

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 35

Започаткований 1996 року

Харків
2019

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 № 10 від 28 жовтня 2019 р.)

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Мінасян С.М., канд. пед. наук, доц., Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (0010, Республіка Вірменія, Єреван, пр. Тиграна Меца, 17), факультет філології іноземних мов та початкової освіти, каф. педагогіки.

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

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

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

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

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

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

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

кафедра мовної підготовки 1, к. III-80,

e-mail: vestnik-knu@ukr.net

https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Статті пройшли внутрішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію KB 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2019

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
(#10 dated October 28, 2019)

Editorial Board:

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

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

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

Chernovaty L., 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.

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.

Bilyk O., Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Culture (61057, Ukraine, Kharkiv, 4 Bursatskyi Uzviz), The School of Cinema and Television Art, Department of Art Studies, Literary Studies and Linguistics.

Bakum Z., Doctor of Pedagogics, Professor, Kryvy Rih State Pedagogical University (50086, Ukraine, Kryvy Rih, 54 Gagarin Avenue), The 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.), The Department of Pedagogy and Management of Education.

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

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

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

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

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

Minasyan S., PhD in Pedagogics, Associate Professor, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan (0010, Republic of Armenia, Yerevan, 17 Tigran Mesti Avenue), The School of Philology and Primary Education, The Department of Pedagogy.

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

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

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

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

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

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

Address of Editorial Board:

61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square
V.N. Karazin Kharkiv National University,
Language Training Department 1, room III-80,
e-mail: vestnik-knu@ukr.net
https://periodicals.karazin.ua/language_teaching

Articles have been reviewed internally

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

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	12
Алексєєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. ВІД ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ, КОРЕКЦІЇ ТА ОЦІНКИ ДО САМОКОНТРОЛЮ, САМОКОРЕГУВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ	13
Бєлікова О.В., Бєссонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О. ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	24
Гребенщикова О.Г. ТАБУЙОВАНА ЛЕКСИКА В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ РМІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	37
Дроздова І.П. ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	48
Зварич І.М. ОЦІНКА ЧИ ОЦІНЮВАННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ	59
Косьміна В.Ю. ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІЗ КЛІПОВИМ МИСЛЕННЯМ	70
Креч Т.В., Мілева І.В. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНИХ МІГРАНТІВ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ ОТОЧЕННІ	80
Статівка А.М. АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ЗНАХОДЖЕННЯ НОВОГО ЗНАННЯ У ПРОЦЕСІ ДИПЛОМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЛОЛОГІВ	93
Статівка В.І. МЕТОДИКА АНАЛИЗА ТЕКСТОВО-ДИСКУРСИВНИХ КАТЕГОРІЙ ІНОСТРАННИМИ МАГІСТРАНТАМИ- ФІЛОЛОГАМИ	105

Ушакова Н.І., Домніч С.П., Кушнір І.М., Тростинська О.М. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	122
Черноватий Л.М. ПЕДАГОГІЧНА ГРАМАТИКА ЯК ФРЕЙМОВЕ ПОНЯТТЯ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ЧАСТИНА 7. ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИСУ РІДНОЇ МОВИ: КОНЦЕПТУАЛЬНА СКЛАДНІСТЬ	141
Швець Г.Д. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗВЕРНЕННЯ ДО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	152
Юрчак Г.М. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»	163
Ященко А.А., Клочко Т.В. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ СЛОВНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	175
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ	190

