern student.

In this regard, there are substantial changes in the teaching of subjects using modern information technologies. Personal computers, SMART-boards, Internet, are necessary tools in the learning process. In addition, using SMART-technologies in the learning process allows more widely and fully disclose creative potential of each student [1: 9].

The main advantage of SMART-education – flexibility, which involves a large number of sources, maximum diversity of media, the ability to tune in to the level and needs of students quickly and easily. The use of computer programs in teaching a foreign language makes it possible to present educational material in clear and accessible ways than in an oral form. It is very important that the student can work on the lesson in an individual mode, advancing in comprehending the new material at his/her own pace, returning to the misunderstood, if it is required, or to run ahead of him [2]. The computer develops the independence of the students and creates a favorable social and psychological atmosphere in the class, giving them self-confidence, which is an important factor for the development of students' individuality.

Using SMART tools in the process of teaching a foreign language reveals the enormous capabilities of the computer as an effective means of learning. SMART tools allow you to train different types of speech activity and combine them in different combinations, understand

language phenomena, contribute to the formation of linguistic abilities, create communicative situations, automate linguistic and speech actions, as well as ensure the implementation of an individual approach and the intensification of the students' independent work [5].

Arguing about the key ideas of SMART Education, we will focus on the main benefits of the SMART-learning process:

- innovative approach to supply educational material;
- dynamic channel of communication between teacher and student;
- dynamic content;
- new information technologies (the use of cloud storage material and information about student performance).

The main goals of SMART Education are:

- to create an environment that provides the highest level of education;
- to improve student's skills and knowledge according to his/her competency model;
- to develop the strategy of education that will help students to adapt to the problems and difficulties of a constantly changing world.

The main features of SMART Education include:

- the formation of combined real and virtual space;
- the unity of the teaching staff, general information and educational environment;
- the introduction of new educational technologies using ICT.

Some SMART tools and their benefits for a modern educational process will be presented next.

The main modern smart tools and advantages of their use by the teachers of English:

SMART Board

SMART Board is the convenient tool for organizing training sessions and meetings, workshops and seminars. SMART Board in the audience can simultaneously act as a normal board, screen and interactive computer monitor.

The advantages of using SMART Board are:

1. The fact that it expands possibilities and increases the efficiency of information exchange between teacher and students.

2. SMART Board saves teachers' time. Additional resources to facilitate training sessions are available (a large image gallery, free templates and willing lessons on the Internet).

3. SMART Board helps students to focus on the teacher and the materials proposed.

4. SMART Board increases the effectiveness of the educational process.

During English lessons, SMART Board can be used at various stages of the lesson and in teaching various types of speech activity: during phonetic and speech charging, introducing and practicing vocabulary and speech patterns, activating grammatical material, teaching a foreign language spelling and listening.

SMART Response

SMART Response is a system of interactive survey. You can use it to conduct the survey, test and store results. You can view the individual and student group results. SMART Response Package includes: individual panels for each student, a central receiver and software that allows you to create questions and organize a response.

Benefits of SMART Response are:

1. One system for all tasks (you will conduct surveys and tests that will be complementary to the learning process).

2. Individuality of answers (student may skip questions in which they are not confident and return to them at the end of testing).

3. Export data (all data for the group will be saved in the software and can be stored in a spreadsheet format).

4. Ability to select (The survey systems for different categories of students are available).

The use of tests in teaching is one of the rational additions to the methods of testing the knowledge and skills of students. An English teacher can make questions and tests to check knowledge, as well as ask questions to test students' understanding of a topic at a lesson.

SMART Table

SMART Table is a table with the surface sensitive to touch, where one or a group of students can simultaneously work on an interactive task. Students can play educational games, solve problems and answer questions together. SMART Table Multitouch-Technology allows multiple students to select and move various objects, draw and write at the same time, look for the correct answers to questions.

Advantages:

1. Work in groups (language learning, practical tasks).
2. Universal design for learning (students with disabilities can work on it).
3. Increase of the students' interest.

The SMART Table in English lessons can be used for students' collaboration skills. Pupils can work together on a problem and come to a common opinion before giving an answer. Working as a team, students will be able to develop speaking skills better.

SMARTkapp

The idea of unification of all students through mobile phone embodies in the SMARTkapp technology.

SMARTkapp is the table with a glass surface, which is built on a cloud technology principle. All you need to work with SMARTkapp is to download the SMARTkapp app, hold your SMARTphone at the QR-code on the board and connect mobile device. Using any marker, you can write, draw on the surface of the board, similar to the old-fashioned flip chart, and all the information will be displayed on the mobile device.

In the real time teacher can share information with many personal devices or save it on a flash drive by inserting it directly into the board. So all students can participate in learning, brainstorming, or presentation and no matter where they are. So SMART kapp can be used for complete immersion in the language environment. In addition, English teachers will be able to support continuous learning easier.

Conclusions. The ICT tools listed by the author of the article allow activating students' cognitive activity; provide a positive learning motivation; a high degree of differentiation of learning; improve the control of knowledge and skills. It should be noted that this is only a part of the wide variety of SMART tools that may be used in the educational process. There are also SMART tablets, SMART displays, SMART projectors, cameras, etc.

Thus, in conditions of constant growth and renewal of knowledge, continuous development of competencies throughout the career becomes the most important in the modern education system. The educational environment must be changed. Increasing the volume of labor education is not easy. We need to change the very meaning of education, its methods, tools, and environment. Modern society needs the transition to the SMART-education.

Perspectives of further research. Further study of using modern pedagogical smart tools in training foreign languages can focus on the issue of making recommendations and methodologies for their effective use exercises.

LITERATURE

1. Кулагін В.П. Інформаційні технології в сфері освіти. М.: Янус-К, 2004. 248 с.
2. Абрамов В.О., Бонч-Бруєвич Г.Ф., Косенко Т.І. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: навчальний посібник. К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. 102 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *www.mon.gov.ua*. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення: 16.10.2014).
4. Smart-технології в Україні і світі. *molodi.in.ua*. URL: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/> (дата звернення: 18.12.2011).
5. Тихомиров В.П. Мир на пути к Smart education: Новые возможности для развития. *www.slideshare.net*. URL: <https://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648> (дата звернення: 06.04.2011).
6. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. *Hi-Tech у школі*. 2011. № 3–4. С. 8–11.

REFERENCES

- Abramov, V.O., Bonch-Bruyevych, G.F. and Kosenko, T.I. (2007). *Metodyka zastosuvannya texnologiyi SMART Board u navchal'nomu procesi [Method of use SMART Board technology in the educational process]*. Kyiv: KMPU imeni B.D. Grinchenka [in Ukrainian].
- Kulagin, V.P. (2004). *Informacijni texnologiyi v sferi osvity [Information technologies in education]*. Moscow: Yanus-K [in Ukrainian].
- Nacional'na strategiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012–2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021]. *mon.gov.ua* [online]. Available at: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> [Assessed 16 Oct. 2014] [in Ukrainian].
- Smart-texnologiyi v Ukrayini i sviti [Smart-technologies in Ukraine and in the world]. *molodi.in.ua* [online]. Available at: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/> [Assessed 18 Dec. 2011] [in Ukrainian].
- Tihomirov, V.P. Mir na puti k Smart education: Novye vozmozhnosti dlja razvitija [The world on the path to Smart education: new opportunities for development]. *www.slideshare.net* [online]. Available at: <https://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648> [Assessed 6 Apr. 2011] [in Russian].

Yakubov, S. and Yakinin, Ya. (2011). Tehnologiyi SMART ta navchal'ni materialy [SMART technologies and training materials]. *Hi-Tech u shkoli [Hi-Tech at school]*, 3, pp. 8–11 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 10.09.2018

Дехтярєва Юлія Олександрівна, аспірантка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (61000, Харків, вул. Алчевських, 29); e-mail: yuliia.dekhtiarova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2769-6442>.

Дехтярєва Юлія Александровна, аспірантка Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды (61000, Харьков, ул. Алчевских, 29); e-mail: yuliia.dekhtiarova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2769-6442>.

Yuliia Dekhtiarova, post-graduate student, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61000, Kharkiv, 29 Alchevskyh st.); e-mail: yuliia.dekhtiarova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2769-6442>.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Захидова Ф. (Азербайджан)

В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции в иностранном языке у студентов, изучающих английский язык как специальность. Предметом исследования является поиск эффективных путей обучения креативному, социально-культурно обусловленному общению на изучаемом языке. Подход к формированию социокультурной компетенции разрабатывался с учётом лингвистических и психолингвистических трудностей усвоения английского языка как средства коммуникации. Внимание студентов должно быть сконцентрировано на сходствах и различиях между двумя культурами и динамической природе социального общения. Процесс обучения иностранному языку как специальности должен быть направлен на формирование у студентов социокультурных навыков.

Ключевые слова: вербальное и невербальное общение, изучение английского языка в профессиональных целях, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, социокультурные факторы.

Західова Ф. Формування соціокультурної компетенції англійською мовою у студентів мовного закладу вищої освіти. У статті розглядається проблема формування соціокультурної компетенції іноземною мовою у студентів, які вивчають англійську мову як спеціальність. Предметом дослідження є пошук ефективних шляхів навчання креативного, соціально-культурного спілкування мовою, що вивчається. Підхід до формування соціокультурної компетенції розробляється з урахуванням лінгвістичних і психолінгвістичних труднощів засвоєння студентами англійської мови як засобу комунікації. Увага студентів має бути сконцентрована на подібності та відмінності між двома культурами і динамічній природі соціального спілкування. Процес навчання іноземної мови як спеціальності повинен бути спрямований на формування у студентів соціокультурних навичок.

Ключові слова: вербальне і невербальне спілкування, вивчення англійської мови в професійних цілях, комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, соціокультурні фактори.

Fakhriya Zakhidova. The development of students' sociocultural competence in English at linguistic higher educational institutions. The article deals with the problem of teaching sociocultural competence in the target language to students learning English for professional purposes. The point of the issue is that the most effective way of teaching creative, culturally determined social communication in the target language a more fruitful approach to teaching a sociocultural competence is based on taking into account the linguistic, speech, psychological and psycholinguistic difficulties experienced by Azerbaijani students who learn English for developing communicative purposes. Language learners' attention should be concentrated on similarities and differences between two cultures and dynamic nature of social interaction. Teaching should be done to master language university students' sociocultural skills in productive communicative skills. The teacher's role will be to encourage and facilitate the application of individual learning in social settings, bringing groups of learners together to put them through their paces.

One of the main components of a communicative competence as well as linguistic, discursive and strategic competences is a sociocultural competence.

It should be noted that the formation of the sociocultural competence implies with the formation of verbal behavior norms, non-verbal behavior norms are adopted among the native speakers. One of the significant factors contributing to the success of communication is the use of participants of the target language. It should be noted that today at all stages of teaching English as a specialty the main attention is traditionally focused on teaching the language system despite the urgency and importance of the problem of the sociocultural component formation of the communicative competence.

Key words: communicative competence, learning English for professional purposes, sociocultural competence, sociocultural factors, verbal and non-verbal behaviour.

Основной целью обучения английскому языку в языковом вузе является формирование у студентов коммуникативной компетенции на изучаемом языке. Одной из основных составляющих коммуникативной компетенции, наряду с лингвистической, дискурсивной и стратегической компетенциями, является социокультурная компетенция. Формирование социокультурной компетенции предполагает формирование у студентов умения общаться на изучаемом иностранном языке в соответствии с нормами речевого поведения, принятыми в социуме, где данный язык является доминирующим [1: 28]. Следует

отметить, что формирование социокультурной компетенции предполагает, наряду с освоением норм вербального поведения, изучение норм невербального поведения, принятых в среде носителей языка. Одним из значимых факторов, содействующих успешности коммуникации, является использование участниками одного языка. Однако, при этом имеется в виду, что коммуникация происходит между людьми, проживающими в одном и том же социуме, разделяющими одни и те же нормы и ценности, что в значительной степени облегчает взаимопонимание. Как известно, говорящие на одном языке, но принадлежащие к разным культурам англичане и американцы часто испытывают трудности в процессе речевого общения, в значительной степени обусловленные различиями в культурах англоговорящих людей, проживающих на различных континентах. Сказанное позволяет предположить, что общение на одном языке является далеко не единственным фактором, содействующим взаимопониманию между участниками коммуникации. Более того, высказываются мнения, согласно которым речевое общение на одном и том же языке в значительной степени осложняется в случае принадлежности участников коммуникации к разным культурам [7: 204]. Сказанное убедительно свидетельствует в пользу **актуальности** формирования у студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях, социокультурной компетенции на изучаемом иностранном языке.

При этом следует с сожалением отметить, что, несмотря на актуальность и важность проблемы формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции, и сегодня на всех этапах обучения английскому языку как специальности основное внимание традиционно сосредоточено на обучении системе языка. Обучение основным видам речевой деятельности – устной речи, аудированию, письму и чтению – также в большинстве случаев не соответствует требованиям сегодняшнего дня. Обучение одному из неотъемлемых и наиболее значимых компонентов коммуникативной компетенции, каковым, по мнению исследователей проблемы, является социокультурный компонент, все еще является одним из актуальных и ожидающих своего разрешения вопросов методики преподавания иностранных языков

в школе и вузе. Однако, вне всякого сомнения, особую актуальность проблема формирования социокультурной компетенции на изучаемом иностранном языке приобретает в условиях языкового вуза, где основная задача заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, в максимально возможной степени приближенном к уровню лингвистически образованного носителя языка [1: 97].

Целью данной статьи является анализ проблемы формирования социокультурной компетенции на иностранном языке у студентов, изучающих английский язык

Анализ актуальных исследований. Одна из стратегически значимых целей обучения основному языку общения на глобальном уровне, каковым сегодня является английский язык, – формирование у обучаемых умения правильно и творчески использовать усвоенные лексические единицы, грамматические и интонационные структуры для реализации своих коммуникативных намерений в процессе речевого общения на изучаемом иностранном языке. При этом следует строить процесс обучения языку и его изучения с неперменным учетом того, как на данном языке говорят его носители, что предполагает в качестве одного из необходимых условий усвоение норм использования языка, принятых в обществе естественно говорящих на нем людей [3:10]. Для достижения поставленных целей необходимо внесение изменений в существующую систему обучения, а также внедрение инновационных методов, соответствующих требованиям сегодняшнего дня. Необходимо пересмотреть методы и подходы к обучению языкам, учебники и учебные пособия, информационно-коммуникационные технологии, традиционно используемые на языковых факультетах, в целях оптимизации процесса обучения английскому языку как специальности.

Для того, чтобы привнести необходимые изменения в существующую, ставшую традиционной систему обучения, необходимо, в первую очередь, определить цели и задачи обучения языку и его изучения в том или ином контексте. Как известно, одним из основных принципов современной методики является принцип ориентации на интересы и потребности обучаемых [4: 73]. В зависимости от поставленных целей, которые формируются с

непрерывным учетом вышеуказанного принципа, определяются содержание процесса обучения иностранному языку, методы и подходы, учебные материалы, задания и упражнения, которые должны в максимально возможной степени содействовать реализации поставленных целей.

Овладение иностранным языком предполагает изучение аспектов языка – лексики, фонетики, грамматики, т.е. усвоение системы языка, а также овладение основными видами речевой деятельности – разговорной речью, аудированием, чтением и письмом. В условиях глобализации, когда во главу угла ставится овладение языком как средством коммуникации, обучение иностранному языку должно базироваться на принципах коммуникативного подхода, принятого в качестве приоритетного направления в обучении языкам [6: 274; 10: 47].

Говоря о трудностях и проблемах, возникающих в процессе обучения английскому языку как специальности, следует отметить, что проблема в значительной степени осложняется тем, что, в отличие от других языков, достаточно сложно сказать, кто же, собственно, является носителем английского языка [9: 168]. Как известно, на английском языке говорят не только в Англии, но и во многих других странах. В США, Шотландии, Уэльсе, Северной Ирландии, Южной Ирландии, Австралии, Новой Зеландии английский язык является государственным и используется как основной язык речевого общения.

Всемирно известный ученый Д. Кристал считает, что сегодня английский язык принадлежит не только людям, являющимся его носителями, но и всем тем, кто владеет им на должном уровне [5]. Английский язык в настоящее время используется как родной 300 миллионами человек. Помимо этого, около 300 миллионов людей использует английский язык как второй [5]. Таким образом, очевидно, что сегодня число людей, использующих английский язык в целях реального речевого общения, но не являющихся его носителями, в значительной степени превышает число тех, кто непосредственно является носителями данного языка. Подавляющее большинство людей, использующих английский язык в профессиональных целях, как и тех, кто использует его в условиях повседневной действительности, проживают не в Англии, а за ее пределами. Сегодня английский язык используется

как средство коммуникации людьми, проживающими в разных странах, принадлежащими к разным культурам и являющимися представителями самых различных национальностей. В современном мире английский язык принят в качестве «Lingua franca», то есть является основным языком общения в глобальном масштабе.

Изложение основного материала. Как известно, во всем мире, в том числе и в Азербайджане, английский язык изучается в самых различных целях. Английский язык изучается как иностранный (EFL – English as a Foreign Language), в специальных целях (ESP – English for Specific Purposes), в академических целях (EAP – English for Academic Purposes), в целях межкультурного общения (ELF – English as a Lingua Franca), в профессиональных целях (EPP – English for Professional Purposes). В эпоху глобализации большинство людей изучает английский язык как второй язык (ESL – English as a Second Language). При этом следует отметить, что некоторые исследователи и практикующие преподаватели английского языка не видят разницы между EFL и ESL, что демонстрирует тенденцию к отождествлению столь разных направлений в обучении английскому языку. Мы присоединяемся к мнению исследователей, которые полагают, что, поскольку цели и задачи обучения английскому языку как иностранному (EFL) в значительной мере отличаются от целей и задач обучения английскому языку как второму (ESL), различным должно быть содержание, используемые в процессе обучения методы и приемы, учебники и учебные пособия. В то время, как люди, изучающие английский язык как второй, находятся в среде, где данный язык используется как естественное средство речевого общения, те, кто изучает английский язык как иностранный находится вне языковой среды, в условиях отсутствия контактов с носителями языка. Процесс обучения должен планироваться и организовываться с неизменным учётом столь важного фактора.

В контексте обучения английскому языку как специальности на языковых факультетах необходимо определить тот необходимый минимум, те лингвистические единицы, слова и словосочетания, грамматические и интонационные структуры, речевые модели, которыми должны овладеть студенты. Необходимо также определить, какими знаниями, навыками, умениями и

компетенциями должен владеть выпускник языкового вуза. Вне сомнения, чем большим количеством слов, лингвистических и речевых моделей владеет студент, тем значительнее его речевые возможности. Однако, основной целью обучения английскому языку в языковом вузе, наряду с приобретением лингвистических знаний и обучением основным видам речевой деятельности является формирование основных компонентов коммуникативной компетенции. Компоненты коммуникативной компетенции – лингвистическая, дискурсивная, социокультурная и стратегическая компетенции – должны формироваться комплексно, быть интегрированы в процесс формирования коммуникативной компетенции. Процесс обучения английскому языку как специальности в целом должен иметь коммуникативную направленность, базироваться на принципах коммуникативности, интерактивности и принципе ориентации на интересы и потребности обучаемых. Однако, прежде всего представляется целесообразным определить, какому варианту или вариантам следует обучать на языковых факультетах. Мы присоединяемся к мнению специалистов, которые полагают, что в контексте формирования социокультурной компетенции в условиях обучения английскому языку как специальности следует обучать принятому в Британии стандартному варианту английского языка. При этом следует отметить, что слово «стандарт» трактуется по-разному в различных контекстах использования языка. Так, принятый в Британии в качестве стандартного письменный вариант английского языка в значительной степени отличается от принятого в США. Таким образом, можно констатировать, что наличие многочисленных вариантов английского языка создаёт дополнительные трудности, в процессе формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции студентов языкового вуза.

Формирование социокультурной компетенции у студентов языкового вуза осуществляется в различных социальных контекстах. Лингвистические средства, используемые в формальном и неформальном общении, в значительной степени отличаются. К примеру, лингвистические единицы и речевые модели, используемые на собеседованиях при приеме на работу, отличаются от соответствующих структур, используемых

собеседниками в процессе неформального общения [2: 176]. Используемые в процессе речевого общения лингвистические единицы и речевые модели непосредственным образом связаны с социальным статусом участников коммуникации [8: 112]. Неадекватное применение лингвистических и речевых ресурсов может придать формальному общению неформальный характер, и наоборот, что неминуемо приведёт к тому, что ожидаемый результат не будет достигнут.

Наличие многочисленных вариантов английского языка в эпоху глобализации является одним из факторов, которые в значительной степени осложняют процесс коммуникации между людьми с различной национально-культурной принадлежностью. При этом основная проблема заключается в различиях между системами норм и ценностей, принятых в культурах изучающих язык студентов и его носителей. Это диктует необходимость обучения языку в контексте изучения культуры данного языка. Изучение языка без изучения культуры людей, естественно говорящих на данном языке, равно как и изучение культуры без изучения языка носителей данной культуры приводит к самым негативным последствиям, и не может считаться приемлемым в условиях обучения языку как специальности. Весь процесс обучения английскому языку в языковом вузе должен строиться с неизменным учетом того, как он функционирует в среде англоговорящих людей, проживающих в разных социокультурных контекстах. Таким образом, можно говорить о том, что обучение социокультурному компоненту приобретает особое значение в эпоху глобализации, по мере роста числа англоговорящих людей, проживающих во всем мире и имеющих различную социокультурную принадлежность.

Выводы. Несмотря на значимость и актуальность, проблеме формирования социокультурного компонента коммуникативной компетентности не уделяется должного внимания. В условиях обучения английскому языку как специальности, где основная задача состоит в подготовке высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям современности – учителей, переводчиков, филологов, формирование социокультурного компонента компетенции должно стать неотъемлемой частью учебного процесса. Обучение

социокультурному компоненту речевой коммуникации должно происходить на всех этапах обучения языку в языковом вузе, носить целенаправленный, комплексный, системный характер и реализовываться в контексте формирования коммуникативной компетенции. При этом обучение аспектам языка и формирование навыков устной речи, аудирования, чтения и письма должно осуществляться с учетом социокультурного компонента и строиться в соответствии с целевыми установками этапа обучения английскому языку как специальности.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что обучение социокультурному компоненту речевой коммуникации на английском языке студентов-азербайджанцев, изучающих английский язык в профессиональных целях, должно происходить с учётом проблем и трудностей, обусловленных значительными различиями социокультурного характера. Формирование навыков общения на вербальном и невербальном уровне с учётом социокультурных факторов будет содействовать оптимизации процесса иноязычной речевой коммуникации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, 2001. 314 с.
2. Bousfield D., Culpeper J. Impoliteness. Special Issue. *Journal of Politeness Research*. 2008. № 4 (2). P. 161–337.
3. Brumfit C.F. Applied Linguistics and Communicative Curriculum in Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1988. № 3. P. 3–13.
4. Cook J. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 134 p.
5. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 491 p.
6. Hymes D.H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings* / edited by Pride J.B., Holmes J. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
7. Leech G.N. Towards and anatomy of politeness in communication. *International Journal of Pragmatics*, 2003. № 14. P. 101–23.
8. Peräkylä A. Conversation Analysis. *Qualitative Research Practice* / edited by C. Seale, D. Silverman, J. Gubrium, G. Gobo. London: Sage, 2004. P. 165–179.
9. *Qualitative Research Practice* / edited by D. Silverman. London: Sage, 2013. 640 p.
10. Savignon S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading. Mass.: Addison-Wesley, 1983. 352 p.

REFERENCES

- Bousfield, D. and Culpeper, J. (2008). Impoliteness. Special Issue. *Journal of Politeness Research*. 4 (2), pp. 161–337 [in English].
- Brumfit, C.F. (1988). Applied Linguistics and Communicative Curriculum in Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, pp. 3–13 [in English].
- Cook, J. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Crystal, D. (1995). *The English Language*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
- Guseynzade, G.D. (2001). *Obuchenie rechevoj kommunikacii na inostrannom yazyke [Teaching speech communication in a foreign language]*. Baku: Mutarjim [in Russian].
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Pride, J.B., Holmes, J. (Eds.). Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293 [in English].
- Leech, G.N. (2003). Towards and anatomy of politeness in communication. *International Journal of Pragmatics*. 14, pp. 101–23 [in English].
- Peräkylä, A. (2004). Conversation Analysis. *Qualitative Research Practice*. Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J., Gobo, G. (Eds.). London: Sage [in English].
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley, p. 47 [in English].
- Silverman, D. (Ed.). (2013). *Qualitative Research Practice*. London: Sage, pp. 165–179 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.09.2018

Західова Фахрія Імран, канд. філол. наук, викладач кафедри методики викладання іноземних мов Азербайджанського університету мов (АЗ 1143, Азербайджан, Баку, пр. Г. Джавіда, 115); e-mail: res0980@mail.ru; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4842-4083>.

Західова Фахрия Имран кызы, канд. філол. наук, преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Азербайджанского университета языков (АЗ 1143, Азербайджан, Баку, пр. Г. Джавида, 115); e-mail: res0980@mail.ru; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4842-4083>.

Fakhriya Imran Zahidova, PhD in Philology, lecturer, Department of Foreign Languages Teaching Methods, Azerbaijan University of Languages (AZ 1143, Azerbaijan, Baku, 115 G. Javid Ave.); e-mail: res0980@mail.ru; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4842-4083>.

ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОФОНА

Качинський О.С. (Харків)

У статті описано особливості соціокультурної адаптації інофонів. Розглянуто один із чинників соціокультурної адаптації інофонів – оволодіння українською (російською) мовою. Запропоновані форми роботи з іноземцями, що допоможуть їх успішній соціокультурній адаптації. Діяльність викладача полягає в керуванні організацією активного пізнання реалій іноземцями. Варто також залучати іноземців і до певних виховних заходів, екскурсій, організації концертних програм і як спостерігачів, і як учасників; організовувати відвідування різних заходів, де можна спілкуватися з носіями української (російської) мови.

Ключові слова: інофон, мігрант, мовна адаптація, російська мова як іноземна, соціокультурна адаптація, українська мова як іноземна.

Качинський О.С. Овладение иностранным языком как фактор социокультурной адаптации инофона. В статье описаны особенности социокультурной адаптации инофонов. Рассмотрен один из факторов социокультурной адаптации инофонов – овладение украинским (русским) языком. Предложены формы работы с иностранцами, которые помогут их успешной социокультурной адаптации. Деятельность преподавателя заключается в управлении организацией активного познания реалий иностранцами. Стоит также привлекать иностранцев и к определенным воспитательным мероприятиям, экскурсиям, организации концертных программ и в качестве наблюдателей, и как участников; организовывать посещение различных мероприятий, где можно общаться с носителями украинского (русского) языка.

Ключевые слова: инофон, мигрант, русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, украинский язык как иностранный, языковая адаптация.

Oleg Kachynskiy. Foreign language learning as a factor of the inophone's sociocultural adaptation. The article describes the features of the inophones' sociocultural adaptation. One of the factors of the foreigner's sociocultural adaptation – mastering the Ukrainian (Russian) language has been considered. The forms of work with foreign students to be helpful in their

successful sociocultural adaptation have been proposed. The activity of the teacher is to manage the organization of active knowledge of the realities by the foreigners. It is also worth attracting foreigners to certain educational activities, excursions; organizing the concert programs both as observers and participants; arranging visits to various events where you can communicate with native Ukrainian (Russian) speakers. As a result of linguistic education, the students can and should be formed: readiness to comprehend a socio-cultural portrait of the country, the target language, and understanding of the native speakers; ethnic, racial and social tolerance, language tact and socio-cultural politeness; propensities to find non-violent ways to resolve conflicts. So, when learning foreign languages, the enrichment of foreign students' individual experience of communication with another linguistic culture and the result of foreign language training are positive changes in the overall structure of students' behavior. The author is convinced that the systematic, purposeful teachers' work to overcome adaptation difficulties is the key to the successful adaptation of foreign students, the further development of each student as a person and future specialist. The better the Ukrainian (Russian) language is learned, the more adaptive it is, the more students adapt to the new socio-cultural environment, the better and more successful is the process of joining a new educational system and the sphere of interethnic communication with representatives of different countries. Prospects for further research are to find the forms and methods of work that will facilitate the acquisition of a foreign student to a new environment. The teacher must create certain conditions for foreigners to comprehend the linguistic material and learn to participate in the dialogue communication of the society in an active way.

Key words: foreign language, language adaptation, migrant, Russian as a foreign language, sociocultural adaptation, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті полікультурної парадигми мовна освіта орієнтується на подолання відчуження, формування толерантної поведінки, визнання й розвиток основоположних демократичних цінностей, здатність жити за умов культурного й етнічного різноманіття. Мовна освіта покликана формувати у студентів вміння жити і працювати в інформаційному просторі постійно мінливого світу, успішно спілкуватися з представниками інших культур і носіями інших мов, здійснювати взаємовигідне співробітництво. Мова є засобом взаємодії між представниками різних культур і соціумів, наймогутнішим засобом здійснення соціальних, політичних, економічних перетворень на міжнародному рівні.

Адаптація є складним багатогранним явищем, яке науковці розглядають у різних наукових галузях і по-різному тлумачать. Проблеми адаптації іноземних студентів і досі залишаються відкритими й актуальними: як забезпечити комфортні умови життя й навчання іноземців у країні навчання, як навчати цих студентів активно й ефективно налагоджувати соціальні контакти, як навчити іноземців доброзичливо ставитися до місцевих традицій, норм, звичаїв.

Адаптація іноземних студентів до життя та навчання в Україні охоплює мовну, фінансово-економічну та соціокультурну адаптації.

Мова, яку студенти вивчають у ЗВО, переважно зорієнтована на сприйняття та засвоєння фахових знань. Студенти вивчають мову повсякденного спілкування, що спричиняє певні труднощі під час контактів із місцевим населенням. Український менталітет, культурні традиції українців, регіональні особливості впливають на формування адаптаційних навичок у іноземних студентів. Найчастіше переважним чинником успішної адаптації іноземних студентів, за твердженнями цих студентів, є оволодіння мовою та наявність гарних українських друзів чи знайомих. Зазначимо, що для студентів важливою є допомога викладачів-кураторів.

Оволодіння мовою країни, в якій перебуває іноземний студент, є важливим моментом усвідомлення особистісного зростання, що значною мірою підвищує його самооцінку, а отже, забезпечує внутрішній комфорт. Про роль і значущість мови людина замислюється лише тоді, коли потрапляє в іншомовне середовище. Без знання мови країни неможливо споріднитися з іншомовною культурою, долучитися до громадського, культурного, освітнього рівнів життя в іншій державі, а отже, – відчувати себе повноправним та повноцінним членом цього суспільства. Без самоповаги та поваги з боку інших для багатьох іноземців неможлива реалізація потреб розвитку, якісної самореалізації.

Мета роботи – описати особливості соціокультурної адаптації інофонів, розглянути один із чинників їхньої соціокультурної адаптації – оволодіння іноземною, зокрема українською (російською) мовою.

Аналіз останніх досліджень. Науковці розглядають поняття «адаптація» в різних аспектах. Саме це забезпечує цьому

проблемному явищу великий дослідницький потенціал і незгасаючий інтерес психологів, соціологів, філософів, лінгвістів та представників інших галузей наук.

З проаналізованої наукової літератури зроблено висновок, що розуміння процесу адаптації залежить від галузі науки, що його трактує, спираючись на свої головні засади, охоплюючи зовнішні чинники та внутрішній світ особистості. Довгий час адаптація залишалась актуальною концепцією в біології, що визначає її як анатомічну структуру, фізіологічний процес або реакцію в поведінці організму. У своїх працях фізіологи розглядають адаптацію як процес перебудови різноманітних функцій та систем організму, скерований на підтримку внутрішнього гомеостазу.

Найбільша зацікавленість вчених соціологів та психологів поняттям «соціальна адаптація» припадає на кінець XIX – початок XX століття. У галузі соціальної адаптації працювали відомі дослідники Г. Спенсер, М. Вебер, Л. Брістол, Дж. Томпсон, К. Поппер, Т. Парсон та ін. На пострадянському просторі вагоме місце посідають науковці С. Артьомов, С. Дубініна, Л. Корель, Л. Шпак, Т. Вершиніна, Л. Гордон, П. Кузнецов, І. Кряжева, Є. Руденський, І. Милославова та ін. Психологічні механізми адаптації аналізуються в роботах Б. Алмазова, С. Іваненкова, О. Петровського та ін. Українська наукова думка щодо проблематики аспектів соціальної адаптації висвітлена в доробках Є. Головахи, Н. Паніна, Л. Коваль, О. Донченко, А. Кавалерова, О. Бондаренка та ін.

У соціологічних наукових колах соціальну адаптацію тлумачать як процес взаємодії особистості та соціального середовища. Суб'єктивним аспектом цього процесу є засвоєння особистістю основних норм і цінностей суспільства. Представники такого підходу нерідко ототожнюють поняття «адаптація» та «соціалізація», тому вирішальну роль тут відіграє проблема відповідності форм поведінки, індивідуальної здатності до знання основних правил, вимог, норм, виконання суспільних функцій.

Соціологічний підхід розглядає адаптацію як процес «входження» особистості в нові соціальні ролі, при цьому сутність такого процесу полягає в змістовному, творчому пристосуванні індивіда до нових умов життєдіяльності. Мовну адаптацію розуміють як процес накопичення активного й пасивного

словникового запасу з урахуванням діалектних особливостей регіону проживання мігранта, що забезпечує передачу інформації для реалізації успішної вербальної комунікації [8].

Відзначимо думку І.Тарасюк про те, що успішна мовна адаптація можлива лише під час пізнання звичаїв і побуту іншої культури та неможлива в ізолюваному від носіїв мови середовищі. Дослідниця розглянула мовну адаптацію на кількох рівнях та спрогнозувала психологічний стан мігранта на кожному з них, а саме: 1) на фонетичному та лексичному рівнях (людина відчуває перевагому, фрустрацію, нерідко ці відчуття супроводжуються поганим самопочуттям та головним болем, адже мозок переважantly переживає великою кількістю нової інформації; мігрант відчуває певний дискомфорт від неспроможності висловлювати свої думки та виражати емоції); 2) на граматичному рівні (у цей період важливо чути не лише носіїв мови, але також і себе, варто багато читати вголос, записувати свій голос на диктофон; ефект самокритики сприяє активній роботі над помилками та прагненню удосконалити свої навички); 3) на стилістичному рівні мігрант здатен відчувати мову та її відтінки, вміє вибирати та застосовувати лексичні одиниці з свого словникового арсеналу, залежно від ситуації; 4) завершальним етапом мовної адаптації, що наближає її до мовленнєвої, є рівень підсвідомий, на якому відбувається повне мовне споріднення мігранта з мовою, яку він сприймає не як іноземну, а рідну, на якій він мислить та навіть бачить сновидіння [8].

Виклад основного матеріалу. Засвоєння української (російської) мови є найважливішим адаптаційним чинником оволодіння знаннями, необхідними для успішного входження іноземних студентів у нове соціокультурне середовище й виховання в них культури міжнаціонального спілкування й толерантності.

Вивчення української (російської) мови відбувається за умов впливу рідної мови у всіх її аспектах. Мовні труднощі створюють в уяві студентів картину надзвичайної складності мови, яку вони вивчають, що може призвести до появи негативного психологічного настрою, а це впливає як на процес засвоєння мови, так і на процес адаптації студентів. Кожна культура має як вербальні, так і невербальні способи спілкування, за допомогою яких ми орієнтуємося та діємо в ситуаціях повсякденного життя. Наш

духовний світ залежить від цих сигналів, багато з яких ми навіть не усвідомлюємо. Коли вся ця невидима система вільної орієнтації у світі раптово стає неадекватною (для іноземного студента) в умовах нової культури, людина відчуває глибоке нервово потрясіння, так званий «культурний шок».

Завдання професійної, соціокультурної та психологічної адаптацій вирішуються за допомогою таких засобів навчання й виховання, як практичні заняття, лекції, семінари, конференції, спеціальні тематичні диспути різної тематики; етичні бесіди, розмови про мовленнєвий етикет, бесіди про відомих людей, про відомі книжки; олімпіади з мови навчання, у межах яких проводяться конкурси творів, віршів, пісень; навчальні фільми, навчальні екскурсії на виставки, до музеїв, на концерти, до театрів і кіно. Ці та інші форми аудиторної і позааудиторної роботи значно прискорюють адаптацію іноземних студентів та інтенсифікують процес практичного оволодіння мовою, прищеплюють інтерес і повагу до неї.

Одним із практичних засобів навчання комунікації українською (російською) мовою є навчальний текст. Розглянемо види робіт з навчальними текстами в межах комунікативних тем: «На факультеті. В деканаті», «Моя будущая профессия», «Университеты Украины», «Высшее образование в Украине», «Свободное время», «Город, в котором мы живем и учимся», «Города Украины» [5]; «На факультеті. У деканаті», «Моя майбутня професія», «Університети України», «Вища освіта в Україні», «Вільний час», «Місто, в якому ми живемо та навчаємося», «Міста України» [9]. За допомогою навчального тексту відпрацьовуються необхідні мовленнєві моделі. Студенти спостерігають, як ці моделі функціонують у комунікації.

Під час засвоєння мовного матеріалу можна звертатися до такого прийому, як самостійна робота іноземних студентів із текстом, у результаті якої вони можуть самостійно аналізувати й засвоювати мовні явища. Спочатку за допомогою викладача, а потім самостійно, працюючи над окремими текстами, студенти мають осмислювати незнайому лексику, уводити нові слова до складу наведених ними словосполучень, речень, складати з певною кількістю подібних слів власні висловлювання. Завдяки таким вправам лексика, засвоєна з нових текстів, буде міцніше і глибше

запам'ятовуватися студентами, буде поповнювати відразу 3 види словників: активний, пасивний і потенційний. Читання відіграє важливу роль у мовленнєвій діяльності студентів, бо, сприймаючи текст візуально або промовляючи його вголос, студент спочатку за допомогою викладача, а потім самостійно сприймає інтонаційні, артикуляційні особливості української (російської) мови. У процесі сприйняття тексту іноземні студенти закріплюють надбані вміння та навички адекватного розуміння отриманої інформації, навчаються ставити питання щодо змісту, формулювати висновки, критично й об'єктивно оцінювати цю інформацію та використовувати її у відповідній ситуації, відрізнити головне від несуттєвого під час сприйняття інформації.

Комунікативним завданням читання й аналізу тексту є вироблення й закріплення в іноземних студентів пізнавальних, ціннісних навичок. Цьому сприяють різні типи вправ: підготовчі, що формують механізм породження або розпізнавання, і мовленнєві, що забезпечують формування практичних умінь у конкретному виді й формі комунікації. Як засвідчує досвід, для найкращого сприйняття тексту, що впливає на комунікативні навички та вміння іноземних студентів, ефективними є такі види робіт: складання питань до тексту, щоб поставити їх один одному з метою отримати осмислену розгорнуту відповідь; складання питань за текстом викладачем з метою отримати у відповідь чітку особисту думку студентів із приводу змісту питання.

Під час роботи з текстом слід виконувати й інші завдання, мета яких полягає у подоланні акценту й максимальному наближенні вимови іноземних студентів до вимови носіїв мови, що вивчається; у підвищенні граматичного й лексичного рівнів комунікативної компетентності. У результаті цього відбувається зняття мовленнєвих труднощів, зіставлення фонетичного ладу рідної та чужої мов. При роботі з текстом відбувається відпрацювання й закріплення нового лексичного матеріалу, граматичних особливостей слів і словосполучень; використовуються вправи, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення. Однією з таких вправ є переказ прочитаного тексту. Таку роботу бажано проводити із закритими підручниками, що дисциплінує та концентрує мислення студентів, розвиває уяву й логіко-сміслову пам'ять. Важливу роль відіграє й аналіз тексту. Завдяки використанню тексту в системі

навчання правильного мовлення у іноземних студентів виробляються необхідні вміння та навички, що дозволяють грамотно, логічно й усвідомлено будувати граматичні конструкції. Також розвивається і збагачується лексичний запас студента, його мислення й відчуття мови, що вивчається.

Вивчення української (російської) мови можна організувати на ґрунті адаптованих художніх текстів. Відбір текстів здійснюється за критеріями художньо-естетичної, пізнавальної цінності змісту, доступності сприйняття. Під час відбору художніх текстів доцільно враховувати їх репрезентативність, тобто можливість на цьому тексті познайомити студентів із науковцями, із відомими українськими (російськими) письменниками, із найцікавішими проблемами, що відображаються в художній літературі. Тексти мають бути пов'язаними з найбільш важливими фактами та явищами історії та культури України, вони дають уявлення про духовні цінності традиційної та сучасної української культури. Художні тексти мають представляти українську літературу в її кращих зразках і різних жанрах, знайомити студентів із духовним світом людини, виховувати інтерес до літератури, почуття дружби й поваги до українського та інших народів. Структура завдань повинна розвивати мовленнєві вміння, удосконалювати усне й писемне мовлення, формувати потенційний запас лексики, що використовується в соціально-культурній комунікативній сфері.

Слід зазначити, що корисною є демонстрація фільмів за темами практичних занять як нейтрального, так і фахового мовлення: вона сприяє розширенню мовних і фонових знань іноземних студентів, залученню їх до реального кола спілкування. Досвід засвідчує, що навчальні фільми підвищують ефективність навчання, вони органічно входять до структури навчального заняття і сприяють подоланню проблем мовної та соціокультурної адаптації.

Навчально-ознайомчі екскурсії – це не тільки важлива ланка адаптаційного процесу, а і його резерв. Чим краще організовано екскурсію, тим більший інтерес вона викликає в іноземних студентів до вивчення української (російської) мови, бажання глибше познайомитися з культурою, звичаями і традиціями. Отримані під час екскурсій знання закріплюються й поглиблюються за аудиторних умов.

Перегляд балетів, відвідування художніх музеїв тощо доповнює знайомство з життям і діяльністю видатних композиторів і художників, сприяє естетичному вихованню іноземних студентів. Студенти починають розуміти, що культура будь-якої країни як частина людської цивілізації становить надбання всього людства.

Зазначимо, що навчання української (російської) мови як іноземної має бути спрямованим не тільки на формування у студентів здатності практично користуватися мовою в різних соціально детермінованих ситуаціях, а й на залучення студентів до іншого, національного образу свідомості. Результатом навчання іноземної мови мають стати сформована у студента «мовна картина світу» і вміння розпізнавати мотиви й настанови особистості, яка належить до іншої спільноти, де діє інша система цінностей, і розуміти носія іншого мовного «образу світу». Позитивного результату навчання іноземної мови можливо досягти за умови, якщо в когнітивній системі студента будуть побудовані вторинні когнітивні конструкції-концепти, що співвідносяться зі знаннями про світ представника іншої лінгвокультурної спільноти. У сфері рецептивних видів комунікативної діяльності висловлена вище ідея може бути зведена, у першу чергу, до навчання студентів умінь розуміти іншомовний текст як форму соціального буття представників іншої мовної спільноти. У цьому випадку студенти, інтерпретуючи текст та приховані в ньому інтенції автора, відкривають для себе концепти іншої культури і стереотипи комунікативної поведінки її носіїв. Що стосується говоріння і письма (продуктивних видів мовленнєвої діяльності), то планованим результатом мовної освіти може стати володіння студентами системою лексико-семантико-граматичних зв'язків мови, яка вивчається, що дозволить їм здійснювати комунікативну діяльність у найбільш типових, стандартних ситуаціях спілкування на так званому прагматичному рівні. Необхідність залучення до культури іншого народу найприроднішим чином орієнтує мовну освіту на розвиток у студентів здібностей не просто до мовного, а до міжкультурного спілкування, оскільки національна культура включає комунікативну поведінку народу. Під комунікативною поведінкою пропонується розуміти реалізовані в комунікації правила і традиції спілкування певної лінгвокультурної спільноти як у цілому, так і певної групи носіїв мови, об'єднаних за тією чи

іншою ознакою, а також окремого індивіда, комунікативна поведінка якого має національно специфічний характер і виступає як аспект вияву в спілкуванні мовної особистості. Неадекватне сприйняття комунікативної поведінки одного народу іншим народом створює «зону нерозуміння», порушує комунікацію і навіть може призводити до виникнення міжособистісних і міжетнічних конфліктів. Отже, у результаті мовної освіти у студента можуть і мають з'явитися сформовані: готовність до осмислення соціокультурного портрета країни, мова якої вивчається, та розуміння носіїв відповідної мови; етнічна, расова та соціальна толерантність, мовний такт і соціокультурна ввічливість; схильність до пошуку ненасильницьких способів розв'язання конфліктів. Так, оскільки під час вивчення іноземних мов відбувається збагачення студентів індивідуальним досвідом спілкування з іншою лінгвокультурою, результатом іншомовної підготовки стають позитивні зміни в загальній структурі поведінки студентів [6].

Необхідно зауважити, що викладачі мають урахувати потребу іноземних студентів у спілкуванні з українськими студентами. З цією метою викладачі мають розробляти і здійснювати різні комунікативні проекти, зустрічі іноземних і українських студентів, організовувати спільні концерти, мовні, літературні, краєзнавчі вікторини. Слід розвивати культуру мовлення іноземних студентів, формувати толерантне ставлення до культури чужого народу.

Висновки. Проведений аналіз показав, що здійснення викладачами систематичного, цілеспрямованого подолання адаптаційних труднощів є запорукою успішної адаптації іноземних студентів, подальшого розвитку кожного студента як особистості та майбутнього фахівця. Чим краще засвоюється українська (російська) мова, тим ефективніша адаптація, тим швидше студенти пристосовуються до нового соціокультурного середовища, краще й успішніше відбувається процес входження до нової для іноземних студентів освітньої системи й до сфери міжнаціонального спілкування з представниками різних країн. Діяльність викладача полягає в керуванні організацією активного пізнання українських реалій іноземцями. Варто також залучати іноземців і до певних виховних заходів, екскурсій, організації концертних програм і як спостерігачів, і як учасників; організовувати відвідування різних

заходів, де можна спілкуватися з носіями української (російської) мови.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку тих форм і методів роботи, що сприятимуть оптимізації входження студента-іноземця до нового середовища. Викладач має послідовно й цілеспрямовано створювати для іноземців проблемні ситуації, у яких вони осмислюють мовний матеріал і навчаються брати активну участь у діалоговому спілкуванні в новому соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2017. 248 с.
2. Волкова Т.Ф. Изучение адаптированности иностранных студентов к условиям образовательной среды вуза (на примере ТПУ). *Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения*: сборник трудов международной научно-практической конференции / под ред. И.В. Салосиной. Томск: Дельтаплан, 2016. С. 165–167.
3. Дедова О.М. Адаптационный процесс аккультурации иностранных студентов-англофонов медицинских вузов. *Достижения и проблемы современной медицины*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. С. 62–65.
4. Кара Н. Мовна адаптація слухачів-іноземців підготовчого відділення у соціальному просторі. *Міжнародна науково-методична конференція «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів у європейському освітньому просторі»* (13–16 травня 2014 р.). Тернопіль, 2014. С. 176–179.
5. Русский язык: учебник для иностранных студентов I курса нефилологических специальностей / сост. Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, И.Н. Кушнир и др.; под ред. Н.И. Ушаковой. Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2016. 192 с.
6. Савченко О.О. Філософська інтерпретація процесу навчання іноземної мови. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. № 4 (31). Х. 2016. С. 123–131.
7. Смирнова Е.Н. Формы адаптационной работы с иностранными студентами предвузовского этапа обучения и первого курса на кафедре латинского и русского языков ВГМА им. Н.Н. Бурденко. *Интернационализация современного российского образования*:

- матеріали II Міжнародної научно-практичної конференції (10 – 12 жовтня 2011 г.). Воронеж: ВГУИТ, 2011. С. 104–109.
8. Тарасюк І. Мовна адаптація як різновид соціо-культурної адаптації мігрантів до іншомовного середовища. Луцьк. URL: <http://oaji.net/articles/2016/1551-1478884424.pdf> (дата звернення: 17.08.2018).
 9. *Українська мова*: підручник для іноземних студентів I курсу нефілологічних спеціальностей / уклад. Н.І. Ушакова, О.М. Тростинська, О.В. Копилова, Т.М. Алексєнко, І.М. Кушнір; за ред. Н.І. Ушакової. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2017. 188 с.