CONTENT

PREFACE	12
Tetiana Alekseenko, Oksana Fadeeva FROM PEDAGOGIC CONTROL, CORRECTION AND ASSESSMENT TO SELF-CONTROL, SELF-CORRECTION AND SELF-ASSESSMENT	13
Olena Bielikova, Natalya Bessonova, Olga Greul, Svitlana Dytiuk PERSONALITY OF A LANGUAGE TEACHER AS A FOUNDATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE	24
Oleksandra Hrebenshchykova TABOO VOCABULARY IN THE SYSTEM OF TEACHING RFL TO PHILOLOGISTS: LINGUOCULTURAL ASPECT	37
Iryna Drozdova PROBLEMS OF DETERMINING COMMUNICATIVE NEEDS FOR THE FORMATION OF THE UKRAINIAN-SPEAKING COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	48
Iryna Zvarych “EVALUATION” OR “ASSESSMENT” AS A RESULT OF DETERMINATION OF A QUALITY LEVEL OF STUDENTS’ KNOWLEDGE.....	59
Viktoriiia Kosmina FORMATION OF CONCEPTS IN TEACHING STUDENTS WITH CLIP THINKING	70
Tetiana Krech, Iryna Milieva FEATURES OF THE ADAPTATION OF EDUCATIONAL MIGRANTS IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT	80
Artem Stativka SURVEY AS A METHOD OF FINDING NEW KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF PHILOLOGISTS’ GRADUATE RESEARCH....	93
Valentina Stativka METHODS OF ANALYSIS OF TEXT AND DISCOURSE CATEGORIES BY FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY	105

Natalia Ushakova, Iryna Kushnir, Oksana Trostynska, Svitlana Domnich LINGUOCULTURAL BASES OF SOCIALIZATION OF FOREIGN APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION IN THE UNIVERSITY EDUCATION AREA	122
Leonid Chernovaty PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 7. NATIVE LANGUAGE SYNTAX ACQUISITION: CONCEPTUAL COMPLEXITY	141
Hanna Shvets PSYCHOLOGICAL PREMISES FOR USING LITERARY TEXTS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	152
Halyna Yurchak THE FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN MEDICAL STUDENTS IN CLASSES OF “THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR SPECIFIC PURPOSES)”	163
Alina Yashchenko, Tatyana Klochko THE LINGUISTIC-CULTURAL DICTIONARY AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE.....	175
REGISTRATION REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS OF ARTICLES	190

ПЕРЕДМОВА

Здатність сучасного фахівця до особистого розвитку впродовж життя визначається сформованістю вмінь орієнтуватися в багатомовному інформаційному просторі сьогодення. Тому оптимізація навчання мови, формування різних аспектів мовної особистості є нагальною потребою розвитку вищої освіти.

У статтях чергового збірника наукових праць розглядаються актуальні питання мовної освіти.

Оскільки розвиток учня значною мірою залежить від професійної компетентності викладача, авторами досліджуються теоретичні засади діагностики рівня професійної компетенції педагогів із мовної підготовки в закладах вищої освіти.

Важливе місце в процесі мовної підготовки посідає оцінювання рівня якості знань і рівня сформованості вмінь студентів. Тому аналізуються проблеми організації контролю, визначаються педагогічні стратегії здійснення цілеспрямованого переходу від контролюючих дій викладача до формування механізмів самоконтролю, самокорекції й самооцінювання.

Принципи особистісно орієнтованого навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства інтерпретуються задля врахування особливостей студентів із кліповим мисленням. Пропонуються заходи щодо використання концептів як одиниці навчання, відбору та організації мовного матеріалу.

Продовжується вивчення основ педагогічної граматики як фреймового поняття, аналізуються психологічні передумови звернення до художнього тексту в навчанні іноземної мови, визначаються риси мовленнєвої культури сучасного фахівця.

Важливим складником розвитку системи вищої освіти України є навчання іноземців. Не втрачають своєї актуальності проблеми адаптації освітніх мігрантів, зокрема в білінгвальному оточенні. Аналізуються лінгвокультурологічні основи соціалізації іноземних здобувачів вищої освіти в університетському освітньому просторі.