REFERENCES

- Dedova, O.M. (2014). Adaptacionnyj process akkul'turacii inostrannyh studentov-anglofonov medicinskih vuzov [The adaptation process of acculturation of foreign Anglophone students of medical universities]. In: *Dostizhenija i problemy sovremennoj mediciny: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii [Achievements and problems of modern medicine: the collection of articles of the International Scientific and Practical Conference]*. Ufa: RIC BashGU, pp. 62–65 [in Russian].
- Kara, N. (2014). Movna adaptacija sluxachiv-inozemciv pidgotovchogo viddilennya u social'nomu prostori [Linguistic adaptation of foreign students of preparatory faculties in the social space]. In: *Mizhnarodna naukovo-metodyčna konferencija "Aktual'ni pytannja organizaciji navchannja inozemny'x studentiv u yevropejs'komu osvtn'omu prostori" [International Scientific and Methodical Conference "Topical issues of teaching foreign students organization in the European educational space"]*. Ternopil, pp.176–179 [in Ukrainian].
- Russkij jazyk: uchebnyj dlja inostrannyh studentov I kursa nefilologičeskijh special'nostej [Russian language: textbook for the first-year foreign students of non-philological specialties]*. (2016). T.N. Alekseenko, E.V. Kopylova and I.N. Kushnir (Comps.), N.I. Ushakova (Ed.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Savchenko, O.O. (2016). Filosofs'ka interpretacija procesu navchannja inozemnoї movi [Philosophical interpretation of the process of teaching a foreign language]. *Visnik Nacional'nogo universitetu "Juridichna akademija Ukraini imeni Jaroslava Mudrogo" [The Bulletin of Yaroslav Mudry National Law University]*. № 4 (31). Kharkiv, pp. 123–131 [in Ukrainian].
- Smirnova, E.N. (2011). Formy adaptacionnoj raboty s inostrannymi studentami predvuzovskogo jetapa obuchenija i pervogo kursa na kafedre latinskogo i

- russkogo jazykov VGMA im. N.N. Burdenko [The forms of adaptation work with foreign students at the pre-university stage of education and the first course at the Department of Latin and Russian Languages in N.N. Burdenko Voronezh State Medical Academy]. In: *II Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaya konferenciya "Internacionalizacija sovremennogo rossijskogo obrazovanija"* [The II International Scientific and Practical Conference "Internationalization of modern Russian education: Proceedings"]. Voronezh: Voronezh State Medical Academy N.N. Burdenko, pp. 104–109 [in Russian].
- Tarasyuk, I. (2016) *Movna adaptacija yak riznovy'd socio-kul'turnoyi adaptaciji migrantiv do inshomovnoho seredovyshha* [Linguistic adaptation as a kind of the migrants' socio-cultural adaptation to foreign languages]. Available at: <http://oaji.net/articles/2016/1551-1478884424.pdf> [Accessed 17 Aug. 2018] [in Ukrainian].
- Ukrayins'ka mova: pidruchnyk dlya inozemnyx studentiv I kursu nefilologichnyx special'nostej* [Ukrainian language: textbook for foreign students of the 1st year of non-philological specialties]. (2017). N.I. Ushakova, O.M. Trostyns'ka, O.V. Kopylova, T.M. Alekseenko and I.M. Kushnir (Comps.), N.I. Ushakova (Ed.). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Akademicheskaja adaptacija obrazovatel'nih migrantov v strane obuchenija* [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Volkova, T.F. (2016). *Izuchenie adaptirovannosti inostrannyh studentov k uslovijam obrazovatel'noj sredy vuza (na primere TPU)* [The study of the adaptability of foreign students to the conditions of the educational environment of the university (TPU)]. In: *Mezhdunarodnoe obrazovanie i mezhkul'turnaja kommunikacija: problemy, poiski, reshenija: sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [International education and intercultural communication: problems, searches, solutions: a collection of works of the international scientific-practical conference]. I.V. Salosina (Ed.). Tomsk: Del'taplan [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2018

Качинський Олег Станіславович, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (61000, Харків, вул. Алчевських, 29), викладач кафедри мовної підготовки І Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету

імені В.Н. Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 4); e-mail: kachinsky1983@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2236-4860>.

Качинский Олег Станиславович, аспірант кафедри общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды (61000, Харьков, ул. Алчевских, 29), преподаватель кафедры языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразіна (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: kachinsky1983@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2236-4860>.

Oleg Kachynskiy, post-graduate student, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (61168, Kharkiv, 2, corp. B Valentynivska st.), 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: kachinsky1983@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2236-4860>.

АНАЛІТИЧНІ ФОРМИ Й КОНСТРУКЦІЇ ЯК ТРУДНОЩІ В ЗАСВОЄННІ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Косьміна В.Ю. (Харків)

Стаття присвячена аналітичним формам і конструкціям російської мови. Проаналізовано основні прояви аналітизму у граматичній системі сучасної російської мови. Аналітичні форми й конструкції визначено як граматичні труднощі у вивченні мови іноземними студентами. Виявлено основні труднощі засвоєння ними аналітичних форм і конструкцій та запропоновано оптимальний підхід до їх подолання.

Ключові слова: аналітичні тенденції, аналітичні форми й конструкції, граматична система, граматична структура, сучасна російська мова як іноземна.

Косьміна В.Ю. Аналитические формы и конструкции как трудности в усвоении грамматики иностранного языка. Статья посвящена аналитическим формам и конструкциям русского языка. Проанализированы основные проявления аналитизма в грамматической системе современного русского языка. Аналитические формы и конструкции определены как грамматические трудности в изучении языка иностранными студентами. Выявлены основные трудности усвоения ими аналитических форм и конструкций и предложен оптимальный подход к их преодолению.

Ключевые слова: аналитические тенденции, аналитические формы и конструкции, грамматическая система, грамматическая структура, современный русский язык как иностранный.

Victoriya Kosmina. Analytical forms and constructions as difficulties in mastering the grammar of a foreign language. The article is devoted to analytical forms and constructions of the Russian language. The relevance of the work, which is explained by the strengthening of analytical trends in modern Russian, is substantiated. Analytical forms and constructions are defined as grammatical difficulties in language learning by foreign students. The main manifestations of analyticism in the grammatical system of the modern Russian language are analyzed. The main difficulties of assimilation of analytical forms and structures are revealed. The optimal approach to overcome such difficulties is proposed. The main means to overcome the difficulties associated with the assimilation of analytical forms and structures of the language, as well as the

means for forming grammatical skills are: preliminary listening to the material, imitating in speech, the uniformity of phrases and the regularity of their repetition, action by analogy, “relative” error-free actions, various methods automation and speech performance. The introduction of a new grammatical phenomenon is based on a communicative approach to language learning. At the stage of presentation of analytical forms and constructions, attention should be paid to the formulation of rules-instructions and rules-generalizations, which must be built in accordance with the following requirements: functional orientation, adequacy, scientific, generalization, accessibility, and guidance. Taking into account the peculiarities of the Russian language grammar structure, the existence of analytical forms and constructions, difficulties in their study as well, it is expedient to introduce a presentation of new grammar constructions using additional tables and systematizing the material periodically.

We are convinced that in educational materials for foreign students, each language fact must receive a detailed methodological description in different plans: from the point of view of its place in the system of language phenomena, functioning in speech, use in receptive and productive speech actions, “servicing” communicative tasks, conditionality non-linguistic factors, correlation with the facts and the system of the native language for the student.

Key words: analytical forms and constructions, analytical trends, grammatical structure, grammatical system, modern Russian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вивчення будь-якої мови містить кілька аспектів, одним із яких є граматики. Опанування граматики та правильне оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм в усному мовленні та письмі здійснюється завдяки сформованості граматичних навичок. Засвоєння граматики російської мови викликає багато труднощів у інофонів. Зокрема, певні утруднення пов’язані з вивченням аналітичних форм і конструкцій російської мови іноземними студентами.

Актуальність роботи пояснюється посиленням аналітичних тенденцій у сучасній російській мові; пов’язаними з цим процесом граматичними труднощами у вивченні мови іноземними студентами; усвідомленням важливості правильного формування граматичного механізму мовлення.

Мета нашого дослідження – проаналізувати основні прояви аналітизму у граматичній системі сучасної російської мови; виявити основні труднощі засвоєння аналітичних форм і

конструкцій інофонами; запропонувати найбільш оптимальний підхід до їх подолання.

Типологічна класифікація мов побудована на урахуванні особливостей їхньої граматичної будови. Російська мова типологічно належить до мов флективно-аналітичного типу (або, інакше, синтетично-аналітичного складу). В аналітичних мовах граматичні значення передаються поза межами слів, тобто іншими словами, порядком слів. Важко назвати мову, яка була б чисто флективною (синтетичною) або чисто аналітичною. Зазвичай у мові представлені змішані риси аналітизму й синтетизму. Синтетичні властивості відрізняють російську мову і взагалі слов'янські мови від інших індоєвропейських мов. У російській мові синтетичні елементи є провідними, однак і аналітизм посідає в ній важливе місце і, що є особливо суттєвим, має тенденцію до поширення.

Огляд останніх досліджень. Посилення аналітичних тенденцій у російській мові – одна з актуальних у сучасному мовознавстві тем дослідження. У 1950-ті роки науковці зрідка говорили про початок цієї тенденції в російській мові, у 1980–2000-ті роки з'явилася велика кількість публікацій із цієї проблематики. Тенденцію до аналітизму в розвитку індоєвропейських мов відзначали І. Бодуен де Куртене, М. Крушевський, А. Мейє, В. Виноградов та інші науковці. У 60-і роки ХХ століття на великому фактичному матеріалі була підтверджена гіпотеза про посилення в російській морфології ознак, характерних для мов аналітичного складу. На думку більшості фахівців, збільшення в російській мові тих чи інших рис, властивих аналітичним мовам, не слід сприймати як загрозу синтетичному складу, а аналітичні інновації все-таки відбуваються на граматичній периферії, хоча і привертають пильну увагу своєю новизною.

Відмінювані іменники, прикметники, числівники, система зміни дієслова становлять свого роду «опору синтетизму» в морфологічному складі російської мови (М. Панов). Разом із тим у морфології сучасної російської мови є також «острівці» і навіть цілі «материка» аналітизму. Це, перш за все, прислівники, модальні слова, службові слова, вигуки, звуконаслідування.

Тенденція до аналітизму активно поширюється і на ті частини мови, що виражають своє граматичне значення переважно флективно показниками граматичної форми слова, тобто

синтетично. Так, порівняно недавно, у XVIII столітті в російській мові почали з'являтися невідмінювані іменники; у XX столітті було встановлено клас невідмінюваних прикметників (М. Панов).

Виклад основного матеріалу. Аналітизм – це властивість, перш за все, граматичної системи мови; вираження граматичного значення у граматичній формі, що складається більш ніж з однієї словоформи. У цьому випадку лексичне і граматичне значення набувають роздільного вираження. Лексичне значення виражається самостійним словом, а граматичне переважно службовим, допоміжними мовними засобами: допоміжними дієслівними формами, прийменниками, частками, сполучниками. Велику роль у побудові речення в аналітичній мові відіграє також порядок слів, що чітко регулюється спеціальними правилами. Як відомо, мови у своєму розвитку рухаються за шкалою аналітизму – синтетизму. Усі стародавні індоєвропейські мови, наприклад, грецька, латинська, санскрит, мали сильний синтетичний характер. Синтетичною була і праслов'янська мова.

Зазначимо, що в сучасній російській мові збільшується кількість аналітичних елементів. Найбільш регулярними формами прояву аналітичних тенденцій у російській мові є аналітизм у галузі граматичного та лексико-граматичного значень. Помічено, що використання в російській мові аналітичних конструкцій стає все більш активним, що пов'язано, очевидно, не стільки з недосконалістю граматичної системи, з недостатністю словотворення і прагненням мовної системи заповнити утворені лакуни, скільки із загальномовною тенденцією до найбільшої мотивованості позначення, прагненням до точності й виразності. Не всі розчленовані найменування, наявні в російській мові, можна зарахувати до прикладів дериваційного аналітизму, порівняймо, наприклад, *принимать участие – участвовать, намазать маслом – намастить, класть яйца – нестись*.

Як зазначає у своїй фундаментальній праці, присвяченій аналізу дієслівних дериваційних сполучень, А. Нікітевич, «вражає лексичне різноманіття власне дієслівних компонентів» (переклад наш – К.В.) [5: 40]. Можна навести численні приклади: *дать / предоставить аванс (авансировать), положить / поставить пломбу в зуб (запломбировать), терпеть / испытывать муку (мучиться)* тощо. На це звернув увагу ще В. Виноградов у своїй

класичній праці «Русский язык» [2] і докладно описав аналітичні форми слова, тобто вираження різних граматичних категорій за допомогою аналітичних конструкцій, різною мірою граматикалізованих. Сюди належать описові, аналітичні форми ступенів порівняння, види аналітичного вираження категорії особи, описова (аналітична) форма майбутнього недоконаного виду. На думку А. Нікітевича, аналітична конструкція може бути формою відповідного самостійного слова, входячи в систему його словозміни (або формотворення) – у парадигму слова [5: 32]. Особливу роль у системі російського дієслова відіграють також явища дериваційного аналітизму, розчленоване вираження словотвірних значень, коли допоміжне слово виконує роль словотвірного афікса, пор. рос. *позеленеть – сделаться зеленым*.

Граматичні значення дієслова в російській мові виражаються переважно флективно, хоча збереглися й деякі аналітичні форми. Так форми наказового способу можуть утворюватися синтетично й аналітично: форми сумісної дії можуть утворюватися в такий спосіб – частка *давай / давайте* + інфінітив (наприклад, *давай петь, давайте спать*); форми 3-ї особи однини і множини утворюються поєднанням частинок *пусть, пускай, да* з формами 3-ї особи дієслова в однині або множині дійсного способу (наприклад, *пускай веселятся, пусть придёт, да здравствует солнце*).

Значення умовного способу виражається тільки аналітично: до дієслівної форми минулого часу приєднується частка *бы* або *б* (при цьому частка *бы* тільки в поєднанні з дієслівною формою минулого часу є показником умовного способу). Форми майбутнього часу утворюються синтетично й аналітично: синтетичні – форми майбутнього простого, за значенням вони є формами майбутнього часу, а за творенням – формами теперішнього часу дієслів доконаного виду (наприклад, *напишу, сделает, придет*); аналітичні – форми майбутнього складного, властиві дієсловом недоконаного виду, утворюються за допомогою допоміжного дієслова *быть* в особовій формі майбутнього простого й інфінітивній формі основного дієслова (наприклад, *буду ждать, буду смотреть*).

Розвиток граматичної системи російської мови призвів до скорочення аналітичних форм дієслова. Водночас сучасна російська мова багата аналітичними дієслівними конструкціями.

Можливість їх творення обумовлена існуванням у мові багатозначних дієслів: так званих «напівсамостійних» слів – *стать, делаться, становиться, казаться, остаться, называться* тощо; допоміжних дієслів – *быть, являться*. Аналітичні конструкції з подібними дієсловами є поєднанням дієслова та іншої форми – імені, яке позначає цілісну ознаку – дію або стан суб'єкта, при цьому граматичне значення виражається всіма компонентами конструкції (*Ты стал совсем взрослым. Твои вопросы становятся навязчивыми. Он считается крупным специалистом в этой области. Она была среднего роста. Это осталось самым ярким воспоминанием моего детства. Он казался моложе.*).

До багатозначних дієслів належать фазові дієслова – *начинать, начать, закончить, продолжить* (у конструкціях, які вони утворюють, значення предикативної ознаки, виражене інфінітивом основного дієслова, поєднується зі значенням його початку, кінця або продовження), а також – модальні дієслова: *хотеть, мочь, желать* та інші. У конструкціях, які вони організують, значення предикативної ознаки, виражене інфінітивом основного дієслова, поєднується зі значенням наміру, волевиявлення, рішення, бажання, повинності, можливості. У подібних конструкціях основне граматичне значення висловлює змінюваний компонент (багатозначне дієслово).

Останнім часом у текстах наукового, а також публіцистичного та офіційно-ділового стилів набули широкого поширення дієслівно-іменні конструкції на зразок *дать отчёт, обратить внимание, осуществить анализ, провести работу* тощо. Вони також є аналітичними, оскільки тільки нерозривно один від одного виражають граматичні та лексичні значення, характеризуються ідіоматичністю.

Серед проявів аналітизму можна виділити різні процеси сучасної мови: поповнення класу невідмінюваних іменників (*большое/большие джакузи, разноцветное/ разноцветные парео, полезное/ полезные авокадо*) і прикметників (*беж, бордо, макси*); утворення та функціонування аббревіатур (*МИД выразил недоумение* – аналітизм виявляється в узгодженні дієслова не зі словом *министерство*, а з формою чоловічого роду, діє принцип формального узгодження), аналітичне вираження граматичних категорій у слів спільного роду (*Пришла твоя любимая Женя*).

Пришёл твой любимый Женя. Он такой неряха. Она такая неряха); слів на позначення людей за професією (*Секретарь была очень занята. Врач пришла вовремя*). Усі ці явища демонструють тенденції аналітизму, які можуть свідчити про активізацію цього процесу й поширення його на різні групи слів. Сутність аналітизму розкривається в низці інших співвідносних із ним понять, наприклад, в експансії називного відмінка й невідмінюваності. Оскільки перелічені нами поняття лежать в одній площині, то виявити взаємозумовленість між ними досить складно.

До синтаксичного аналітизму належать розчленовані (*Меня зовут Лешка Малышев. Я родился в Свердловске. Папа тоже. И Юлька. А мама в Ташкенте*), сегментовані (*Она... она сказала, что соскучилась. Такая маленькая. Ничего не понимающая. Сестренка моя, Юлька*) й парцельовані (*А на улице сильно печет солнце! Повесеннему*) конструкції. Як правило, це конструкції експресивного характеру, що прийшли в письмову мову з розмовного синтаксису. Особливо поширені ці явища в мові газети або художньої літератури, зокрема, останніх десятиліть.

Викладачі, перш за все, повинні звернути увагу на вироблення в студентів вміння знайти структурну схему речення, здатну реалізувати мовленнєвий задум висловлювання, відібрати потрібний матеріал для наповнення цієї схеми, утворити форми слів і з'єднати їх за правилами російської мови.

У морфології з явищем аналітизму пов'язують різні зміни, як правило, у сфері іменних частин мови. Н. Валгіна зазначає, що «аналітизм виявляється: 1) у скороченні числа відмінків; 2) у зростанні класу невідмінюваних імен (іменників, прикметників, числівників); 3) у зростанні класу іменників спільного роду, точніше, у застосуванні форм чоловічого роду на позначення жіночої статі; 4) у зміні способу позначення збірності в іменах іменників (збірне значення у форм, що позначають одиничність)» [1]. Як бачимо, проблема аналітизму пов'язана з різними граматичними категоріями іменних частин мови, кожна з яких вимагає окремого ретельного дослідження.

Навчати граматики іноземної мови – значить формувати у студентів граматичні навички мовлення. Формування стійких граматичних навичок передбачає два основні етапи: етап презентації нової граматичної конструкції (далі ГК) та етап

автоматизації. Введення граматичного явища, зокрема аналітичних форм і конструкцій, – виключно важливий етап, від якого залежить успіх формування навичок, та який сприяє уникненню типових помилок у мовленні студентів. На цьому етапі передбачають таку послідовність дій: 1. Створення викладачем ситуації чи постановка узагальненого комунікативного завдання, для вирішення якого потрібна подана ГК. 2. Демонстрація викладачем низки ситуативно обумовлених висловлень із визначеною структурою. 3. Утворення студентами висловлень із визначеною структурою у запропонованих ситуаціях. 4. Пояснення за допомогою структурно-тематичної таблиці функції та форми граматичного явища, що вивчається, а також ознайомлення з інтонацією речення та його структурою. 5. Запис викладачем на дошці правила-інструкції, формули речення з новою ГК, двох-трьох зразків з підкресленням потрібних елементів. 6. Мовленнєві дії студентів, що спочатку виконуються за викладачем, а потім самостійно з різноманітними опорами. Звичайно, не кожна структура потребує під час її введення виконання всіх цих дій. Які виконувати, а які ні – вирішує викладач, виходячи зі специфіки граматичного явища та рівня підготовленості студентів.

Починати ж роботу над формуванням кожної нової граматичної навички потрібно не з правила, а зі сприйняття студентами на слух мовленнєвих зразків, якими ілюструється використання потрібної аналітичної форми чи конструкції. З цим погоджується більшість сучасних методистів.

На нашу думку, аби попередити появу помилок у вживанні аналітичних форм і конструкцій, слід познайомити студентів із «проблемним» явищем набагато раніше детального його вивчення. Важливим також є підбір навчального матеріалу. Наприклад, щоб подолати помилки в уживанні аналітичних форм дієслів майбутнього часу недоконаного виду, можна підготувати тексти з переважанням саме цих форм, запропонувати студентам переказувати їх, а також складати власні тексти з цими формами. Будуть корисними вправи, пов'язані з трансформацією синтетичних форм в аналітичні й навпаки. Важливо виконувати ці вправи постійно.

Наведемо інший приклад: студенти неправильно утворюють форму умовного способу. І хоча цією формою вони користуються

відносно рідко, іноді виникає потреба в її використанні. Цю помилку можна попередити так: наприклад, під час вивчення тем «У магазині», «У кафе», «За столом» ознайомити студентів з конструкцією «*Я хотел бы / Я хотела бы ...*» (рос.) тощо.

В усному російському мовленні студентів трапляються помилки, пов'язані з уживанням аналітичних форм вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників: «*Река Янцзы – самый длиннейшая из рек в Китае*». Помилки виникають унаслідок змішання простої та складеної форм – «*самый умнейший студент*», «*наиболее высочайшее здание*» тощо. Щоб запобігти появі подібних помилок, слід запропонувати студентам виконати систему вправ із закріплення знань ступенів порівняння прикметників. Це тренування допоможе сформувати необхідну навичку, досягти рівня автоматизму.

Висновок. Аналітичні процеси, що відбуваються в сучасній російській мові, можна розглядати як результат внутрішніх (іманентних) законів розвитку російської флективно-синтетичної системи і як результат впливу аналітичних мов у межах загальносвітової глобалізації. Активне зростання обсягу аналітичних конструкцій у російській мові в останні десятиліття пов'язують, у першу чергу, із зовнішнім впливом, який, на думку деяких фахівців, викликає «зрушення» в російській флективно-синтетичній платформі.

Основними засобами подолання труднощів, пов'язаних із засвоєнням аналітичних форм і конструкцій російської мови, а також засобами формування граматичних навичок, є такі: попереднє прослуховування матеріалу, імітація у мовленні, однотипність фраз та регулярність їх повторення, дія за аналогією, «відносна» безпомилковість дій, різноманітні методи вироблення автоматизму та мовленнєвий характер вправ. Уведення нового граматичного явища базується на комунікативному підході до вивчення мови. На етапі презентації аналітичних форм і конструкцій потрібно приділяти увагу формулюванню правил-інструкцій та правил-узагальнень, що мають будуватись відповідно до таких вимог: функціональна спрямованість, адекватність, науковість, узагальненість, доступність та інструктивність. Зважаючи на особливості граматичної будови російської мови, зокрема на наявність аналітичних форм і конструкцій, та зумовлені

цим труднощі у її вивченні, презентацію нових ГК мови доцільно, на нашу думку, вводити із використанням допоміжних таблиць, періодично систематизуючи матеріал.

Ми переконані, що в навчальних матеріалах для іноземних студентів кожен мовний факт повинен отримати детальну методичну інтерпретацію в різних ракурсах: з погляду його місця в системі мовних явищ, функціонування в мовленні, використання в рецептивних і продуктивних мовленнєвих діях, «обслуговування» комунікативних завдань, обумовленості нелінгвістичними чинниками, співвіднесення з фактами й системою рідної для студента мови.

Перспективи подальших досліджень полягають, на нашу думку, у послідовному вивченні й описі аналітичних форм і конструкцій на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие. М.: Логос, 2001. 304 с. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/about.htm> (дата звернення: 17.09.2018).
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., Л.: Учпедгиз, 1947. 784 с.
3. Князев Ю.П. Воздействие референции к будущему на противопоставление видов в русском языке. *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды Института лингвистических исследований РАН, X (2): Русский язык: грамматика конструкций и лексико-семантические подходы. СПб.: Наука, 2014. С. 43–70.
4. Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы. Методы. Модели. М.: Наука, 2003. 395 с.
5. Никитевич А.В. Русский глагол в составе номинативных рядов. Гродно: ГрГУ, 2004. 347 с.
6. Типология морфосинтаксических параметров: материалы международной конференции «Типология морфосинтаксических параметров 2015». Вып 2. Москва, МПГУ, 2015. 515 с.
7. Философия и методология науки: учеб. пособие для аспирантов / А.И. Зеленков и др.; под ред. А.И. Зеленкова. Минск: АСАР, 2007. 146 с.

REFERENCES

Knyazev, Y.P. (2014). *Vozdeystvie referentsii k buduschemu na protivopostavlenie vidov v russkom yazyike* [Impact of reference to the

- future on the opposition of species in the Russian language]. *Acta Linguistica Petropolitana*. Trudyi Instituta lingvistichekikh issledovaniy RAN, X (2): Russkiy yazyk: grammatika konstruksiy i leksiko-semanticheskie podhody [Proceedings of the Institute of Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, X (2): Russian language: construction grammar and lexical-semantic approaches]. SPb.: Nauka, pp. 43–70. [in Russian].
- Melnikov, G.P. (2003). *Sistemnaya tipologiya yazykov: Printsipyi. Metodyi. Modeli* [System typology of languages: Principles. Methods. Models]. M.: Nauka [in Russian].
- Nikitevich, A.V. (2004). *Russkiy glagol v sostave nominativnykh ryadov* [Russian verb in the nominative series]. Grodno: GrSU [in Russian].
- Tipologiya morfosintaksicheskikh parametrov* [Typology of morphosyntactic parameters]. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii “Tipologiya morfosintaksicheskikh parametrov 2015” [Materials of the international conference “Typology of morphosyntactic parameters 2015”]. (2015). Vol. 2. Moscow: Moscow State Pedagogical University [in Russian].
- Valgina, N.S. (2001). *Aktivnyie protsessyi v sovremennom russkom yazyike* [Active processes in modern Russian]. M.: Logos URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/about.htm> [Accessed 17 Sep. 2018] [in Russian].
- Vinogradov, V.V. (1947). *Russkiy yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove* [Russian language. Grammatical doctrine of the word]. M., L.: Uchpedgiz [in Russian].
- Zelenkov, A.I. (Ed.) (2007). *Filosofiya i metodologiya nauki* [Philosophy and methodology of science]. Minsk: ACAP [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 23.09.2018

Косьміна Вікторія Юріївна, 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: wredf@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8695-7246>.

Косьміна Вікторія Юріївна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: wredf@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8695-7246>.

Viktoriia Kosmina, 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: wredf@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8695-7246>.

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті звернено увагу на необхідність оновлення моделі сучасної лінгводидактичної парадигми на засадах новітньої філософії освіти, яка є теоретичною базою методики навчання української мови як іноземної. Описано сучасні тенденції постнекласичної філософії освіти: оновлене бачення змісту та результатів освіти, викликане новітніми вимогами реального мінливого глобалізованого суспільства. Результатом здобування освіти є сформований набір компетентностей майбутнього фахівця, що спричинене потребою у підготовленості особистості до життя в сучасному нестабільному світі та визначає компетентнісний характер сучасної освітньої парадигми. Автор доходить висновку, що проєкція проаналізованих у статті тенденцій філософії освіти в річище сучасної методики навчання української мови як іноземної послугує для опису компетентнісного портрета іноземного студента, який формується під час навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: компетентнісний портрет, лінгводидактична парадигма, мовна освіта, українська мова як іноземна, філософія освіти.

Кушнір И.Н. Философские основы современной компетентностной лингводидактической парадигмы. В статье обращается внимание на необходимость обновления модели современной лингводидактической парадигмы на основе новейшей философии образования, которая служит теоретической базой методики обучения украинскому языку как иностранному. Описаны современные тенденции постнеклассической философии образования: обновлённое видение содержания и результатов образования, вызванное новыми требованиями реального меняющегося глобализованного общества. Результатом получения образования является сформированный набор компетентностей будущего специалиста, актуализированный потребностью в подготовленности личности к жизни в современном нестабильном мире. Автор приходит к выводу, что проекция проанализированных в статье тенденций философии образования в сферу современной методики обучения украинскому языку как иностранному послужит для описания компетентностного портрета иностранного студента, формируемого во время обучения украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: компетентностный портрет, лингводидактическая парадигма, украинский язык как иностранный, философия образования, языковое образование.

Iryna Kushnir. The philosophical foundations of the modern competence linguodidactic paradigm. The article focuses on the necessity of updating the model of a modern linguodidactic paradigm based on the newest philosophy of education which is the theoretical basis of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language. The relevance of the proposed article is due to the focus of the national strategy for the development of education in Ukraine, in particular, the education of foreign students, which is one of the important factors for the formation of the Ukrainian state as an equal partner in creating the global educational space. Modern trends of post-non-classical educational philosophy have been described by the author, such as a renewed vision of the content and results of education, updated with new requirements of a real changing globalized society. The creation of a global general educational, the introduction of a credit transfer system of training requires standardization of educational results. The formed set of competences of the future specialist, caused the need for the personality to be prepared for life in the modern unstable world and producing the competence-based nature of the modern educational paradigm, have been recognized as such a result. The reference point on the formation of competence is the basis for the most complete expression of the installation on the design of education as a social activity, leading to the development of the individuality of a person in the world that is constantly changing.

Approaches to the definition of the phenomenon of competence have been analyzed in the article. The mastering of the target language takes place in the process of language education, the result of which develops a communicative competence, which has taken the leading place in the set of competencies of a university graduate at the present stage. The classic definition of a communicative competence also needs to be updated by the way of basing on the latest philosophical researches.

The author makes a conclusion about such characteristic features of the modern competence paradigm of education: communicative rationality of the content of the educational process; the pluralism of ways of comprehending knowledge and ways of familiarizing oneself with a culture as an extensive open model of the world that is constantly changing; orientation of the educational process on the result as a set of qualities of the established personality, containing constant and variable components.

Key words: communicative competence, language education, linguodidactic paradigm, philosophy of education, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. Інтеграція та глобалізація світових інформаційних і культурних процесів зумовлюють потреби модернізації освітньої системи України за всіма напрямками, що вимагає розроблення концептуальних засад у кожному з них [9]. «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» [9] задано вектори вдосконалення та розвитку української лінгводидактики, спрямовані на створення «компетентнісної парадигми освіти» [9], метою реалізації якої постала переорієнтація освіти на формування необхідних для життя ключових компетентностей, що спричинює оновлення стандартів освіти. Навчання іноземних студентів є одним із таких напрямів, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору. Відповідно до ухваленої Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із пріоритетних завдань міжнародного партнерства у сфері освіти є «навчання іноземців та осіб без громадянства у вищих і професійно-технічних навчальних закладах України» [9]. Головним фактором успішності навчання іноземних студентів є їхня мовна освіта.

«Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні напрями модернізації сучасної освітньої системи України, у тому числі системи мовної підготовки іноземних студентів, описано у працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, В. Євтуха, В. Кременя, М. Михальченка, В. Огнев'юка, М. Пентилюк, С. Сисоєвої, Н. Ушакової та ін. на засадах філософії освіти.

Н. Ушакова, узагальнюючи попередні теоретичні здобутки лінгводидактики (в галузі навчання іноземної мови), зазначає, що в другій половині ХХ століття домінуючим став комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, а на початку ХХІ століття

відбувалася зміна методологічної парадигми під впливом процесів міжкультурної комунікації [15]. Адже навчання іноземної мови вийшло за межі формування комунікативних умінь у царину навчання комунікації не просто носіїв різних мов, а представників різних культур, що змінило комунікативну лінгводидактичну парадигму на культуроцентричну.

У 2018 році Міністерством освіти України запропоновано до обговорення «Державний стандарт з української мови як іноземної (Рівні загального володіння та діагностика)» [11]. Метою створення мовного стандарту є уніфікація системи вимог до володіння українською мовою осіб, для яких вона не є рідною, з урахуванням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [11]. «Документ розроблено з метою єдиного підходу до розроблення нових навчальних програм, створення сучасних підручників з української мови як іноземної, підготовки словників, відкриття україномовних програм та мовних центрів» [11]. Сучасні освітні стандарти відбивають домінуючий підхід до навчання, який визначається сучасною освітньою парадигмою. Метою навчання на всіх ланках освіти (від початкової до вищої) є формування компетентностей, що свідчить про компетентнісну орієнтацію сучасної освітньої парадигми, зокрема лінгводидактичної.

Отже, для визначення особливостей сучасної освітньої парадигми, вважаємо доцільним опис сучасних теоретичних здобутків філософії мовної освіти, що ще не було предметом окремих досліджень і постало **метою нашої статті**.

Виклад основного матеріалу. Разом зі змінами реалій повсякденного життя суспільства так само швидко змінюються вимоги до результатів освітнього процесу, що потребує нового аналізу та перегляду методичної парадигми, від функціонування якої залежать результати навчання. Потреби сучасного суспільства в галузі освіти проаналізовано та описано дослідниками філософії освіти, яка «відбиває рефлексію над сутністю, змістом, цілями освіти крізь призму уявлень про людину, що склалися в тих чи інших історично визначених філософських течіях, напрямках, концепціях» [1: 6].

Згідно з М. Шелером, освіта «відповідає, з одного боку, власній індивідуальній своєрідності та призначенню, а з іншого – об'єктивній культурі знань свого часу» (переклад наш – І.К.)

[19: 89]. Освіта розглядається як феномен культури, який породжує нові культурні смисли, цінності, форми діяльності, але зі збереженням традиційної спадщини шляхом переосмислення й інтерпретації в індивідуальному культурному «мікрокосмі» (за М. Шелером) людини. Мікрокосм людини в результаті освітньої діяльності стає цілісністю, що поєднує різні ідеї, сутності, цінності, які існували раніше в розчленованому вигляді. Під час освітнього процесу вони поєднуються «в абсолютному універсумі людини» (переклад наш – І.К.) [19: 89–90]. Отже, освіта має подвійну функцію: 1) зберігання, трансляції та оновлення координат культурної системи; 2) способу самореалізації людини. Як бачимо, освіта постає в якості моделі залучення цілісної особистості до національного та світового культурного контексту, сприяючи самореалізації особистості в цьому контексті. Г.-Г. Гадамер наголошує на відкритості особистості до традиційної соціокультури, на необхідності залучення попереднього культурного досвіду до власного досвіду особистості шляхом освіти [4]. У разі надання освітніх послуг іноземцям (розглядаємо систему вищої освіти) відбувається їх залучення до культурної системи країни навчання. Зазначене розуміння освіти спродукувало визнання культуроцентричної парадигми у мовній освіті іноземних студентів.

Необхідно звернути увагу, що залучення особистості до національної та загальнонародської культури відбувалося через передачу викладачами та накопичення студентами знань завдяки навчальним курсам у ЗВО. Безумовно, транслявання та сприймання знань суб'єктами освітнього процесу слугувало базою для формування вмінь. Так, у галузі мовної освіти знання мовної системи як частини культури та особливостей мовленнєвої поведінки носіїв виучуваної мови є основою для формування комунікативних умінь іноземних студентів у різних сферах міжкультурного спілкування.

«Онтологія сучасної освіти зумовлена загальними трансформаціями в постметафізичному мисленні, яке формує постнекласичну модель освітнього процесу, орієнтовану на створення умов для становлення множинної суб'єктності, що дозволяє взаємодіяти з різними соціокультурними контекстами» (переклад наш – І.К.) [12: 15]. Під множинною суб'єктністю

розуміємо необхідність становлення особистості як суб'єкта різних соціокультурних, а в сучасному глобалізованому світі – міжкультурних взаємодій.

На сучасному етапі процес культуротворчості пов'язаний із постмодерною філософією, яку Е. Гуссерль називає «трансцендентною геологією культурного простору» [6: 341], де живе тимчасова людина, що формується під впливом процесів, пов'язаних з інтенсифікацією соціокультурних змін, що відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, стрімко змінюють його вигляд. Фундаментальна невизначеність ключових параметрів сучасного громадського і культурного розвитку, динамізм, різнонаправленість, нелінійність і непередбачуваність руху, невизначеність майбутнього призводять до того, що єдина, завершена, загальна картина світу, яка базувалась на класичному раціональному підґрунті, змінилася на усвідомлення умовності й відносності будь-яких теоретичних споруд, проблемності світу, множинності способів його осягнення, пояснення і засвоєння. Найбільш доцільним у ситуації плюралізму є усвідомлення цінності різноманіття, плюралістичності підходів у створенні людиною власного культурного світу. Сучасні освітні практики припускають нові розуміння і спосіб існування освіти, які не обмежуються функцією адаптування особистості до соціокультурної реальності, оскільки остання динамічна і змінна (переклад наш – І.К.) [6: 348–349]. Отже, вважаємо, що результат здобування вищої освіти, який можна представити особистісно-професійним компетентнісним портретом випускника ЗВО, має містити низку плюралістичних складників.

Під впливом сучасних загальносуспільних потреб змінилося розуміння результатів освіти. «Освіченим є не той, хто багато знає, а той, хто має здатність співвідносити те, що знає й уміє, зі своїми планами, ситуацією на ринку робочих місць, суспільними змінами» [10]. Сформованість зазначеного вміння особистості послугує основою для формування здатності навчатися протягом життя, декларованої компетентнісним підходом. Це спричинене потребою у підготовленості особистості до життя в сучасному світі, що постійно змінюється. «Перехід від традиціоналізму, монологічності до невизначеності становища, культурної поліфонії, множинності способів осягнення світу, самовизначення і мов

самовираження трансформують освітній простір» (переклад наш – І.К.) [12: 18]. Перші кроки у становленні плюралістичності відбулися в організації навчального процесу ЗВО України, як от, додавання до навчальних планів факультетів вибіркових дисциплін. Уважаємо, що також постала потреба в зміні змісту освітнього процесу: досвіду пізнавальної діяльності, який фіксується у формі знань; досвіду творчої діяльності – у формі вмінь; досвіду ставлення до навколишньої дійсності – у формі світоглядних орієнтацій.

Головним змістовим елементом освіти були і залишаються знання, але в сучасному світі «змінюються акценти в розумінні природи самого знання» (переклад наш – І.К.) [12: 18]. Новітнє розуміння цього феномена спирається на діяльнісний підхід, що зумовлює зосередженість на процесі пізнання. «Важливим стає не вивчення сутності речей як таких, а дослідження процесу пізнавальної діяльності людини» (переклад наш – І.К.) [5: 176]. Пізнання в якості одного із найбільш істотних проявів духовної активності полягає у здатності до розумової дії з осягнення фактів і загальних зв'язків між ними [2]. За І. Кантом, основу знання становлять пізнавальні розумові здібності суб'єкта [7].

З позиції новітньої плюралістичної та ймовірнісної моделі світу, ступінь її сформованості визначається не стільки пізнанням, скільки розумінням, тобто оволодінням смислами. І якщо до останнього часу ідеал освіти було пов'язано із суверенною індивідуальністю, сформованою в процесі залучення до культурного контексту, то постнекласичне мислення зрушує концептуальний фокус від ізольованих об'єктів до взаємодій між цими об'єктами (переклад наш – І.К.) [12: 19]. Подальший розвиток розуміння цінності знань засвідчило проголошення одного з принципів постнекласичної раціональності – принципу комунікативної раціональності, введеного в науковий оберт Ю. Хабермасом. Комунікативна раціональність уплетена в комунікативну дію, метою якої є розуміння і яка передбачає присутність уявлення про можливість, тобто «благо» для її досягнення (переклад наш – І.К.) [17: 11–12]. Згідно названого принципу, знання, відірване від комунікативної дії, не становить цінності. Лише знання, здобуте в комунікації та застосоване для досягнення комунікативного порозуміння, має значущість. Отже, в сучасному освітньому процесі необхідно передавати знання в комунікації та формувати вміння

застосовувати отримані знання для досягнення комунікативної (в широкому розумінні комунікації як взаємодії) мети.

Така взаємодія можлива при оволодінні різними способами діяльності під час здобування вищої освіти: навчально-розумової, навчально-професійної, особистісно-емоційної, міжособистісно-комунікативної тощо. Оскільки, з одного боку, будь-яка освітня модель вбирає традиції культурних контекстів, а з іншого боку, є конструктором, збудованим відповідно до нових запитів постійно змінюваних культурних контекстів, різні способи діяльності, якими оволодівають здобувачі вищої освіти, мають стати компетентностями. Сучасні науковці стверджують, що для забезпечення успішної життєвої діяльності особистості домінуючим у навчанні має стати саме компетентнісний підхід [20].

Питання сучасної освіти полягає в тому, як перенести, «транспортувати» знання, навички й уміння у компетентності, адже компетентнісний підхід покликаний привести освіту у відповідність до потреб сучасного суспільства [18]. Тобто в сучасному плюралістичному суспільстві випускник ЗВО має бути спроможним реалізувати власні сформовані компетентності.

Таким чином, орієнтація на компетентнісний підхід (В. Байденко, В. Болотов, Ю. Громико, Э. Зеєр, І. Зимня, О. Пометун, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.), який забезпечує функцію культуротворчості освіти, – це основна риса сучасної парадигми особистісної освіти. Освіта «керує і спрямовує всі психофізичні життєві прояви, всю поведінку людини» (переклад наш – І.К.) [8: 90]. Орієнтир на формування компетентностей є підставою для найбільш повного вираження настанови на конструювання освіти як соціальної діяльності, що веде до розвитку індивідуальності людини у світі, який постійно змінюється.

У фокусі нашого дослідження – мовна освіта іноземних студентів українських ЗВО, результатом якої є сформована комунікативна компетентність. З метою оновлення змісту поняття «комунікативна компетентність» відповідно до нового розуміння феномена освіти вважаємо доцільним співвіднести особливості домінуючої освітньої парадигми зі сформульованим у сучасній педагогічній думці поняттям «компетентність».

Традиційною для української педагогіки є така інтерпретація поняття *компетентність*: «комплексна інтегрована

характеристика особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку та професійної підготовки, і складається в процесі освіти й виховання (переклад наш – І.К.) [16: 169]. Характерним стало співвіднесення понять «компетентність» і «компетенція». Разом із Н. Ушаковою вважаємо, що компетенція є когнітивним компонентом компетентності, яка базується на знаннях в актуальних сферах спілкування; поняття «компетентність» ширше за поняття «компетенція» і «містить не лише когнітивний і операціональний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий» (переклад наш – І.К.) [15: 40].

Для іноземців, що навчаються в Україні, іноземна для них мова набуває статусу «мови навчання», тому що стає засобом здобування вищої освіти. Результатом оволодіння мовою навчання є сформована комунікативна компетентність. Класичним стало висловлення Ф. Бацевича про те, що «комунікативна компетенція (яку ми називаємо «компетентністю») перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини, оскільки поєднує в собі всі інші – мовну, мовленнєву, предметну, соціокультурну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну» [2: 126]. Визначення комунікативної компетентності потребує оновлення на засадах новітніх філософських досліджень (які було описано вище), присвячених функціям освіти в сучасному суспільстві. Проекція проаналізованих тенденцій філософії освіти в річище сучасної методики навчання української мови як іноземної послугує для опису оновленої сучасної лінгводидактичної парадигми, яку можна вважати компетентнісною.

Висновок. Підсумовуючи наведені вище міркування, виокремимо характерні риси сучасної компетентнісної парадигми освіти: комунікативна раціональність змісту освітнього процесу; плюралістичність способів осягнення знань та шляхів залучення до культури як розгалуженої відкритої моделі світу, що постійно змінюється; спрямованість побудови освітнього процесу на результат як набір якостей сформованої особистості, який містить постійні та варіативні складники. Зазначені тенденції буде покладено в основу опису компетентнісного портрету мовної особистості іноземного студента, який формується під час навчання української мови як іноземної.

Перспективою подальших досліджень постане опис компетентнісного портрету іноземних студентів українських ЗВО,

для яких мовою навчання є українська, з урахуванням тенденцій сучасної компетентнісної лінгводидактичної парадигми мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 2. Харків. 2002. С. 3–16.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ, 2004. 344 с.
3. Борьлько Е.В. Формы знания и образование: актуальность концепции М. Шелера. URL: http://bibliofond.ru/download_ (дата звернення: 17.09.2018).
4. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Основи філософської герменевтики. Т. 1. Київ, 2000. 464 с.
5. Громько Н.В. Интернет и постмодернизм – их значения для современного образования. *Вопросы философии*. 2002. № 2. С. 175–180.
6. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004. 420 с.
7. Кант И. Критика практического разума / переклад з нім. І. Бурковського. Київ, 2004. 240 с.
8. Ключко В.Е. Самореализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск, 2005. 174 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 06.09.2016).
10. Нікітін В. Глобальне та здатність до трансформації, або у чому ми повинні змінитися? *День*. 26.01.2002. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/poshta-dnya/globalne-ta-zdatnist-do-transformaciyi> (дата звернення: 27.08.2018).
11. Проект стандарту української мови як іноземної. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoji-movi-yak-inozemnoji> (дата звернення: 27.07.2018).
12. Родермель Т.А. Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект: монография. Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. 124 с.
13. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

14. Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf (дата звернення: 20.05.2016).
15. 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.
16. Ушакова Н.И., Кушнир И.Н. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков, 2014. С. 167–187.
17. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М.М. Беляева и др. Москва, 2003. 416 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
19. Шелер М. Формы знания и образования. *Избранные произведения* / пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.В. Филиппова. Москва. С. 15–56. URL: http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/antropologija/sheler_m_izbrannyye_proizvedeniya/5-1-0-883 (дата звернення: 02.09.2018).
20. McClelland D.C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*. 1998. № 9. P. 331–339.