Сподіваємося, що результати цих досліджень будуть корисними для всіх, хто опікується проблемами мовної освіти

Редакційна колегія

ВІД ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ, КОРЕКЦІЇ ТА ОЦІНКИ ДО САМОКОНТРОЛЮ, САМОКОРЕГУВАННЯ ТА САМООЦІНЮВАННЯ

Алексєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. (Харків)

У статті розглянуто шляхи розвитку в іноземних студентах механізмів самоконтролю, самокорегування та самооцінювання, підґрунтям для формування яких є послідовний відкритий та прихований педагогічний контроль, використання прозорих критеріїв оцінювання тачасний аналіз типових помилок. Описано етапи формування внутрішнього самоконтролю, під час розвитку якого поступово змінюється педагогічний контролюючий вплив на суб'єктів навчальної діяльності. Звернено увагу на ефективність гнучких керівних дій викладача, що регулює методично виправдане співвідношення педагогічної оцінки й самооцінювання власної мовленнєвої діяльності іноземним студентом. Розроблено підсистему спеціальних завдань для формування механізмів самоконтролю, самокорегування й самооцінювання, а також охарактеризовано загальні вимоги до змісту таких завдань. Надано рекомендації стосовно профілактики помилок із урахуванням їхньої класифікації: а) порушення мовної системи; б) порушення мовної норми; в) порушення узусу. Визначено педагогічні стратегії щодо організації цілеспрямованого поступового переходу від зовнішніх контролюючих, корегуючих і оцінюючих навчальних дій викладача до формування в інофонів механізмів самоконтролю, самокорекції й самооцінювання. Доведено, що цілеспрямована педагогічна діяльність сприяє скороченню часу на подолання мовних та мовленнєвих труднощів, забезпечує відносно безпомилкову мовленнєву діяльність інокомунікантів та позитивно впливає на розвиток комунікативної компетенції. Підкреслено важливість чіткої організації навчального процесу, використання якісних навчальних матеріалів, раціонального співвідношення тестових і нетестових форм контролю, наявності у підручниках спеціальних завдань із ключами.

Ключові слова: контроль, корегування, оцінювання, самоконтроль, самокорегування, самооцінювання.

Алексєнко Т.М., Фадєєва О.Ю. От педагогического контроля, коррекции и оценки к самоконтролю, самокоррекции и самооценке. В статье рассматриваются пути развития у иностранных студентов механизмов самоконтроля, самокоррекции и самооценки, основой для формирования которых являются открытый и скрытый педагогический контроль, использование прозрачных критериев оценки и своевременный анализ типичных ошибок. Описаны этапы формирования внутреннего самоконтроля, во время развития которого постепенно уменьшается педагогическое контролирующее влияние преподавателя. Обращается внимание на эффективность гибких действий преподавателя, регулирующего методически оправданное соотношение педагогической оценки и самооценивания своей речевой деятельности иностранными студентами. Разработана подсистема специальных заданий по

формированию механизмов самоконтроля, самокоррекции и самооценки, а также охарактеризованы общие требования к содержанию таких заданий. Даны рекомендации относительно профилактики ошибок с учетом их классификации: 1) нарушение языковой системы; 2) нарушение речевой нормы; 3) нарушение узуса. Определены педагогические стратегии, касающиеся организации целенаправленного поступательного перехода от внешних контролирующих, корректирующих и оценивающих действий преподавателя к формированию у инофонов механизмов самоконтроля, самокоррекции и самооценки. Доказано, что целенаправленная педагогическая деятельность способствует сокращению сроков преодоления языковых и речевых трудностей, обеспечивает сравнительно безошибочную речевую деятельность инокоммуникантов и позитивно влияет на развитие у них коммуникативной компетенции. Подчеркнута важность четкой организации учебного процесса, использования качественных учебных материалов, рационального соотношения тестовых и нетестовых форм контроля, наличия в учебниках специальных заданий с ключами.

Ключевые слова: контроль, коррекция, оценка, самоконтроль, самокоррекция, самооценка.