REFERENCES

- Andrushhenko, V.P. (2002). Osvita Ukrainy v konteksti suspilnyh problem ta superechnostej. [Education of Ukraine in the context of social problems and contradictions]. *Rozvytok pedagogichnoji i psychologichnoji nauk v Ukraini 1992–2002 [Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002]*. Kharkiv. Vol. 2, pp. 3–16 [in Ukrainian].
- Bacevych, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoji lingvistyky [Basics of communicative linguistics]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Borylko, E.V. *Formy znaniya i obrazovaniye: aktualnost koncepcii M. Shelera. [Forms of knowledge and education: the relevance of the concept of M. Scheler]*. Available at: http://bibliofond.ru/download_ (Accessed 17 Sep. 2018) [in Russian].
- Gadamer, G.-G. (2000). *Istyna i metod. Osnovy filosofskoji germenevtyky [Truth and Method. Fundamentals of philosophical hermeneutics]*. Kyiv. Vol. 1 [in Ukrainian].

- Gromyko, N.V. (2002). Internet i postmodernizm – ih znachenija dlja sovremennogo obrazovanija. [Internet and postmodernism – their implications for modern education]. *Voprosy filosofii [Philosophy issues]*, 2, pp. 175–180 [in Russian].
- Gusserl, Je. (2004). *Krizis evropejskih nauk i transcendentalnaja fenomenologija [The crisis of European sciences and transcendental phenomenology]*. St. Petersburg [in Russian].
- Habermas, Ju. (2003). *Filosofskij diskurs o moderne [Philosophical discourse about modern]*. (M.M. Beliaev, Trans.). Moscow [in Russian].
- Hutorskoj, A.V. (2003). Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm]. *Narodnoe obrazovanie [Folk education]*, 2, pp. 58–64 [in Russian].
- Kant, I. (2004). *Krytyka praktychnogo rozumu [Criticism of practical mind]*. (I. Burkovskiy, Trans.). Kyiv [in Ukrainian].
- Klochko, V.E. (2005). *Samorealizacija v psihologičeskikh sistemah: problemy stanovlenija mentalnogo prostranstva lichnosti. [Self-realization in psychological systems: problems of formation mental space of personality]*. Tomsk [in Russian].
- McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, pp. 331–339 [in English].
- Nacionalna strategija rozvytku osvity v Ukrajinі na 2012–2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021]. Available at: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf [Accessed: 06 Sep. 2016] [in Ukrainian].
- Nikitin, V. Globalne ta zdatnist do transformaciji, abo u chomu my povynni zminytysja? [Global and the ability to transform, or what should we change?] *Den. 26.01.2002 [Day. 01.26.2002]*. Available at: <https://day.kyiv.ua/uk/article/poshta-dnya/globalne-ta-zdatnist-do-transformaciji> [Accessed 27 Aug. 2018] [in Ukrainian].
- Proekt standartu ukrajinskoi movy jak inozemnoi [Draft standard of the Ukrainian as a foreign language]*. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennja-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoi-movi-yak-inozemnoi> [Accessed 27 July 2018] [in Ukrainian].
- Rodermel, T.A. (2012). *Fenomen kompetentnosti v sovremennom obrazovanii: socio-kulturnyj aspekt. [The phenomenon of competence in modern education: the socio-cultural aspect]*. Tomsk [in Russian].
- Selevko, G. (2004). Kompetentnosti i ih klassifikacija [Competences and their classification]. *Narodnoe obrazovanie [Folk education]*. 4, pp. 138–143 [in Russian].

- Sheler, M. *Formy znanija i obrazovanija* [Forms of knowledge and education]. *Izbrannye proizvedenija* [Selected Works]. A.V. Denezhkyn, A.N. Malynkyn and A.V. Fylyppov (Trans.). Moscow, pp. 15–56. Available at: http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/antropologija/sheler_m_izbrannye_proizvedenija/5-1-0-883 [Accessed 02 Sep. 2018] [in Russian].
- Ushakova, N.I., Dubichinskij, V.V. and Trostynska, O.M. *Koncepcija movnoyi osvity inozemciv u vyshhyh navchalnyh zakladah Ukrainy* [Concepts of language education in higher education institutions of Ukraine]. Available at: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf [Accessed 20 May 2016] [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannyh studentov v rusle sovremennoj obrazovatelnoj paradigmy (Teorija i praktika sozdanija 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].
- Ushakova, N.I. and Kushnir, I.N. (2014). Sociokulturnaja sostavljajushhaja obuchenija russkomu jazyku inostrannyh studentov ukrainskih vuzov [Socio-cultural component of teaching Russian to foreign students of Ukrainian universities]. *Prepodavanie russkogo jazyka inostrannym studentam: teorija i praktika, tradicii i innovacii* [Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations]. N.I. Ushakova (Ed.). Kharkiv, pp. 167–187 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2018

Кушнір Ірина Миколаївна, канд. пед. наук, доц., доц. 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>.

Кушнір Ирина Николаевна, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: irina.Kushnir.83@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/000-0002-4349-9652>.

Iryna Kushnir, PhD in Philology, Associate Professor, Training Department 1, 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>.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ АУДІОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ушакова Н.В. (Харків)

У статті звернено увагу на значущість підвищення ефективності формування вмінь аудіювання в іноземних студентів початкового етапу вивчення мови навчання. Автором виокремлено етапи роботи та їхні завдання, групи вправ та засобів контролю, актуальних для навчання аудіювання означеного контингенту студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Розглядаються шляхи подолання труднощів застосування мультимедійних навчальних програм як комплексу для навчання аудіювання щодо відповідності специфічним вимогам даного типу навчальних засобів та загальним вимогам навчальних матеріалів навчання аудіювання.

Ключові слова: аудіювання, іноземні студенти, інформаційно-комунікаційні технології.

Ушакова Н.В. Проблемы обучения иностранных студентов аудированию средствами информационно-коммуникационных технологий. В статье обращается внимание на необходимость повышения эффективности формирования умений аудирования иностранных студентов начального этапа изучения языка обучения. Автором выделяются этапы работы и их задания, группы упражнений и средств осуществления контроля, которые актуальны для обучения аудированию указанного контингента студентов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Рассматриваются пути преодоления трудностей применения мультимедийных обучающих программ как комплекса для обучения аудированию в соответствии со специальными требованиями к данному типу обучающих средств и общими требованиями к учебным материалам обучения аудированию.

Ключевые слова: аудирование, иностранные студенты, информационно-коммуникационные технологии.

Nataliia Ushakova. The problems of foreign students' training of listening skills by means of information and communication technologies. The article focuses on the importance of improving the effectiveness of foreign

students' listening skills formation at the initial stages of learning Russian as a foreign language. The author outlines the stages of work and its tasks, the groups of exercises and test tools, which are topical for listening skills training of the specified contingent of students with the help of information and communication technologies. The ways to overcome the difficulties of using multimedia educational programs as a training complex for teaching listening skills in accordance with specific requirements of this type of teaching aids and the general requirements of teaching materials for listening have been considered.

The author states that non-native language proficiency is the most important means of obtaining the professional education for foreign students. The significance of the use of information and communication technologies as the newest means of increasing the efficiency of the educational process as well as its individual subsystems including language training have been determined in the article.

Different aspects of teaching listening as a type of speech activity in scientific works of domestic and foreign scientists have been analyzed. The performance of listening skills improvement is possible through the systematic analysis of problems caused by non-compliance with linguodidactic requirements for the compilation of training materials for teaching listening skills to foreign students at initial stage of learning a non-native language.

The article deals with specific requirements for educational materials compiled with the help of information and communication technologies, among which are multimedia, interactivity, nonlinearity and others are the most important ones. The article discusses the ways of combining two separate groups of requirements for the combination of this type of teaching aids.

The author analyzes the experience of development of multimedia educational programs for teaching listening to the foreign students at the initial stages of learning Russian as a foreign language based on the adapted texts.

Key words: communication technologies, foreign students, information technologies., listening skills.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Володіння іноземною мовою є не тільки необхідним професійним складником особистості сучасного фахівця, але й найважливішим засобом здобуття професійної освіти.

У системі вищої освіти підготовчі факультети займають початкову базову сходинку формування комунікативної компетенції іноземних студентів, які прибувають із нульовим рівнем володіння мовою країни навчання. Національна освіта

іноземців має певні відмінності від вітчизняної не тільки в організації освітнього процесу, але й у змісті, що ставить завдання адаптації іноземних студентів до подальшого здобуття професійної освіти нерідною мовою та коригування рівня предметних знань. Мова виступає засобом оволодіння знаннями, отже, результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить від рівня сформованості мовленнєвих умінь. У нерідному середовищі спілкування студентів-іноземців здійснюється в аудиторний час у різних формах навчальних занять та в позааудиторний час у новому для них соціальному та культурному оточенні. Необхідність усного сприйняття лекційного матеріалу, усних повідомлень на практичних заняттях та в позааудиторний час, необхідність реагування та надання інформації на різноманітні усні запити визначають важливість сформованості вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та декларують пошуки шляхів ефективного навчання.

На сучасному етапі стандарти здобуття іноземцями вищої освіти забезпечуються як чинною законодавчою базою про вищу освіту України, так і Типовими навчальними планами та Навчальними програмами для довузівської підготовки іноземних громадян [8]. Рекомендовані Міністерством освіти та науки України стандарти віддзеркалюють у своєму змісті профільність навчання, цілі, принципи, зміст та ін., традиційність та правильність визначення яких підтверджується багаторічним досвідом існування даної системи [10].

Система навчання нерідної мови підпорядкована триєдиній меті: комунікативній, навчальній, виховній. Комунікативність як провідна мета передбачає навчання практичного спілкування мовою. Навчальний цільовий компонент передбачає розвиток когнітивної бази студентів, що включає надбання знань про мову, країну проживання, знань у професійно орієнтованій галузі. Виховна ціль спрямована на особистісний розвиток студента та формування позитивного ставлення до мови спілкування і країни перебування.

Триєдина мета втілюється в результатах навчання, які презентуються у вигляді комунікативної компетенції, що має кілька складників, зокрема аудіювання, що є об'єктом даного дослідження. Лінгвістичний складник передбачає розуміння в

межах програмних вимог та виокремлених мовних мінімумів фонетичних, лексичних та граматичних явищ у мовленнєвому повідомленні, що сприймається на слух. Соціолінгвістичний та соціокультурний складники передбачають сформованість умінь співвідносити контекст мовленнєвого акту зі специфікою ситуації і соціальним статусом партнера, вміння співвідносити надбані знання етнокультурних особливостей в соціально-побутовій та соціокультурній сферах спілкування. Предметний та дискурсивний складники передбачають сформованість умінь логіко-сміслового структурування повідомлень різних сфер спілкування [5; 10]. Отже, рівень володіння мовою навчання визначає успішність реалізації іноземними студентами комунікативних потреб у всіх сферах спілкування в умовах нерідного мовного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання мовленнєвої діяльності та аудіювання як її виду висвітлюється науковцями з різних сторін. Загальні теоретичні особистісно-діяльнісні основи мовлення досліджено та визначено в роботах Л. Виготського, П. Гальперина, М. Давер, О. Леонтєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, І. Якіманскої та ін. Психолінгвістичні засади навчання нерідної мови досліджувались у роботах В. Артемова, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, О. Лурії, О. Соколова, лінгвометодичні основи навчання студентів-іноземців досліджувались Т. Вишняковою, Н. Гальськовою, Т. Капітоною, О. Митрофановою, Ю. Пасовим, А. Щукіним, науково-методичні засади створення посібників із формування вміння мовленнєвої діяльності – А. Арутюновим, М. Вятютневим, Н. Гез, Е. Сосенко, Н. Ушаковою. Розробці лінгводидактичних основ системи навчання аудіювання присвячені роботи багатьох методистів, серед яких А. Акішина, Н. Гальскова, І. Гончар, Т. Мехедькіна, Н. Любімова, І. Стамбулян, Н. Федотова, О. Кострубіна та ін.

Так, навчальний процес розглядається як діяльність суб'єкта – студента, формування та розвиток особистості якого здійснюється засобами навчального предмету, в даному випадку, – нерідної мови. Особистісний розвиток студента відбувається у діяльності, тому особистісний та діяльнісний аспекти даного підходу знаходяться в діалектичній єдності. Розглядаючи багаторівневий характер діяльності, О. Леонтєв визнає одиницею, що зберігає властивості

цілого, акт або дію, що складається з окремих операцій [6]. Отже, одиницями мовленнєвої діяльності є мовленнєві дії, які мають операційний склад. О. Леонтьєв розглядає дію як «процес, що має відповідати уяві про результат, який має бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований певній меті» (переклад наш – Н. У.) [6: 17]. Конкретні умови, за яких мету може бути досягнуто, визначають вибір засобів здійснення дії – операцій. Зі зміною умов та засобів здійснення дії змінюється її операційний склад. У процесі мовної підготовки суб'єкта кожна мовленнєва операція вперше формується як усвідомлена мовленнєва дія, що відповідає первинному вмінню. Під час опрацювання первинна мовленнєва дія досягає автоматизму та стає навичкою.

Мовленнєве оформлення або сприйняття виокремленого смислового змісту відбувається за допомогою різних мовленнєвих дій та операцій. За характером використання мовних засобів у загальній системі мовленнєвих дій Ю. Пассов виокремлює фонетичні, лексичні, граматичні та графічні [7: 24]. Особливість мовленнєвих дій, необхідних для здійснення аудіювання, визначається його спрямованістю на сприйняття усного повідомлення. До системи аудитивних дій дослідник відносить «неопосередковане розуміння слів і словосполучень», «підсвідоме сприйняття та розрізнення звукової сторони мовленнєвої діяльності», «підсвідоме розпізнавання граматичного оформлення мовленнєвої діяльності» (переклад наш – Н. У.) [7: 24]». Аналіз досліджень І. Зимньої та Ю. Пассова дозволяє зробити висновок, що результатом аудитивних дій можна вважати «смислове рішення [термінологія – 4:50]», яке приймається реципієнтом.

Положення теорії поетапного формування розумових дій, викладені в дослідженнях П. Гальперіна, Н. Талізної та ін. [9], слугують підґрунтям виокремлення етапів становлення аудитивних дій відповідно до загальних закономірностей послідовності формування дій [5]. На першому етапі усного пред'явлення мовного матеріалу студенти сприймають та усвідомлюють його звукову форму – звуковий еталон, якому привласнюється певний смисл, та відповідні йому артикуляційні та візуальні еталони. На другому етапі відбувається тренування первинного привласнення певного смислу звуковому еталону та тренування вміння зберігати зв'язок між звуковими відрізками та певним смислом. На третьому етапі

поступово скорочується внутрішнє промовляння та процес привласнення звуковому еталону певного смислу, відбувається збільшення одиниць смислового сприйняття як результат розвитку механізмів утримання інформації в пам'яті під час безпосереднього усного сприйняття та розвитку механізмів установалення предикативних відносин у звуковому фрагменті. У результаті багаторазового вживання в спеціально утворених комунікативних ситуаціях на третьому етапі формування навичок сприйняття на слух мовних явищ завершується їхньою автоматизацією. У результаті четвертого етапу автоматизовані навички сприйняття та ідентифікації мовного явища використовуються студентами під час виконання різних завдань, що безпосередньо не пов'язані з цими навичками.

Отже, навчання аудіювання має три рівні: рівень формування перцептивної бази, рівень розвитку аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, рівень оволодіння усним спілкуванням [3: 30]. Оволодіння перцептивною базою аудіювання служить основою для формування вмінь та навичок аудіювання як мовленнєвої діяльності. Воно включає формування артикуляційних навичок та мовленнєвого слуху. Метою даного етапу є формування та розвиток механізмів сприйняття звуку, складу, слова, словосполучення, речення, мікротексту. Розвиток мовленнєвого слуху передбачає розвиток як фонетичного, так й інтонаційного слуху. Формування загальних вмінь аудіювання на другому етапі повинно забезпечити можливість спілкування студента іноземною мовою. Навчання на цьому етапі відбувається на матеріалі зв'язних текстів обмеженого обсягу та складності. Результатом другого етапу навчання має бути здатність студентів повно та точно розуміти нескладні усні повідомлення, визначати смисловий центр фрази, виокремлювати головну та другорядну інформацію, розділяти текст на смислові частини, виявляти позицію автора до фактів повідомлення. Етап роботи, що відповідає реальній комунікації, вимагає від студента здатності брати участь у спілкуванні в ролі аудитора, а також здатності визначати комунікативний намір того, хто говорить. Зазначені рівні обумовлюють розвиток один одного та утворюють ієрархічну систему.

Формування вмінь аудіювання є поетапним та послідовним процесом, кінцевою метою якого є формування здатності сприймати іншомовне мовлення в реальних умовах комунікації. Навчання аудіювання потребує дотримання послідовності в процесі формування вмінь та навичок даного виду мовленнєвої діяльності за умови переходу від елементарних до більш складних, від легких до більш важких.

Сучасний стан розвитку системи професійної освіти характеризується впровадженням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, засобів та форм навчання, кінцевою метою чого є підвищення результативності мовної підготовки як частини загальної освітньої програми. Е. Азімов визначає дані технології як «сукупність методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення та використання інформації» (переклад наш – Н. У.) [1: 324]. **Актуальність** даного дослідження полягає в необхідності вивчення проблем навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета даного дослідження – виявлення методичних засад поєднання лінгводидактичних вимог до традиційних навчальних матеріалів та специфічних вимог до комп'ютерних засобів навчання аудіювання іноземних студентів на початковому етапі вивчення нерідної мови.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів нашої роботи є створення комп'ютерних навчальних програм із навчання аудіювання (зі складанням викладу), які є різновидом засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Існують специфічні вимоги до комп'ютерних засобів навчання, серед яких перше місце посідає їх *інтерактивність*. Процес комунікації набуває інтерактивного характеру внаслідок обміну інформацією між учасниками та їх сумісної діяльності. Взаємодія «комп'ютер – студент» відбувається під час виконання останнім навчальних завдань та вправ відповідно до покрокових інструкцій комп'ютера. За думкою М. Бовтенко, особливість такого діалогу полягає в забезпеченні одночасної взаємодії студента з навчальним змістом, викладачем та технічним засобом. Функції викладача реалізуються комп'ютером у формулюванні цілей, коригуванні дій

студента, визначенні результатів діалогічної діяльності. Діалог набуває багаторівневого характеру внаслідок контакту як з операційною системою, в цілому з програмою, так і з окремими навчальними завданнями. Активна роль студента в процесі взаємодії визначає послідовність та подовженість роботи, прийняття рішення щодо доцільності використання даного програмного забезпечення особисто тощо. Можна визначити як провідний інтерактивний характер даного типу комунікації, що відповідає назві інтеракції [2: 31].

Іншою особливістю такого типу навчальних матеріалів є їхня *мультимедійність* – використання засобів навчання, що презентуються у комплексі різних типів інформації (графічної, візуальної, аудіальної) та орієнтовані на включення всіх каналів сприйняття студента одночасно. Така одночасність нами розглядається як можливість обирати тип інформації для презентації навчального змісту залежно від доцільності та методичних завдань, відповідно до типу активного користувача – студента.

Комбінування типів інформації у презентації спрямовується на прискорення її сприйняття та розширює навчальні можливості. Комплексна презентація різних типів інформації дозволяє показати динаміку того чи іншого мовного матеріалу, що не властиво друкованим посібникам, які демонструють кінцевий результат (наприклад, мовленнєві зразки – моделі висловлювань у відповідній ситуації: у підручнику чи посібнику можуть бути представлені як запитання – відповідь, а динаміку змінювання мовної форми від початкової до кінцевої можна презентувати як відповідну анімацію).

Методичні можливості полягають у створенні навчальних матеріалів нового типу за допомогою комп'ютерних програм на відміну від їх простого механічного поєднання. Такий комплекс адаптує системи до змін функціонування залежно від умов роботи та визначається як засоби індивідуалізації навчання [2: 36]. Враховуючи особливості мовної підготовки студента, викладач використовує комп'ютерне забезпечення як педагогічний супровід.

Іншим фактором є *нелінійність* представлення навчального матеріалу. Нелінійність передбачає прихованість від користувача наступних завдань, змісту до моменту закінчення ним виконання

попередніх. Ознайомлення з інформацією затримується, мотивуючи до подальшого виконання завдань, ретельного вивчення навчальних матеріалів, виконання певних операцій за змістом, унеможливаючи, на відміну від надрукованих матеріалів, попереднє пролистування сторінок.

Запропоновані матеріали можна віднести до комп'ютерних засобів навчання, створених за допомогою прикладних допоміжних програм. Відповідно до цієї класифікації вони набувають статусу навчальних за змістово-структурним параметром: включення етапів презентації, тренування, контролю при роботі з матеріалом. Так, на етапі презентації проводиться робота з формування первинних навичок фонетичного, лексичного, граматичного характеру, яка націлена на зняття мовних труднощів. Етап тренування спрямовано на формування на основі цих навичок мовленнєвих умінь. Контроль перевіряє рівень сформованості мовленнєвих умінь та їх коригування.

Незалежно від того, що для розробки навчальних матеріалів нами обрано програму, яку традиційно відносять до допоміжних, однією з переваг Power Point вважаємо доступність: програма входить до складу стандартного пакету офісних програм та встановлена на більшості комп'ютерів, потребує володіння нею на рівні користувача як для викладача, так і для студента. Опрацювання обраної теми складається з трьох етапів: етап, що передує роботі з комп'ютером, етап безпосередньої роботи, етап, що виконується після завершення роботи з комп'ютером. До першого етапу можна віднести аудиторну роботу з формування мовних навичок та мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні) на матеріалі певного періоду – рівня. До другого відносимо виконання завдань, що складають дану навчальну програму. До третього належать завдання, націлені на складання власного монологічного висловлювання в усній або письмовій формі або у вигляді власного мультимедійного проекту – презентації.

На початковому етапі вивчення російської мови як іноземної навчання аудіювання відбувається згідно існуючих вимог. Серед цих вимог науковці виокремлюють дві великі групи: вимоги до самих власне навчальних аудіоматеріалів та вимоги до їхньої презентації. У нашому випадку використовуються адаптовані

матеріали, які на відміну від автентичних побудовані з урахуванням програмних вимог: належать до загальномовної сфери комунікації, обрані за закріпленою у програмі тематикою, тому доцільні, мають етичну та естетичну привабливість, відповідають реальності, отже, є валідними. Наприклад, навчання аудіювання на матеріалі текстів починається після закінчення студентами вступного фонетичного курсу, коли вони спроможні сприймати на слух елементарні фрази та невеликі висловлювання.

Посильність сприйняття граматичних явищ забезпечується опануванням мовного матеріалу в інших видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні письмі під час попередніх занять. Кількість нових лексичних одиниць відповідає програмним нормативам та складає на цьому етапі 1-1,5 відсотки. Семантизація нових лексичних явищ відбувається за допомогою наочних зразків, а виконання передтекстових вправ знімає труднощі усного сприйняття.

Тексти не включають нові граматичні явища, складені виключно на вивченому та відпрацьованому граматичному матеріалі. Так, граматичні моделі окремих фраз повторюють вивчений на інших заняттях матеріал та не ускладнюють сприйняття. Інтонаційна будова, виокремлення інтонаційного центру висловлювань відповідає опанованим конструкціям. Кількість слів у окремій фразі не перевищує 5-6 одиниць. Отже, заняття націлене на навчання власне аудіювання.

Передтекстові завдання включають тип вправ, що мають в методиці назву «сніжний ком». Для виконання вправ обрані найбільш значущі у змістовому плані висловлювання та висловлювання з ускладненою структурою (ключові фрази та фрази, що містять нові лексичні одиниці).

Порядок розширення навчального матеріалу має характер від нового до знайомого. Це означає, що на початку роботи з фразою, яка покроково доповнюється новими одиницями, обирається рематичний компонент. Кінцевим продуктом засвоєння є комунікативний фрагмент, що дорівнює окремій фразі та являє собою мінімалізовану одиницю сприйняття. Завдання вправи полягає у формуванні вмінь виокремлення цієї одиниці з мовленнєвого потоку та в поєднанні її з певним смислом внаслідок приєднання студентом її до мовного досвіду – переведення її

сприйняття з рівня оперативної пам'яті на рівень довгострокової пам'яті.

Кінцевою метою низки таких вправ є приєднання до мовного досвіду певної кількості таких комунікативних фрагментів, які становлять основу для розкриття обраної теми. Так, наприклад, для теми «Мої друзі» типовими комунікативними фрагментами є «вік», «місце проживання», «заняття», «зовнішність», «риси характеру», «спільні інтереси» тощо. Опора на ряд візуалізацій прискорює процес сприйняття.

Презентація викладачем матеріалу здійснюється візуально та голосом. Ураховуючи невисокий рівень навченості студентів викладач може використовувати як опору друкований мікротекст, фразу або залишити для презентації лише візуальну наочність без опори на текстовий матеріал. Аудіопрезентація текстового матеріалу є доцільною для обраного рівня володіння мовою. Презентація аудіоматеріалів за допомогою технічних засобів може скласти для студентів додаткові труднощі. Натомість голос викладача знайомий студентам, що дозволяє їм зосередитись на сприйнятті нової інформації.

Візуальні опори відтворюють послідовність презентації інформації, допомагаючи студентові зберегти її у пам'яті. Після прослуховування студенту пропонується дати назву текстовим фрагментам, усьому тексту, відтворити змістову послідовність тексту з опорою на наочність. Інше завдання пропонує студентові заповнити пробіли у графічному ключі, виконати тест на знання, розуміння, визначення поняття детальної інформації. Такі завдання перевіряють повноту та глибину сприйняття. Кількість прослуховувань, одне чи два, залежить від кінцевої мети заняття. Останнім завданням може бути як відтворення тексту, так і складання власного подібного за змістом тексту в усній чи письмовій формі.

Висновки. У процесі навчання аудіювання слухачів підготовчих відділень важливе місце посідає проблема результативності усного сприйняття навіть адаптованих текстів. Для вирішення означеної проблеми доцільним є використання мультимедійних навчальних програм, що дозволяє дотримуватися послідовності у формуванні аудитивних вмій за рахунок нелінійності презентації навчальних

матеріалів з метою поступового зняття мовних труднощів, комплексної презентації різних типів інформації як з метою відтворення динаміки різноманітних за ступенем складності мовних явищ, так і з метою розвитку мовленнєвих механізмів тощо.

Перспективою подальших досліджень є розробка лінгводидактичної моделі навчання аудіювання з використанням мультимедійних навчальних програм з урахуванням проблем поєднання специфічних вимог для даної групи навчальних засобів та традиційних лінгводидактичних вимог для аудитивних навчальних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 216 с.
3. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 2. С. 28–36.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
5. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
6. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А.А. Леонтьев. М.: Издательство «Наука», 1974. 368 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
8. Программа дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины / сост. А.Н. Погребняк, Н.В. Ермоленко, Л.П. Харахаш, С.М. Яцюк. *Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2.: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчислювальної техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво* / уклад. Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков та ін. К.: ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. С.78–132.

9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.
10. Ушакова Н.И., Тростинская О.Н. Концепция языкового образования иностранцев в вузах Украины. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. С. 93–107.

REFERENCES

- Azimov, E.G. (2012). *Informatsionno-kommunikatsionnye tehnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language]*. Moscow: Russkiy Yazik. Kursi [in Russian].
- Bovtenko, M.A. (2005). *Kompyuternaya lingvodidaktika [Computer linguodidactics]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].
- Kapitounova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2006). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training]*. Saint Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Leont'yev, A.A. (Ed.). (1974). *Osnovi teorii rechevoy deyatel'nosti [Fundamentals of the theory of speech activity]*. Moscow: Izd-vo Nauka [in Russian].
- Passov, Ye.I. (1989). *Osnovi kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazichnomu obshcheniyu [Basics of communicative teaching of foreign language communication]*. Moscow: Russkiy Yazik [in Russian].
- Pogrebnyak, A.N., Yermolenko, N.V., Harahash, L.P. and Yatsyuk, S.M. (Comps.). (2005). Programma distsiplini "Russkiy yazik" dlya studentov-inostrantsev podgotovitel'nykh fakultetov visshih uchebnykh zavedeniy Ukraini [The academic program of the discipline "Russian language" for foreign students of preparatory faculties at higher educational institutions of Ukraine]. *Navchalni plani ta programi: (dovuziv's'ka pidgotovka inozemnih gromadyan) [Curricula and Programs: (Pre-University Preparation of Foreign Citizens)]*. B.M. Andrushchenko, Yu.M. Ivanenko, Yu.O. Koltakov et al. (Comps.). Kyiv: Vidavnytstvo Politehnika, Vol. 2, pp. 78–132 [in Russian].
- Talyzina, N.F. (1975). *Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy [Management of the process of mastering knowledge]*. Moscow: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova [in Russian].
- Ushakova, N.I. and Trostinskaya, O.N. (2014). Kontseptsiya yazykovogo obrazovaniya inostrantsev v vuzah Ukraini [The concept of language education of foreigners at universities of Ukraine]. *Prepodavaniye russkogo*

- yazika inostrannim studentam: teoriya i praktika, traditsii i innovatsii [Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 93–107 [in Russian].
- Yeluhina, N.V. (1989). Obucheniye audirovaniyu v rusle kommunikativno oriyentirovannoy metodiki [Teaching listening within the framework of the communicative-oriented method]. *Inostranniye yaziki v shkole [Foreign languages at school]*, 2, pp. 28–36 [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (1985). *Psihologicheskkiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazike* [Psychological aspects of teaching speaking the foreign language]. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 30.09.2018

Ушакова Наталія Володимирівна, старший викладач кафедри філології та лінгводидактики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (61002, м. Харків, вул. Ярослава Мудрого, 25.); e-mail: ushakova_natali@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8478-1964>.

Ушакова Наталия Владимировна, старший преподаватель кафедры филологии и лингводидактики Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (61002, г. Харьков, ул. Ярослава Мудрого, 25); e-mail: ushakova_natali@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8478-1964>.

Nataliia Ushakova, Assistant Professor, Department of Philology and Linguodidactics, Kharkiv National Automobile and Highway University (61002, Kharkiv, 25 Yaroslava Mudrogo Street); e-mail: ushakova_natali@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8478-1964>.

ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Чень Чунься, канд. пед. наук (Китай)

Статья посвящена анализу роли лингвосоциокультурной компетентности в подготовке преподавателей иностранных языков. Сформулированы инвариантные и вариативные коммуникативные потребности студентов-филологов. Результатом овладения ими иностранным языком должна стать интегративная коммуникативная компетентность – комплекс языковой, речевой, лингвосоциокультурной и профессиональной компетентностей. Формирование лингвосоциокультурной компетентности следует осуществлять в рамках культуроведческого подхода. Предложены методические решения формирования лингвосоциокультурной компетентности на основе ее когнитивно-деятельностной модели.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность, преподаватель иностранного языка, структура учебно-профессиональной компетентности, студенты-филологи.

Чень Чунься. Лінгвосоціокультурна компетентність у структурі навчально-професійної підготовки викладачів іноземних мов. Статтю присвячено аналізу ролі лінгвосоціокультурної компетентності в підготовці викладачів іноземних мов. Сформульовано інваріантні й варіативні комунікативні потреби студентів-філологів. Результатом оволодіння ними іноземною мовою має стати інтегративна комунікативна компетентність – комплекс мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної та професійної компетентностей. Формування лінгвосоціокультурної компетентності слід здійснювати в межах культурознавчого підходу. Запропоновано методичні рішення формування лінгвосоціокультурної компетентності на основі її когнітивно-діяльній моделі.

Ключові слова: викладач іноземної мови, лінгвосоціокультурна компетентність, структура навчально-професійної компетентності, студенти-філологи.

Chunxia Chen. Linguo-sociocultural competence in the structure of the professional training of foreign language teachers. The article is devoted to the analysis of the role and the place of linguo-sociocultural competence in university teaching of the language and preparation for professional work of foreign language teachers, in particular, Chinese teachers of the Russian language. The invariant and variable aims of education and the communicative needs of students-philologists – future teachers in the current branches of communication are formulated: professional, socio-cultural, business, socio-political and colloquial. The modern points of view on the structure of professional competence of future foreign language teachers, the place of linguistic and socio-cultural competence in its structure are analyzed. The result of mastering a foreign language by this contingent of students should be an integrative communicative competence, which is a complex of key competencies: linguistic, conversational, socio-cultural and professional. The role of mastering the aspects of the language system, productive and receptive types of speech activity in the process of forming the professional skills of students in communication and studying in the socio-cultural sphere is described.

Cultural studies components of the educational process organization are emphasized. The training of linguistic and socio-cultural competence should be carried out within the framework of the culturological approach. The most developed in the methodology aspect of this approach is linguistic and cultural studies. The linguistic-cultural knowledge, abilities and skills of foreign languages future teachers are systematized. The analysis of the main data formation of linguistic and socio-cultural competence is carried out on the example of the organization of the teaching Russian to Chinese students. Methodical solutions for the formation of professionally oriented linguistic and socio-cultural competence based on its cognitive-active model are proposed.

Key words: foreign language teacher, linguo-sociocultural competence, the structure of educational-professional competence, students-philologists.

Ведущую роль в учебно-профессиональной вузовской подготовке будущих преподавателей иностранных языков играет процесс освоения целевого языка. Выбрав иностранный язык (далее – ИЯ) в качестве объекта изучения и будущей профессиональной деятельности, студенты-филологи оказываются в условиях диалога родного и иностранного языка, родной и иностранной культур. ИЯ организует процесс социализации и интеграции студента в культуру изучаемого языка уже на

начальном уровне владения языком и становится средством формирования учебно-профессиональных умений на вузовском этапе обучения, что определяет актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – определить место и роль лингвосоциокультурной компетентности в обучении профессиональному общению будущих преподавателей иностранного языка.

Анализ актуальных публикаций по теме исследования. Современные методисты считают, что «функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определённого профиля обучения» [18: 79]. Это «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от потребностей учащихся, что определяет содержание, цели и задачи обучения» [там же].

Преподавание иностранного языка в заведениях высшего образования осуществляется в соответствии с филологическим и нефилологическим профилем обучения. В том числе и при подготовке образовательных мигрантов в неродной социокультурной среде на неродном языке [1].

Для образовательных мигрантов-филологов ИЯ является профилирующим предметом, освоение которого является основой теоретической подготовки, а также профессиональной деятельности после окончания вуза [5]. С учетом коммуникативных потребностей учащихся выделяют две целевые группы: будущих переводчиков и будущих преподавателей. Соответственно, обучение каждой группы имеет особенности, связанные с организацией учебного процесса: набором теоретических дисциплин филологического цикла, а также их интерпретацией в структуре практических учебных курсов [11]. Предметом данной статьи являются особенности подготовки инофонов, которые готовятся преподавать иностранный язык, что требует комплексного учета лингвистических и методических аспектов обучения.

Задача обучения будущих преподавателей ИЯ является двуединой, поскольку предполагает соединение теоретической подготовки по специальности и формирование умений преподавательской деятельности на изучаемом языке.

Отметим, что профессионально-ориентированное общение на уровне, определяемом в Европейской системе владения иностранным языком как C1, учащимся предстоит осуществлять в учебно-профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической и разговорно-бытовой коммуникативных сферах. Соответственно, они должны быть готовы применить преподавательские умения для анализа и преодоления языковой и культурной интерференции, неизбежно присутствующей в процессе общения носителей разных языков и культур.

Известно, что основой полноценного участия в коммуникации является владение аспектами системы изучаемого языка (фонетическим, лексическим, грамматическим), но и учет таких внеязыковых параметров, как ситуативный (адекватная интерпретация ситуации общения); однако адекватное общение не может состояться также без учёта таких факторов: социальный статус партнёров по коммуникации; культурно значимые особенности общения, отражённые в языковых единицах с национально-культурным компонентом семантики; фоновые знания о стране изучаемого языка [3].

Таким образом, при определении целей изучения ИЯ релевантны лингвистические и экстралингвистические характеристики коммуникативного акта.

Профессиональные преподавательские лингвосоциокультурные умения могут быть сформированы при условии овладения иностранными студентами-филологами необходимым уровнем *языковой компетенции, служащей базой умений во всех видах речевой деятельности* на ИЯ. В контексте настоящего исследования еще раз подчеркнем важность усвоения учащимися коммуникативно значимого набора фоновых знаний.

Названные условия определяют принципы отбора и систематизации, а также презентации языкового, речевого, профессионально- и культурно-ориентированного учебного материала.

Современная методика преподавания ИЯ рассматривает цели обучения «как планируемые результаты в компетентностном измерении» [8: 22].

Особенности использования компетентностного подхода в обучении русскому языку как иностранному анализировались такими исследователями как И. Зимняя, А. Сурыгин, А. Щукин. Указанный подход называют «одной из методологий проектирования целей образовательного процесса, суть которой в представлении <...> планируемых результатов обучения с выраженным акцентом на деятельностный компонент в терминах умения решать обобщённые задачи профессиональной деятельности и/или индикаторов ожидаемого профессионального поведения и необходимых для этого знаний, умений и навыков, опыта, позволяющих выпускникам проявлять компетентность» [14:67].

В данной статье целевым контингентом анализа места и роли лингвосоциокультурной компетентности в структуре учебно-профессиональных умений преподавателей ИЯ явились китайские студенты-русисты.

Результат обучения будущих преподавателей ИЯ, по мнению исследователей, может быть описан через набор компетентностей, составляющих профессионально-педагогическую компетентность, которая «представляет собой сложную систему профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной реализации педагогической деятельности по обучению русскому языку как иностранному» [7: 93].

Исследователи В. Молчановский и Л. Шипелевич проанализировали структуру целевого когнитивно-деятельностного конструкта, представляющего собой набор знаний и умений, актуальных для осуществления деятельности в предметной (ориентированной на изучаемые/преподаваемые учебные дисциплины), психолого-педагогической сфере и сфере педагогического общения. Данный конструкт назван профессиональной преподавательской компетентностью, которая содержит лингвистический, общегуманитарный, психологический, педагогический, методический, профессионально-коммуникативный компоненты [9]. Отметим, что анализ осуществлен носителем языка и инофоном, поэтому может считаться релевантным и для обучающихся и для обучаемых.

Изложение основного материала. В современной педагогике и лингводидактике сложилось понимание компетентности как

когнитивно-деятельностного портрета личности учащегося, т. е. каждая конкретная компетентность представляет собой набор знаний определенной отрасли научного знания, а также умения использовать эти знания в учебной и профессиональной деятельности, в том числе самостоятельной. В соответствии с названной тенденцией В. Молчановский и Л. Шипелевич перечисляют когнитивные компоненты психологической и профессионально-коммуникативной компетентностей. Осуществленный нами компонентный анализ названных конструкторов выявил совпадения и пересечения составляющих: психология личности, психология общения, психология межкультурной коммуникации являются, по мнению исследователей, когнитивными составляющими обеих компетентностей.

Что касается деятельностного компонента названных компетентностей, то он описан только для профессионально-коммуникативной компетентности и содержит не только коммуникативные умения, соответствующие профессиональному уровню владения языком (C1), но и умения анализа и интерпретации единиц изучаемого/преподаваемого языка.

Мы считаем, что к настоящему времени в методике преподавания иностранных языков единое понимание учебно-профессиональной компетентности будущего преподавателя ИЯ не выработано. Осуществленный нами анализ позволяет утверждать, что выделяемые исследователями компетентности: языковая, речевая, коммуникативная, литературоведческая, социокультурная, культуроведческая, лингвокультуроведческая, методическая, психолого-педагогическая и др. [17] часто повторяют друг друга, пересекаются.

Наша точка зрения близка взглядам ученых (Т. Балыхиной, А. Соломоновой и др.), которые полагают, что цель обучения будущих преподавателей иностранного (в нашем случае, русского) языка является комплексной и состоит в формировании трех основных уровней обученности инофонов-филологов: коммуникативного (который обеспечивают языковая и речевая компетентности), профессионального (его базовыми компонентами считают лингвистическую и методическую компетентности), и межкультурного (формируемого лингвострановедческой, социокультурной, а также разрабатываемой нами

лингвосоциокультурной компетентностями). Соответственно, результат обучения будет достигнут при условии реализации описанной цели.

Кроме того, нам представляется, что существующие названия компетентностей, отражающие особенности культурно-ориентированного изучения ИЯ, не в полной мере отражают особенности данного процесса, поэтому мы использовали термин лингвосоциокультурная компетентность (далее – ЛСКК).

В нашем диссертационном исследовании мы определяем ЛСКК инофонов как способность осуществлять профессионально-ориентированную межкультурную коммуникацию на изучаемом (русском) языке на основе фоновых знаний (традиций, обычаев, культуры страны изучаемого языка), владения нормами вербального и невербального поведения носителей данного языка, реализации данных норм для осуществления общения в рамках профессионально и социально актуальных коммуникативных ролей и стратегий. Основой указанной способности считаем определенный уровень сформированности умений восприятия и продуцирования устного и письменного высказывания средствами единиц языка разных уровней в соответствии с основными характеристиками ситуации общения и ее участников [16].

Формирование лингвосоциокультурной компетентности находится в русле культуроведческого подхода, который предполагает изучение языка в единстве с культурой. На фоне глобализации общественных и культурных процессов владение ИЯ становится условием и средством личностного развития индивида в течение всей жизни. «Образование воспроизводит культуру и должно формировать «человека культуры», способного работать с различными типами мышления и идеями многих культур» [4: 31]. В методике преподавания РКИ осуществлена теоретическая и методическая интерпретация данного подхода в рамках лингвострановедения.

Мы систематизировали знания, умения и навыки будущих преподавателей ИЯ, которые актуальны для обучения и профессионально- и культурно-ориентированного общения инофонов [16].

Минимально необходимый и достаточный набор лингвосоциокультурных знаний (когнитивный компонент) и умений

(деятельностный компонент) по результатам нашего исследования содержит следующие элементы

Лингвосоциокультурные знания:

- истории и культуры страны носителей изучаемого языка в соответствии с уровнем владения данным языком;
- специфики речевого этикета, невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, привычного поведения) и соответствующих им соматических речений;
- методики выявления страноведческой информации в языковых единицах разных уровней (слово, афоризм, фразеологизм);
- методики лингвострановедческой работы с текстом;
- форм проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении изучающих русский язык;
- особенностей родной и изучаемой культур, в том числе их аксиологических характеристик, а также общечеловеческих ценностей.

Каждый элемент когнитивного компонента имеет соответствующую структуру в системе *лингвосоциокультурных умений*:

- выделять языковой и речевой материал с национально-культурным компонентом семантики, организовывать овладение им, используя разные приёмы семантизации, контролировать степень усвоения с учётом особенностей группы, профессиональных и возрастных интересов учащихся, целей этапа обучения;
- методически обрабатывать текст, т.е. проводить лингвострановедческую адаптацию, составлять лингвострановедческий комментарий;
- учитывать и нейтрализовать интерференцию, проявляющуюся в речевой деятельности коммуникантов;
- определять и предотвращать потенциально конфликтные ситуации общения, основываясь на сопоставлении особенностей контактирующих в процессе обучения культур, а также с учётом общечеловеческих ценностей.

В ходе проведенного нами исследования выяснено, что овладение инофонами-филологами приведенным набором когнитивных и деятельностных составляющих позволит им не только строить собственные коммуникативные стратегии

адекватно целям общения и обучения, но и формирует умения оценивания коммуникативного поведения партнеров по межкультурному и профессиональному диалогу. Средствами достижения указанного уровня обученности является освоение курса практического русского языка, а также таких дисциплин лингвометодического цикла как «Лингвострановедение» и «Методика преподавания ИЯ».

Рассмотрим данное утверждение на примере обучения китайских студентов, изучающих русский язык в Украине. Согласно учебной программе по русскому языку для довузовского этапа обучения инофонов в украинских ЗВО, иностранные слушатели подготовительных отделений (факультетов) должны овладеть языком обучения на уровне В1, что позволит им в уже качестве студентов осуществлять коммуникацию на основе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности во всех сферах коммуникативного подключения: учебно-профессиональной (академической), социокультурной, административно-деловой, бытовой [10].

Анализ учебного процесса на довузовском этапе показал, что для реализации профессиональной составляющей обучения слушателей-филологов обучение языку специальности осуществляется в рамках курсов «языкознание», «литературоведение», в ходе изучения которых формируются соответствующие когнитивные и деятельностные компоненты коммуникативной компетентности. Однако социокультурная составляющая коммуникативной компетентности целевого контингента не формируется, т. к. студенты всех профилей обучения, в том числе будущие филологи, изучают общественную дисциплину «Страноведение», в рамках которой не может быть реализован лингвострановедческий подход к изучению языка и культуры.

Это связано также с тем, что задачей практического курса русского языка на подготовительном факультете является обучение инофонов чтению и аудированию текстов социокультурного содержания, передача и оценка воспринятой информации в устной и письменной форме [8: 62]. Национально-культурная семантика единиц языка разных уровней остается за

рамками учебного процесса, поэтому умения анализа и интерпретации таких единиц не могут быть сформированы. Считаем необходимым для будущих преподавателей введение в учебный процесс элементов лингвострановедческого (лингвосоциокультурного) анализа и комментирования текстов социокультурного содержания, в том числе художественных.

Первым шагом на пути решения поставленных задач считаем каталогизацию – создание корпусов – единиц с национально-культурным компонентом семантики, а также единиц профессионально-ориентированного аппарата лингвосоциокультурного анализа (лингвистических, литературоведческих, методических терминов и глаголов-операторов учебных действий) для каждого уровня владения языком, который должен быть освоен инофонами в процессе довузовской и вузовской подготовки. В нашем диссертационном исследовании предложены соответствующие корпусы, ориентированные на учащихся-носителей китайского языка.

Выводы. Анализ результатов настоящего исследования позволяет заключить, что важнейшей составляющей реализации профессиональных коммуникативных потребностей будущих преподавателей иностранного языка является формирование ЛСКК, учет ее роли в структуре профессиональной подготовки данного контингента, учет коммуникативного и учебно-профессионального статуса данного когнитивно-деятельностного конструкта, формируемого в соответствии с потребностями учебно-профессионального общения целевого контингента.

Поскольку коммуникативные умения, позволяющие инофонам решать разнообразные задачи общения, функционируют комплексно во всех сферах коммуникативного подключения, считаем, что виды компетентности выделяются исключительно в научных и методических целях для целенаправленного описания содержания обучения. В связи с этим ЛСКК представляется составной частью и коммуникативной, и профессиональной компетентностей, позволяя будущим преподавателям не только эффективно общаться в социокультурной сфере, но и формировать умения профессиональной оценки и интерпретации единиц языка с национально-культурными элементами семантики.