Tetiana Alekseenko, Oksana Fadeeva. From pedagogic control, correction and assessment to self-control, self-correction and self-assessment. The article deals with the methods that allow developing mechanisms of self-control, self-correction, and self-assessment in foreign students. These mechanisms are based upon open and hidden pedagogic control, the use of transparent assessment criteria, and timely analysis of common errors. The authors describe the formation stages of internal self-control, the development of which is characterized by a decrease of the teacher's pedagogic controlling influence. Attention is drawn to the efficiency of the teacher's flexible approach in regulating a methodically sound balance of pedagogic assessment and self-assessment of their speech activity by foreign students. The authors present a subsystem of special tasks to form mechanisms of self-control, correction, and self-assessment as well as the general requirements to the content of such tasks. They also offer their recommendations for the prevention of errors according to their classification: 1) violation of language system; 2) violation of language norms; 3) violation of usage. The article contains pedagogic strategies related to the organization of the purposeful progressive transition from the teacher's external controlling, corrective and assessing actions to the formation of mechanisms of self-control, self-correction, and self-assessment in foreign speakers. The authors demonstrate that a purposeful pedagogic activity promotes a reduction of time needed to overcome the language and speech issues, provides for a relatively errorless speech activity of foreign speakers and positively affects the development of their communicative competence. Other necessary components include a precise organization of the learning process, use of quality teaching aids, a rational balance of test and non-test forms of control and availability of special text-book assignments with answer keys.

Key words: assessment, control, correction, self-control, self-correction, self-assessment.

Одним із важливих складників загальної методики викладання іноземних мов було і залишається питання пошуку та визначення

оптимальних стратегій педагогічного контролю, корегування, оцінювання мовленнєвої діяльності іноземних студентів і формування в них механізмів самоконтролю, самокорегування, самооцінювання (далі – ССС). Контролююча діяльність викладача реалізується у відкритому й прихованому контролі, спостереженні, узагальненні, корегуванні, прогнозуванні можливих недоліків у навчальній діяльності інофонів, їхньої самостійної корекції й оцінки власної навчальної мовленнєвої діяльності; формуванні механізмів зворотного зв'язку, які сприяють реалізації головної мети навчання іноземної мови – надання можливості освітнім мігрантам засобами нерідної мови вирішувати актуальні задачі офіційно-ділового, професійно орієнтованого та соціокультурного спілкування [4: 89]. Педагогічний контроль є невід'ємним компонентом навчання іноземних мов, відсутність або епізодичність його використання негативно впливає на ефективність навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. У методиці викладання іноземних мов розроблена серйозна теоретична та практична база щодо організації педагогічного традиційного та тестового контролю. Проблеми визначення його типів, форм, об'єктів, критеріїв і параметрів оцінювання рівня володіння іноземною мовою суб'єктів навчальної діяльності розглядали такі відомі дослідники, як І. Бім, Г. Бітхтіна, В. Бухбіндер, І. Вишнякова, І. Гапочка, І. Зимня, В. Скалкін, П. Чоботарьов та багато інших. Сучасні засади тестових технологій стали об'єктом дослідження В. Аванесова, Н. Азарова, Н. Андрюшиної, Г. Кірейцевої, Л. Клобукової, О. Корчагіної, Л. Розуваєвої, Н. Ушакової. Проблеми формування механізмів ССС аналізували у своїх наукових працях П. Болонський, О. Вінарська, В. Давидова, І. Зимня, Г. Каспарова, О. Маркова, К. Мічуріна, Н. Ушакова, І. Шульга.

І. Зимня, аналізуючи дослідження П. Болонського, Л. Вигодського, А. Макарова, Ю. Пассова, підкреслює, що формування механізмів самоконтролю й адекватної самооцінки є окремою метою, яка може бути досягнута за умови «поетапного переходу від зовнішнього контролю й оцінки викладача до власного внутрішнього контролю, самооцінки, що забезпечує

особисте вдосконалення суб'єкта діяльності» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [4: 89].

Н. Ушакова зазначає, що в ситуації навчання освітніх мігрантів самостійної роботи, формування вмінь самооцінки має виняткове значення. Вчена підкреслює, що «самооцінка – поняття, яке є важливим для реалізації відразу декількох підходів методичної парадигми: аксіологічного, акмеологічного, освітнього та особистісно-орієнтованого» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [7: 96]. Прозорість форм викладацького контролю забезпечує формування механізмів самоконтролю. «Найбільш прозорими формами контролю є такі, в яких визначальними є кількісні параметри. З цієї точки зору найбільш прийнятними є тестові форми контролю, коли за певну кількість правильних відповідей виставляється фіксований бал» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [7: 96].