Направления последующих научных поисков определяются необходимостью описания лингводидактических принципов формирования корпусов языковых единиц для реализации коммуникативных потребностей будущих преподавателей иностранного (русского) языка на определенном уровне обученности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Х., 2017. 248 с.
2. 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.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 247 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Москва, 2008. 336 с.
5. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва, 1984. 96 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.06.2017).
7. Иевлева З.Н., Мазина Л.З., Мартынова М.А. Предпосылки формирования профессионально-педагогической компетенции преподавателя русского языка у студентов-иностранцев на разных стадиях обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания*. Доклады советской делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. Москва, 1990. С. 93–104.
8. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. СПб., 2006. 272 с.
9. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва, 2002. 320 с.
10. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноз. громадян) / уклад.: Б.М. Андрищенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. Київ, 2005. Ч. 2. 129 с.

11. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков, 2014. 391 с.
12. Программа дисциплины «Русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков. Учебно-методический комплекс / Л.Б. Бей, С.П. Домнич, Н.П. Доценко, Л.Э. Ильина, В.В. Мисенева, Н.И. Ушакова, А.П. Чуйкова. Харьков, 2014. 94 с.
13. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание базовых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к-та пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 2010. 22 с.
14. Сурьгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург, 2000. 300 с.
15. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України»* (31 березня – 1 квітня 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С. 133–137.
16. Чень Чунься. Формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Харьковский нац. университет им. В.Н. Каразина, Харьков, 2018. 398 с.
17. Шатилов С.Ф., Шахматова М.А. Основные компоненты профессионально-методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного и пути их формирования в процессе обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания* (Тезисы докладов и сообщений). Москва, 1990. Т. 2. С. 262–263.
18. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пос. для преподавателей и студентов. Москва, 2004. 416 с.
19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg. Cambridge University Press. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 07.09.2018).

REFERENCES

- Andryushhenko, V.M., Ivashhenko, Yu.M., Koltakov, Yu.O. et al. (Comps.). (2005). *Navchal'ni plany ta programy (dovuziv's'ka pidgotovka inozemnyh gromadyan) [Curricula and programs (pre-university training of foreign citizens)]*. Kyiv, 2 [in Ukrainian].

- Balyhina, T.M. (2000). Soderzhanie i struktura professional'noj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku [Content and structure of the professional competence of the philologist. Methodological problems of learning Russian]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Bej, L.B., Domnich, S.P., Docenko, N.P., Il'ina, L.E., Miseneva, V.V., Ushakova, N.I. and Chujkova, A.P. (2014). *Programma discipliny "Russkij yazyk" dlya inostrannyh studentov fakul'teta inostrannyh yazykov. Uchebno-metodicheskij kompleks* [The program of the discipline "Russian language" for foreign students of the foreign languages department. Training and metodology complex]. Kharkiv [in Russian].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg*. Cambridge University Press. Available at: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [Accessed 07 Sep. 2018].
- Chen', Chun'sya. (2016). Lingvodidakticheskie zadachi i metodicheskie osnovy podgotovki kitajskih filologov-rusistov [Linguodidactic tasks and methodological foundations for the training of Chinese specialists in Russian philology]. In: *Materialy V vseukrainskoi naukovо-praktychnoi konferentsii "Linhvistychni ta linhvokulturolohichni aspekty navchannia inozemnykh studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy"* [Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Linguistic and Linguistic and Cultural Aspects of Teaching Foreign Students at Higher Educational Institutions of Ukraine"]. Dnipropetrovsk, pp. 133–137 [in Russian].
- Chen', Chun'sya. (2018). Formirovaniye lingvosociokul'turnoj kompetentnosti kitajskih studentov v processe obucheniya russkomu yazyku [Formation of linguistic sociocultural competence of Chinese students in the process of learning the Russian language]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Esadzhanyan, B.M. (1984). *Nauchnye osnovy metodicheskoy podgotovki prepodavatelej russkogo yazyka kak nerodnogo* [Scientific basis of methodical training of teachers of Russian as a foreign language]. Moscow [in Russian].
- Ievleva, Z.N., Mazina, L.Z. and Martynova, M.A. (1990). Predposylki formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kompetencii prepodavatelya russkogo yazyka u studentov-inostrancev na rannih stadiyah obucheniya [Prerequisites for the formation of professional and pedagogical competence of the Russian language teacher among foreign students in the early stages of training]. *Russkij yazyk i literatura v obshchenii narodov mira: Problemy funkcionirovaniya i prepodavaniya*. Doklady sovetskoj

- delegacii na VII Kongresse MAPRYAL [*Russian language and literature in communication of the peoples of the world: Problems of functioning and teaching. Reports of the Soviet delegation at the VII Congress MAPRYAL*]. Moscow, pp. 93–104 [in Russian].
- Kapitonova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2006). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na ehtape dovuzovskoj podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training]. St. Petersburg [in Russian].
- Molchanovskij, V.V. and Shipelevich, L. (2002). *Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo. Vvedenie v special'nost'* [Teacher of Russian as a foreign language. Introduction to the specialty]. Moscow [in Russian].
- Shatilov, S.F. and Shahmatova, M.A. (1990). Osnovnye komponenty professional'no-metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo i puti ih formirovaniya v processe obucheniya [The main components of the professional and methodological competence of the teacher of Russian as a foreign language and the ways of their formation in the learning process]. *Russkij yazyk i literatura v obshchenii narodov mira: Problemy funkcionirovaniya i prepodavaniya* [Russian Language and Literature in Communication of the Nations of the World: Problems of Functioning and Teaching]. Moscow, 2, pp. 262–263 [in Russian].
- Shchukin, A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Foreign Language Teaching: Theory and Practice]. Moscow [in Russian].
- Solomonova, A.A. (2010). Lingvodidakticheskoe opisanie bazovykh kompetencij inostrannogo studenta-filologa [Lingvodidactic description of the basic competencies of a foreign philologist student]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Surygin, A.I. (2000). *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchihsya yazyke* [Fundamentals of the theory of learning in a non-native language for students]. St. Petersburg [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2014). *Prepodavanie russkogo yazyka inostrannym studentam: teoriya i praktika, tradicii i innovacii* [Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations]. Kharkiv [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Akademicheskaya adaptaciya obrazovatel'nyh migrantov v strane obucheniya* [Academic adaptation of educational migrants in the country of studies]. Kharkiv [in Russian].
- Vereshchagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow [in Russian].

- Vorob'yov, V.V. (2008). *Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]*. Moscow [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (2006). Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Internet-zhurnal "Eidos" [Internet magazine "Eidos"]*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [Accessed 10 Jun. 2017] [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.09.2018

Чень Чунься, канд. пед. наук, викладач Аньхойського університету (Китай), викладач факультету іноземних мов та Інституту Конфуція Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 6); e-mail: chenxianshengde@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.

Чень Чунься, канд. пед. наук, преподаватель Аньхойского университета (Китай), преподаватель факультета иностранных языков и Института Конфуция Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 6); e-mail: chenxianshengde@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.

Chunxia Chen, PhD in Pedagogics, lecturer, Anhui University (China), School of Foreign Languages, Confucius Institute, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 6 Svoboda Square); e-mail: chenxianshengde@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.

**PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK
OF TEFL RESEARCH.
PART 5. NATIVE LANGUAGE MORPHOLOGY ACQUISITION
AT THE SIMPLE SENTENCE STAGE**

Chernovaty L.M., Doctor of Sciences (Kharkiv)

The paper presents the results of the experimental data analysis in the said sphere, as well as the list of the researched grammar morphemes. Basing upon a high degree of the data similarity, the author makes a conclusion that the native language morphology acquisition is a rule-governed process, which might be based upon the operation of language universals. Taking into account the said data, the author also offers assumptions concerning the existence of a universal sequence in the process of the grammar morphemes acquisition in English as a native language, as well as regarding the speed different allomorphs are acquired at. A particular morpheme may be acquired relatively quickly, while the fine-tuning of allomorph use microrules within the said general rule may require a relatively longer period. The author also offers the reason why some allomorphs are acquired faster in relation to natural words as compared to artificial ones. The paper summarises the characteristics, which may accelerate or slow down the process of grammar morphemes acquisition: perceptual saliency, frequency, semantic and grammar complexity. The latter is subdivided into further constituents: presence of redundancy or allomorphy and paradigm regularity. The author sums up the general principles of morphology acquisition in English as a native language, which amount to the following. Lexical acquisition means that paradigmatic variants are memorized as holistic units, and only later, their constituents are distributed among the corresponding categories. Generalisation is the result of subconscious formulation of a hypothetic rule related to the said variants use in speech. Overgeneralisation is viewed as a transfer of the specific rule to a wider range of objects than it actually applies to. Finally, uniqueness involves blocking the creation of the rules, allowing, for example, two plural forms of the same word. The author also outlines the prospects of his further research.

Key words: allomorph acquisition, morphology acquisition, native language acquisition, pedagogical grammar, uniqueness, universal grammar.

Черноватий Л.М. Педагогічна граматики як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 5. Засвоєння морфології рідної мови на етапі простого речення. Наводяться результати аналізу досліджень у згаданій сфері, а також перелік досліджуваних граматичних морфем. Виходячи з високого ступеня подібності таких результатів, сформульовано висновок про те, що зміст засвоєння морфології рідної мови ґрунтується на певних правилах, а також про можливу роль мовних універсалій у цьому процесі. Виходячи з даних аналізу, запропоновано висновки про існування універсальної послідовності засвоєння граматичних морфем у процесі оволодіння англійською мовою як рідною, а також про різну швидкість засвоєння аломорфів однієї й тієї ж морфемі. Узагальнено характеристики, здатні прискорювати або сповільнювати процес засвоєння граматичних морфем, які включають перцептуальну опуклість, частотність, семантичну й граматичну складність. Узагальнено принципи засвоєння морфології англійської мови як рідної, до яких відносяться принципи лексичного засвоєння морфемі, генералізації, надгенералізації та одиничності. Окреслено перспективи подальшого дослідження з урахуванням отриманих результатів у процесі розробки педагогічної граматики іноземної мови.

Ключові слова: засвоєння аломорфів, засвоєння морфології, засвоєння рідної мови, педагогічна граматики, універсальна граматики.

Черноватий Л.Н. Педагогическая граматики как фреймове понятие для исследований в области методики обучения иностранных языков. Часть 5. Усвоение морфологии родного языка на этапе простого предложения. Приводятся результаты анализа экспериментальных данных в упомянутой сфере, а также перечень исследованных грамматических морфем. Исходя из высокой степени сходства таких результатов, сформулирован вывод о правилосообразности процесса усвоения морфологии родного языка, а также о возможной роли языковых універсалій в этом процессе. Исходя из данных анализа, предложены также выводы о существовании універсальной последовательности усвоения грамматических морфем в процессе овладения англійским языком как родным, а также о разной скорости усвоения алломорфов одной и той же морфемі. Обобщены характеристики, способные ускорять или замедлять процесс усвоения грамматических морфем, которые включают перцептуальную, выпуклость, частотность, семантическую и грамматическую сложность. Обобщены принципы усвоения морфологии англійского языка как родного, к которым относятся принципы лексического усвоения,

генерализации, сверженерализации и единичности. Очерчены перспективы дальнейшего исследования с учетом полученных результатов в процессе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

Ключевые слова: педагогическая грамматика, универсальная грамматика, усвоение алломорфов, усвоение морфологии, усвоение родного языка.

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.

The **object** of this paper is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the **subject** being the characteristics of the NLA. The **aim** of this study is to analyse the latter with the purpose of its further comparison with the FLA. This is the fifth (see [4-7]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [9; 10], where the author, basing on the research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

As it was mentioned in the first article of the series [4], the development of an efficient PG should be based on an adequate FLA psycholinguistic model. Such PG has to take into account the regularities of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, specifically in the aspects where the NLA and FLA processes are different. In two previous papers [6; 7], we compared several strategies, procedures and processes at the word-combination stage in the NLA, on the one hand, and in the FLA, on the other, which allowed to draw some conclusions. In this article, we are going to review the morphology acquisition at the simple sentence stage in NLA, which would be used for the comparison with the FLA in our next paper.

The simple sentence period in the NLA, which follows the first word-combination period (see [6]), is believed to involve the acquisition of phonology, semantics and morphology (see [8]). The initial research focused on the so-called 'grammar morphemes' or 'functional words'. The list of the latter includes: (1) noun morphemes: (a) *-s* (plural); (b) *-s* (possessive case); 2) verb morphemes: (a) *-ing* (*Continuous*), (b) *-s*

(*Present Simple*), (c) *-ed* (*Past Simple*), (d) *-en* (various morphemes to mark irregular forms of the *Past Participle*); 3) adjective morphemes: (a) *-er* (comparative degree), (b) *-est* (superlative degree); derivational morphemes of: (a) adverbs (*-ly*), (b) adjectives (*-ful*, *-less*, etc), (c) noun (*-er*, *-ness*, etc) and so on; 5) free morphemes: (a) *not* (verb negation), (b) modal verbs; (c) *to* (Infinitive); (d) personal pronouns; (e) other classes of pronouns (possessive, reflexive, demonstrative, relational), (f) articles, (g) *-ing* (*Gerund*), (h) *-ing* (*Present Participle*) and some others. Numerous experiments (see the review in [8-10]) proved that in grammar morphemes acquisition children develop a corresponding system of rules. The striking similarities of their acquisition patterns led to assume a certain role that language universals might be playing in this process.

A classic experiment, which proved that children develop their own rules and rely upon them in the subsequent communication, was conducted by J. Berko [2]. In this research, the experimenter checked the ability of children (4-5 years old) to mark the plural number of nouns with the appropriate allomorph *-s*, pronouncing it as [s] after voiceless consonants, as [z] – after vowels and voiced consonants, and as [əz] – after [s], [z], [ʃ], [tʃ]). To avoid the reproduction of the words, which the children might have heard before, the experimenter used artificially created words. For example, the subject was shown a card with a fictitious animal, which the experimenter called *a wug* (*This is a wug*), and then showed a card with two animals of the same type, saying *These are _____* in an attempt to elicit the plural. The subject was expected to use the form [wʌgz], i.e. to pronounce the ending as [z]. The same procedure was used to elicit the other variants of pronouncing the allomorph *-sas* [s] and [əz], using the fictitious animals of *bik* and *gutç* with the expected plural of [bɪks] and [gʌtʃəz] correspondingly. The subject successfully coped with the tasks, which allowed classifying the NLA process as a rule-governed behaviour.

The results of other research (see the review in [8]) – three variants of morpheme *-s* (to mark the plural, possessive case and the third person in the *Present Simple*) with three allomorphs in each category – [s], [z] and [əz]; morpheme *-ed* (to mark the *Past Simple* with three allomorphs: [d], [t] and [əd]; morpheme *-ing* (the verb marker in the *Present Continuous*) – showed that the allomorph acquisition pace is not uniform. Single sound allomorphs are acquired faster, but the acquisition of [əz]

and [əd] takes a little longer. Normally, the general rule is: a particular morpheme may be acquired relatively quickly, while the fine-tuning of allomorph use microrules within the said general rule may require a relatively longer period.

It is worth mentioning that in relation to natural words, children acquire the allomorphs [əz] and [əd] better than concerning artificial ones (e.g., *gutches*, *bodded*). It may happen because at the initial stage children acquire natural words (e.g., *boxes*) as holistic lexical units without splitting them into constituents. Only later, after a substantial amount of words has been stored in the child's memory, the subconscious generalization of the appropriate rule takes place. Other examples of this procedure, which is sometimes called the 'lexical principle of grammar acquisition', are provided further.

The analyses of data from a number of other research (J.de Villiers and P.de Villiers, R. Brown alone [3] and in cooperation with C. Hanlon, C. Fraser and U. Bellugi – see the review in [8]), gives enough ground to assume that there might be a universal sequence of grammar morpheme acquisition in the case of English as a native language. This sequence, in its turn, may be regarded as evidence in favour of language universals underlying the said sequence.

There have been attempts to establish characteristics, which may accelerate or slow down the process of grammar morphemes acquisition, thus affecting the position of a particular morpheme in the sequence. For example, R. Brown [3] suggested the following qualities of grammar forms that may have an impact on their position: (1) perceptual saliency (or perceptual ease) includes such features as the morpheme position in the sentence, as well as the presence of affixes, stress and syllable; (2) frequency; (3) semantic complexity (e.g., spatial prepositions *in*, *on*, *under* may be easier than *in front of*, because it is easier to coordinate two points (location of A in relation to B) than three points (location of A, B and the speaker); (4) grammar complexity, which includes three constituents: (a) presence of redundancy (e.g. in the sentence *She likes dancing* the verb morpheme *-s* is redundant because the subject clearly indicates the third person singular); (b) presence of allomorphy, e.g. morpheme *-ing* has one allomorph, and morpheme *-s* – three; thus, according to this criterion, *-ing* should be acquired faster than *-s*; (c) paradigm regularity, e.g. *open* – *opened* should be acquired faster than *break* – *broke*.

The research (see the review in [8]) into the way the child goes from the perception of a particular morpheme to the development of broad grammar categories may be summarised as follows.

The child starts with memorising a lexical unit (e.g. *pens*) as an indivisible whole. This unit is assorted to one of the categories, e.g. category 1 – words, category 2 – affixes, category 3 – bases. Later, because of the similar units (e.g., *books, toys, balls*) generalisation, the base *pen* is transferred to category 3, and the affix *-s* – to category 2. In the process of this transfer, all kinds of errors might happen. For example, *pen* and *pens* may both be present in category 1, or after the form *pen* has been moved to category 3, the form *pens* may remain in category 1, and the form *penses* might occur. Such errors, however, are highly improbable due to the operation of the hypothetic affix check principle, which bans the establishment of a new category if a particular meaning is already present in another category.

Generalisation and overgeneralisation are the two major mechanisms in the acquisition of morphology. In essence, generalisation is the transfer of a specific rule to the whole class of objects based on the analysis of their features. The strengthening of connections between the categories contributes to the establishment of semantic and category network, which starts operating as soon as suitable objects turn up. It may result in overgeneralisation (*give – gived, woman – womans* etc.), which is observed at the final stages of acquisition and is usually a reliable sign that the rule of the particular morpheme use has already been acquired and just requires a certain fine-tuning. Thus, overgeneralisation is an indicator of the child's inner grammar system restructuring.

At this final stage, alongside with overgeneralisation, the processes of its restriction are also under way. The very possibility of overgeneralisation is linked to the dramatic growth of connections between the categories. The redundant connections cause overgeneralisation, while their fine-tuning restricts the latter. The final stage involves the correction of overgeneralisation based on the feedback from the language environment. Using the examples above, it may be assumed that the observation of language environment informs the child's cognitive organiser of the absence of forms *gived* and *womans*. Hence, it marks them as exceptions and transfers them into a separate category.

Thus, the acquisition of morphology in English as a native language

is based on the following principles. According to the principle of lexical acquisition, paradigmatic variants (e.g. *pen, pens*) are first memorized as holistic indivisible units, and only later the affix is separated from the base and both elements are distributed among the corresponding categories. Consistent with the principle of generalisation, the cognitive organiser, following the monotypic units (e.g. *books, toys, balls*) comparison, formulates a hypothetic rule related to the said units use in speech. In line with the principle of overgeneralisation, the cognitive organiser initially transfers the specific rule application to a wider range of objects than it actually involves. Then, based on the feedback from the language environment, it fine-tunes the rule and restructures the grammar mechanisms correspondingly. In keeping with the principle of uniqueness, the cognitive organiser blocks the possibility of creating a rule, which allows, for example, two plural forms of the same word (e.g. *womans* and *women*). The principle of uniqueness allows the use of only one of the forms, specifically the one observed in the language environment [8: 66].

The operation of the said principles in the acquisition of English as a foreign language could be regarded as a proof of the NLA and FLA similarity, which is a prospect of our further research.

LITERATURE

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. Berko J. The child's learning of English morphology. *Word*. 1958. № 14. P. 150–177.
3. Brown R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 1973. 430 p.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 29. С. 157–166.
5. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2017. Вип. 30. С. 156–65.

6. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 3. Native language acquisition: strategies, procedures and processes. The word-combination stage. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 31. С. 154–163.
7. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 4. Foreign language acquisition: strategies, procedures and processes. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 32. С. 126–134.
8. Ingram D. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 572 p.
9. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* / Gass S. M., Mackey A. (eds.). London: Routledge, 2012. 599 p.
10. White L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 312 p.

REFERENCES

- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*. 14, pp. 150–177 [in English].
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press. [in English].
- 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].
- Chernovaty, L.M. (2016). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Vykładannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach], 29, pp. 157–166 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2017). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 2. Native language acquisition: General background. *Vykładannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach], 30, pp. 156–165 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2018). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part 3. Native language acquisition: strategies, procedures and processes. The word-combination stage. *Vykładannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*

- [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 31, pp. 154–163 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2018). Pedagogical grammar as the framework of TEFL research. Part Foreign language acquisition: strategies, procedures and processes. *Vykładannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Current teaching of languages at higher educational establishments. Interdisciplinary approach]*, 32, pp. 126–134 [in English].
- Gass, S.M. and Mackey, A (Eds.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge [in English].
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press [in English].
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

Стаття надійшла до редакції: 17.09.2018

Черноватий Леонід Миколайович, докт. пед. наук, проф. 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>.

Черноватый Леонид Николаевич, докт. пед. наук, проф. кафедры переводоведения имени Николая Лукаша факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: leonid.chernovaty@karazin.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3411-9408>.

Leonid Chernovaty, Doctor of Pedagogics, Professor, The School of Foreign Languages, The Department of English Translation Theory and Practice, 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>.

УРБАНОНІМИ ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ЕЛЕМЕНТІВ КОМУНІКАЦІЇ

Яценко А.А. (Харків)

У статті розглядаються проблеми комунікації. Визначено й описано комунікативні функції урбанонімів, а саме: функція збереження та передачі національної самосвідомості, традицій і культури; функція відтворення, функція повідомлення про події чи людей; функція узагальнення інформації та представлення стійких суспільних знань про світ; оцінна функція, функція відсилання до іншого географічного об'єкта. Обґрунтовано доцільність використання урбанонімів на заняттях з української мови як іноземної.

Ключові слова: годонім, комунікація, українська мова як іноземна, урбанонім, функція.

Яценко А.А. Урбанонимы как один из важнейших элементов коммуникации. В статье рассматриваются проблемы коммуникации. Определены и описаны коммуникативные функции урбанонимов, а именно: функция сохранения и передачи национального самосознания, традиций и культуры; функция воспроизведения, функция сообщения о событиях или людях; функция обобщения информации и представления устойчивых общественных знаний о мире; оценочная функция, функция отсылки к другому географическому объекту. Обоснована целесообразность использования урбанонимов на занятиях по украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: годоним, коммуникация, украинский язык как иностранный, урбаноним, функция.

Alina Yaschenko. Urbanonyms are one of the most important elements of communication. The article deals with communication problems. The communicative functions of urban-legitimate texts are defined and described, namely: the function of preserving and transmitting national identity, traditions and culture; playback function, the function of reporting events or people; the function of summarizing information and presenting sustainable public knowledge about the world; evaluation function, the function of reference to another geographic object. The expediency of the use of urbanonyms in classes in the Ukrainian language as a foreign language has been substantiated. Urbanonyms can be both a condition and a means of communication revealing

not only the essence of the language, but also performing informative and communicative functions. Urbanonymy is an important linguistic and historical-cultural component that accumulates and transmits information from one generation to another. At the same time, the urban-type text reflects the thoughts, the spiritual world of its creators, the peculiarities of a certain historical period, thus fulfilling the function of preservation and transfer of national identity, traditions, and culture. The exploration of urban units allows one to describe the aspect of the language and culture interaction, in particular, how the lexical system reflects the needs, interests and characteristics of human behavior as a carrier of a particular culture. Spatial reality, presented in the linguistic consciousness and formalized as a concept “place”, can be considered as a toponymic picture of the world, which is an integral part of the linguistic picture of the world as a whole. The toponymic picture of the world reflects the character of the culture of every ethnic group and every person. In speech, an urbanization is implemented as a compressed text and is a variant of the text of culture, since it contains information about associations, representations, background knowledge of the object. The acquaintance of foreign students with urban areas contributes to the formation of their communicative competence, provides students with the information necessary for linguocultural adaptation. Urbanonyms are one of the forms of obtaining regional knowledge.

Key words: communication, function, hodonym, Ukrainian language as a foreign language, urbanonym.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною, що перебуває на перетині трьох галузей знань: географії, історії та лінгвістики. Базовим поняттям топоніміки є топонімія – сукупність географічних назв (топонімів) на певній території. Серед топонімів виділяються різні класи: ойконіми – назви населених місць, астіоніми – назви міст, гідроніми – назви річок, дрімоніми – назви лісів, ороніми – назви гір, урбаноніми – назви внутрішньоміських об’єктів, годоніми – назви вулиць, агороніми – назви площ, дромоніми – назви шляхів сполучення, макротопоніми – назви великих незаселених об’єктів тощо. Оскільки географічні назви мають лінгвістичну природу, спостерігаємо тісний зв’язок топоніміки з мовознавчими науками: ономастикою, історичною лінгвістикою, етимологією, лексикологією, морфологією, фонетикою й діалектологією. Топоніми є частиною загальної мовної системи, тому вони функціонують і розвиваються за її законами, а їх виникнення і становлення обумовлене лінгвістичними закономірностями. Наша

увага зосереджена на проблемах урбаноніміки (науки, що вивчає урбанонімію – сукупність урбанонімів) як однієї з перспективних галузей сучасних топонімічних досліджень в українській мові. Виокремлення урбаноніміки в ономастичній царині стало результатом тривалих наукових пошуків цілої низки відомих мовознавців, серед яких: К. Галас, І. Железняк, Ю. Карпенко, В. Лучик, Г. Мезенко, Е. Мурзаєв, І. Муромцев, Н. Подольська, О. Суперанська, М. Торчинський, К. Цілуйко, В. Шульгач, А. Ярещенко.

Навчання української (російської) мови як іноземної за сучасних умов розвитку вищої освіти вимагає не тільки спеціальної підготовки викладачів, але і специфічних форм, методів і засобів навчання, що дозволяють максимально реалізувати професійну майстерність, задовольнити інтелектуальні потреби сучасних студентів, а також сформувати у них комунікативну та лінгвокраїнознавчу компетенції. У межах лінгвокраїнознавчої компетенції у студентів формується уявлення про національні звичаї, традиції, реалії країни та регіону проживання та навчання, здатність знаходити в мовних одиницях країнознавчу чи культурознавчу інформацію, користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації.

На сучасному етапі розвитку методичної науки спостерігається інтерес до функціонально-прагматичного аспекту мовних явищ, що ґрунтується на осмисленні не тільки функціонально-стильових особливостей мовних засобів, але й на усвідомленні їхнього зв'язку з мовленнєвою діяльністю носіїв мови. У межах цього напрямку розвивається окремий аспект лінгвокраїнознавства – концепція навчання української мови як іноземної (далі УМІ) з урахуванням регіонального компонента. Регіональний компонент розглядають як комплекс лінгвокраїнознавчої інформації, пов'язаний із локальним місцем проживання й навчання іноземця на момент засвоєння іноземної мови в межах міста чи регіону.

Лінгвокраїнознавчі відомості регіонального характеру є невід'ємною частиною навчальних матеріалів для занять з УМІ. Знання про регіон чи місто, де навчаються іноземці, допомагають їм краще орієнтуватися в малознайомих місцях. Набуті на заняттях знання та уміння закріплюються та активізуються в реальних ситуаціях.

Використання регіонального компонента в навчанні УМІ пов'язане із засвоєнням урбанонімів. За Н. Подольською, урбанонім тлумачать як вид топоніма, власну назву будь-якого внутрішньоміського топографічного об'єкта, у тому числі агоронім (назва гори), годонім (назва вулиці), хоронім (назва частини території міста – району, кварталу, парку), еклезіонім (назва сакральних місць моління – назви споруд церков, монастирів, каплиць тощо) [2: 180].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Урбаноніми завжди викликали особливий інтерес у істориків, географів, лінгвістів, чим можна пояснити наявність великої кількості літератури з дослідження назв внутрішньоміських об'єктів різних міст (Н. Подольська, А. Мезенко, А. Суперанська, О. Дякова, Л. Удовенко).

Сучасний історіографічний доробок із проблематики урбанонімії Харкова складають переважно публіцистичні та науково-популярні праці. Серед авторів: О. Лейбфрейд, К. Кеворкян, Є. Плотичер, Л. Мачулін, В. Кравченко та інші. Аналізували окремі аспекти урбанімічного середовища Харкова О. Дякова, О. Хорошковатий. Комплексний аналіз усього масиву харківських урбанонімів здійснила М. Тахтаулова. Усі ці одиниці складають особливу категорію. Отже, констатуємо, що науковці зазвичай зверталися до історичного аспекту типології урбанонімів. Вивчення комунікативних властивостей цих одиниць не здійснювалося.

Постановка завдання. На ґрунті викладеного можна сформулювати **мету дослідження**: визначити й описати комунікативні функції урбанонімів, розглянути методичні прийоми навчання української мови як іноземної на матеріалі урбанонімів.

Виклад основного матеріалу. Лексичним одиницям порівняно з іншими мовними одиницями властива найбільша кількість функцій. В. Морковкін запропонував розподілити функції лексичних одиниць за змістом на зовнішні і внутрішні [1: 43]. Зовнішні функції (до них належать номінативна, пізнавальна, інформаційно-накопичувальна, дійктична, емотивна, знакова, комунікативна, контактна, естетична) відображають відношення лексичних одиниць до об'єктів навколишнього світу, внутрішні (синтезуюча, стилістична, метамовна, конструктивна,

розрізнявальна) – відношення лексичних одиниць між собою та до мовної системи.

Комунікативна функція лексичних одиниць – це їхнє призначення бути засобом спілкування, повідомлення та впливу. Звичайно урбаноніми є топографічним орієнтиром та інструментом визначення місцезнаходження. Слушною, на наш погляд, є думка історика, фахівця з топоніміки Харкова М. Тахтаулової про здатність цих одиниць впливати на свідомість людей, відображаючи ідеологічні пріоритети держави, етнічні й конфесійні особливості, економічну та культурну специфіку міста [5].

Урбаноніми виконують інформативну й комунікативну функції. Ці одиниці акумулюють і транслюють інформацію від одного покоління до іншого. Зазначимо, що в цьому випадку відбувається своєрідна «комунікація» між поколіннями, оскільки попереднє покоління відсилає урбанонім з результатами своєї номінаційної діяльності наступному поколінню (таким чином цей текст є основною одиницею комунікації). Водночас урбанонім відображає думки, духовний світ його творців, особливості певного історичного періоду, виконуючи функцію збереження та передачі національної самосвідомості, традицій і культури.

Урбаноніми можуть виконувати й інші функції. Наприклад, функцію відтворення відображеного й збереженого в назві місцезнаходження внутрішньоміського об'єкта відносно іншого значущого об'єкта. Так, один із найвідоміших узвозів Харкова – *Бурсацький* – отримав свою назву від бурси (духовної семінарії), спорудженої на його території у XVIII столітті. Вулиця, що виникла однією з перших на території Харківської фортеці, у 1805 році після відкриття Харківського імператорського університету стала називатися *Університетською*. *Вулиця Сумська* дістала назву від дороги на місто Суми, яка проходила тут у XVII столітті. Завдяки Благовіщенському собору вулиця *Благовіщенська* отримала свою назву ще у XVIII столітті. Завдячуючи пам'яткам вже саму вулицю можна назвати музеєм архітектури. Найменування *Дівочої вулиці*, що виникла в середині XIX століття, походить від гуртожитку єпархіального жіночого училища, що був розташований тут первісно.

Низка годонімів виконує функцію повідомлення про події чи людей, яким первісно належала земля, де був споруджений певний

об'єкт, або їхнє життя було пов'язане з цим населеним пунктом. Так, наприклад, *вулиця 23-го Серпня* названа на честь знаменної події – визволення міста від фашистських окупантів у 1943 році. В день прийняття першої Конституції незалежної України, 28 червня 1996 року, виконком міської ради увічнив цю подію: так з'явився *майдан Конституції*. Цей агоронім та *майдан Свободи* доповнили невелику групу топонімів, що у своїй семантиці відображають маркери незалежності. *Вулиця Отакара Яроша* названа на честь підпоручика чехословацького батальйону Отакара Яроша, який загинув у боях із фашистами в березні 1943 року в селі Соколове Харківської області. Отакару Ярошу, першому з іноземних громадян, було присвоєно звання Героя Радянського Союзу. Назва *Мороховецької набережної* виникла наприкінці XIX століття від прізвища Андрія Мороховця (1845 – 1904) – власника цієї землі.

У Харкові багато вулиць названі на честь відомих науковців, письменників, поетів, художників, політичних і громадських діячів, гетьманів, героїв: Чарльза Дарвіна, Василя Стуса, Михайла Врубеля, Павла Скоропадського, Олександра Пушкіна (*вулиця Пушкінська*), Михайла Лермонтова (*Лермонтовська*), Героїв Чорнобиля, Захисників України.

Вулиці *Коцарська*, *Римарська*, *Гончарівська* є типовими представниками вулиць із «галузевими» назвами. Назва *Коцарської вулиці* походить від слова «коц» – довгововняний килим. У Харкові ремісники (коцарі й коцарки) виготовляли такі килими до 20 тисяч на рік. На одній із найстаріших вулиць міста – *Римарській* – жили лимарі чи римарі, які займалися вичинками шкір і виготовленням шорних виробів. Первісна назва *вулиці Кузнечна* (з 2017 року «*Ковальська*») пов'язана з тим, що її мешканці були переважно робітниками кузні. Своєю назвою *Чоботарська вулиця* завдячує ремісникам-чоботарям. А ще у 30 – 40-х роках XIX століття вулицю називали також *Скринницькою*, оскільки тут мав велику майстерню купець на прізвище Скринник. Ремесла майже зникли. За сучасних умов економічного розвитку з'явилися нові назви, наприклад, *вулиця Фермерська*.

Внутрішньоміські об'єкти можуть мати неофіційні назви й містити позитивну чи негативну характеристику. Найчастіше це найменування метафоричного змісту на зразок «*Стекляшка*» (рос.) – вихід із станції метро «Університет»;

«Хоббитка» (рос.) – місце збору неформалів у парку Шевченка; «Жуки» (рос.) – селище імені Жуковського; «Балка» (рос.) книжковий ринок; «Барабашка» чи «Барабан» (рос.) – ринок, розташований біля станції метро імені академіка Барабашова; «Градусник» (рос.) – місце зустрічей на майдані Конституції біля градусника; «Бухенвальд» (рос.) – пам'ятник закоханим; «ПК» (рос.) – площа Конституції; «Алёша» (рос.) – пам'ятник Солдатові на вулиці 23-го Серпня та інші. Назви в таких випадках переносяться переважно з предметів побутового вжитку.

Деякі урбаноніми виконують оцінну функцію. Це виявляється в назвах, які виникли внаслідок опосередкованої образної номінації та відображають зв'язок внутрішньоміського об'єкта з вираженням особистих оцінок номінатора. М. Тахтаулова стверджує, що значно розширилося використання ідеологічно нейтральних назв, які у своїй семантичній ознаці містять позитивну конотацію. Дослідниця пояснює це явище тим, що швидкий ритм життя сучасної людини вимагає розслаблення та спокою. Урбаноніми на зразок *Садова* та *Дубравна*, *Червоної Троянди* та *Жовтої Троянди*, *Білої Акації* та *Бузкова*, *Весняна* та *Райдужна* домінують у формуванні топонімічної мапи спальних районів Харкова. 3% від усіх урбанонімів, що з'явилися на мапі Харкова за часів незалежності, мають у своїй назві «позитивну» семантику [4: 38].

Виконуючи функцію відсилання до іншої географічної назви, урбаноніми не тільки називають внутрішньоміський об'єкт, але й відсилають до інших міст, країн, річок, озер, гір, будинків у межах певного населеного пункту, або до осіб, прізвища яких стали ґрунтом для номінації внутрішньоміських об'єктів (наприклад, *проспект Гагаріна*). Ще за радянських часів в урбаністичному просторі Харкова з'явилися вулиці *Абхазька*, *Хабаровська*, *Азербайджанська*, *Вітебська*, *Костромська*, *Тираспольська*, *Грузинська* тощо. Джерелом номінації харківських вулиць були й назви міст України: *Тернопіль*, *Одеса*, *Київ*, *Херсон*, *Львів*.

Таким чином, відтворюючи дух епохи, її характер, урбаноніми виконують різні комунікативні функції, що засвідчує великі можливості відображення світогляду і традицій номінаторів у найменуваннях внутрішньоміських об'єктів.

Навчання на матеріалі, що враховує регіональний компонент, ґрунтується на загальнодидактичному принципі

текстоцентричності (навчальні тексти, різні види діалогів і монологічних висловлювань, літературні твори регіональних письменників тощо). Лінгвокраїнознавча інформація регіонального характеру, відібрана для введення у процес навчання УМІ (РМІ), зазвичай засвоюється одночасно з фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом.

Розглянемо методичні прийоми навчання мови на матеріалі урбанонімів.

Головним методичним завданням, яке обумовлює використання урбанонімів, є завдання культурно-мовної адаптації іноземних студентів. Завдання викладача – відібрати урбаноніми, найбільш необхідні для побутової практики студентів (наприклад, супермаркети, кафе, клуби, ресторани, вулиці, майдани тощо). Звичайно, подібний матеріал можна подавати як на початковому етапі навчання (в обмеженій кількості, до 10 – 12 одиниць), так і на поглибленому етапі. Зазначимо, що відбір дидактичного матеріалу має здійснюватися з урахуванням володіння іноземцями українською мовою. Основними прийомами семантизації лексики є наочність, переклад та лексична дефініція.

Слід відзначити особливе місце урбанонімів під час навчання вживання відмінків. Прийменниково-відмінкові конструкції актуалізуються в межах традиційних розмовних тем елементарного та базового рівнів «У місті», «На вулиці», «На екскурсії», «Мій день», «Транспорт» тощо. Комплекс вправ з урбанонімами може складатися з граматичних вправ, із різних мовленнєвих зразків (монологів і діалогів різних видів). Наприклад, можна запропонувати вправу із завданням розкрити дужки й написати правильну відмінкову форму; прочитати мікродіалоги з урбанонімами й за цими зразками скласти свої.

На поглибленому етапі навчання студентів-філологів основним напрямом їхньої проблемно-пошукової діяльності є виявлення особливостей творення найменувань, вивчення позамовних чинників номінації, лінгвістичних закономірностей цього процесу, вивчення граматичної та семантичної специфіки внутрішньої форми та інші питання.

Система завдань і вправ з урбанонімами має бути зорієнтована на комплексне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Дидактичним матеріалом на заняттях можуть бути спеціальні

навчальні тексти (монологи, діалоги, оголошення), спеціально створені викладачем для певних мовленнєвих ситуацій, автентичні тексти, наприклад, із регіональних газет, рекламні проспекти, відеосюжети регіональних новин.

Заздалегідь підготовлені викладачем навчальні матеріали з регіональним компонентом, у тому числі й матеріали регіональних ЗМІ, можуть використовуватися на поглибленому етапі інтенсивного навчання під час відпрацювання навичок читання, говоріння та аудіювання. Студентам можуть бути запропоновані такі форми роботи: прочитати газетну статтю або прослухати випуск новин і виконати навчальні дотекстові та післятекстові вправи. При цьому матеріал відбирається таким чином, щоб у ньому була наявна сучасна інформація, актуальна для мешканців цього регіону або міста.

Розвиток лінгвокраїнознавчої компетенції може відбуватися в різноманітних формах. Студентам можна запропонувати різні види вправ: пояснити вже знайомі урбаноніми, що зустрічаються в тексті, або знайти їх за допомогою інтернету, показати географічні об'єкти на карті, розповісти про свої враження, про той чи інший об'єкт, про історію знайомства з цим об'єктом, скласти презентацію про певний важливий для міста об'єкт, організувати дискусію на актуальні для міста теми та ін. Тексти, що містять регіональний компонент, і завдання до них можуть використовуватися під час вивчення практично всіх граматичних і лексичних тем, а використання регіонально орієнтованого матеріалу підвищує інтерес студентів до досліджуваних тем, оскільки отриману інформацію вони можуть використовувати в реальному житті.

Уміння використання урбанонімів є обов'язковою умовою для подолання культурного шоку, в якому перебуває іноземний студент. Знайомство іноземних студентів із регіонально значущою культурною інформацією допомагає їм не тільки адаптуватися в мовному середовищі, але й усвідомити соціокультурні особливості конкретного регіону.

Висновки. Дослідження урбанонімічних одиниць дозволяє описати один з аспектів взаємодії мови та культури, зокрема те, яким чином лексична система відображає потреби, інтереси й характеристики поведінки людини як носія певної культури. Просторова реальність, представлена в мовній свідомості й

оформлена як концепт «місце», може бути розглянута як топонімічна картина світу, що є невід'ємною частиною мовної картини світу в цілому. У топонімічній картині світу відображається характер культури кожного етносу й кожної людини. У мовленні урбанонім реалізується як компресійований текст і становить різновид тексту культури, оскільки в ньому наявні відомості про асоціації, уявлення, фонові знання про об'єкт. Знайомство іноземних студентів з урбанонімами сприяє формуванню їхньої комунікативної компетенції, забезпечує інфонів інформацією, необхідною для лінгвокультурної адаптації.

Використання регіонального компонента в навчанні УМІ, як засвідчує наш методичний досвід, сприяє активізації пізнавальних процесів, посиленню мотиваційного чинника, підвищенню інтересу до навчання. Слід зазначити, що ефективність роботи з регіональним компонентом визначається оптимальним поєднанням методів і прийомів навчання, а також використанням відповідних вправ.

Перспективи подальших досліджень комунікативних функцій урбанонімів полягають у тому, що їхні результати можуть стати внеском у створення загальної теорії комунікації. Виявлення лінгвометодичних засад навчання використання урбанонімів під час створення навчальних текстів і завдань є одним із найважливіших методичних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морковкин В.В. Основные функции лексических единиц. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2007. № 1. С. 43–51.
2. Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 200 с.
3. Тахтаулова М.Ю. Историчний розвиток адресної урбанонімії міста Харкова (середина XVII – початок XXI століття): дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01/ НТУ «ХП», Харків. 237 с. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/dis/01_2016/Takhtaulova_Disser.pdf (дата звернення: 15.09.2018).
4. Тахтаулова М.Ю. Топоніміка пострадянського Харкова: на шляху до декомунізації. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, III (11), Is.: 67, 2015. С. 36–39. URL: <http://www.seanewdim.com> (дата звернення: 15.09.2018).

5. Тахтаулова М.Ю. Топоніміка Харкова: реалії та перспективи. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/doslidzhennya/1587-mariia-takhtaulova-toponimika-suchasnoho-kharkova-realii-ta-perspektyvy> (дата звернення: 15.09.2018).

REFERENCES

- Morkovkin, V.V. (2007). Osnovnyie funktsii leksicheskikh edinit [Basic functions of lexical units]. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosyi obrazovaniya: yazyki i spetsialnost* [*Vestnik RUDN. Series: Education issues: languages and specialty*]. 1, pp. 43–51 [in Russian].
- Podolskaya, N.V. (1978). *Slovar onomasticheskoy terminologii* [*Glossary of Onomastic Terminology*]. М.: Nauka [in Russian].
- Takhtaulova, M.Yu. (2016). Istorichniy rozvitok adresnoi urbanonimii mista Harkova (seredyna XVII – pochatok XXI stolittya) [Historical development of the target urbanization of Kharkov (mid XVII – beginning of the XXI century)]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia: ZNU. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/dis/01_2016/Takhtaulova_Disser.pdf [Accessed 15 Sep. 2018] [in Ukrainian].
- Takhtaulova, M.Yu. (2015). Toponimika postradyanskogo Harkova: na shlyahu do dekomunizatsii [Toponymic of Post-Soviet Kharkiv: On the Way to De-Communism]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, III (11), Is: 67*, pp. 36–39 URL: <http://www.seanewdim.com>. [Accessed 15 Sep. 2018] [in Ukrainian].
- Takhtaulova, M.Yu. *Toponimika Kharkova: Realii Ta Perspektyvy* [*Kharkiv toponymy: realities and prospects*]. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/doslidzhennya/1587-mariia-takhtaulova-toponimika-suchasnoho-kharkova-realii-ta-perspektyvy> [Accessed 15 Sep. 2018] [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 21.09.2018

Ященко Аліна Анатоліївна, 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: alina.yashchenko1910@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>.

Ященко Алина Анатольевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>.

Alina Yashchenko, Assistant 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: alina.yashchenko1910@ukr.net; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0048-2348>.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

Мова публікацій: українська, англійська та російська (для іноземних авторів).

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. **Назва статті** друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці.

3. Через один інтервал у центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) мовою статті **прізвище й ініціали автора**, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори також вказують країну).

4. Через один інтервал друкується **анотація** мовою статті (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1).

5. Через один інтервал друкуються **анотації** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) двома іншими мовами (українською, російською або англійською). Обсяг анотацій українською та російською мовами по 500 знаків, обсяг анотації англійською мовою – 2000 знаків.

Перед ними мовою анотації (з абзацу, напівжирним шрифтом, форматування за шириною сторінки) зазначаються прізвище й ініціали авторів, назва статті.

6. Після кожної 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.

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

10. За положенням МОН України стаття повинна містити обґрунтування теми, ступінь її розробки, **актуальність, мету аналізу, 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 використаної літератури, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки.

12. Завершує публікацію література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується 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 включені видання, що опубліковані протягом останніх п'яти років.

13. Для входження Збірника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами ДАК України як **ЛІТЕРАТУРА (LITERATURE** для англomовної статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**.

Після слова **REFERENCES** (великими літерами напівжирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **нумерований алфавітний список** усіх джерел. **Зразок** оформлення див. на сайті збірника.

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

14. Після references через один інтервал з абзацу (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1, форматування за шириною сторінки) зазначаються **відомості про авторів** трьома мовами (українською, російською, англійською) у такій послідовності: прізвище, ім'я, по батькові автора (повністю, напівжирним шрифтом), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (кафедра, університет), поштова адреса університету із зазначенням міста та індексу (іноземні автори також указують країну), e-mail автора та код ORCID (звичайним шрифтом).

15. **Обсяг** статті: 9–11 стор.

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.

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

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

Інформацію про збірник розміщено на сайтах:

- ✓ https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/about;
- ✓ <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>.

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 33

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

О.О. Тітаренко
С.А. Гірник

Підписано до друку 03.12.2018.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 7,42
Наклад 100 пр. Зам. №

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

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

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