Точку зору Н. Ушакової поділяють Л. Богиня, Т. Савицька, Л. Турусова, які вважають, що самооцінка є «чи не найголовнішою в процесі самостійної роботи. При цьому очікується, що самооцінка буде здійснюватися через аналіз труднощів, які виникають під час виконання самостійної роботи» (переклад наш – Т.А., О.Ф.) [2: 24–25].

Не зважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених питанням педагогічного контролю, оцінюванню й корегуванню та поступовому переходу до ССС, проблема формування механізмів ССС потребує подальшого дослідження. У цьому полягає **актуальність** цієї роботи.

Мета статті – надання конкретних пропозицій стосовно використання педагогічних стратегій і тактик щодо формування в іноземних студентів навичок і вмінь самоконтролю, самокорегування та самооцінювання.

Виклад основного матеріалу. Оскільки механізми ССС формуються в загальній структурі навчання, для забезпечення зворотного зв'язку важливу роль відіграє чітка організація навчального процесу, використання якісних навчальних матеріалів, раціональне співвідношення тестових і нетестових форм контролю, прозорість критеріїв оцінювання, наявність у підручниках спеціальних завдань із формування механізмів ССС.

Для забезпечення продуктивного розвитку механізму самоконтролю найважливішого значення набуває поетапність

інтеріоризації мовленнєвих дій (інтеріоризація – від лат. *interio* – внутрішній; у методиці викладання іноземних мов це процес, під час якого «опанування іноземної мови відбувається від зовнішнього мовлення до внутрішнього» [1: 261]. Ґрунтуючись на дослідженнях І. Зимньої та Ю. Пассова [4; 6], ми виокремили три етапи розвитку механізму самоконтролю.

Перший етап – усвідомлений повний самоконтроль стосовно додержання мовних норм під час внутрішнього формування висловлювання та зовнішнього усного або письмового його формулювання. На цьому етапі свідомої концентрації уваги на правильності мовленнєвого акту інокомунікант відчуває розумову напругу, а також жорсткий педагогічний контроль відносно кожної мовної операції, яку він виконує.

Другий етап – напівсвідомий внутрішній самоконтроль: інофон не зосереджує спеціально своєї уваги на лексико-граматичному оформленні думки, але при виникненні ускладнень у мовній і мовленнєвій реалізації комунікативної інтенції активізується когнітивна діяльність білінґва, у центрі уваги якої знаходиться певне мовне явище. У процесі накопичення лінгвістичного та комунікативного досвіду здійснюється креативний процес формування висловлювання в нових для суб'єкта мовлення ситуаціях. Розумова напруга зменшується, а з боку викладача спостерігається менш жорсткий педагогічний контроль.

Третій етап характеризується відсутністю свідомої спрямованості білінґва на форму висловлювання, а також внутрішньої психологічної напруги. Підґрунтям для цього є доведеність мовленнєвих дій до автоматизму, але існує несвідомий контроль за реалізацією мовленнєвої програми, оскільки концентрація уваги переміщується на змістовий бік висловлювання [6: 63]. Педагогічний вплив здійснюється за допомогою зовнішнього гнучкого контролю, який надає змогу студентам вільно, на високому креативному рівні вирішувати задачі мовленнєвої взаємодії.

У житті будь-яка людина завжди відчуває потребу в зовнішній оцінці своєї діяльності. Оцінка є засобом самоствердження, вона відіграє в академічному процесі мотивуючу роль, тому що надає можливість прогнозувати, наскільки успішним може бути

соціально-професійне майбутнє суб'єкта навчальної діяльності. Наявність зовнішньої педагогічної оцінки передбачає існування критичної самооцінки власної мовленнєвої діяльності інокомунікантом. Цей механізм планомірно формується протягом усього навчання завдяки гнучким керуючим діям викладача, який регулює методично виправдане співвідношення педагогічного оцінювання та самооцінки суб'єкта навчальної діяльності. Усвідомлення студентами вимог педагогічного контролю, прозорі параметри оцінювання значно полегшують перехід від педагогічного оцінювання до самооцінки.

Якщо взяти за основу існуючий у методиці викладання іноземних мов поділ помилок на три типи (порушення мовної системи, порушення мовної норми та порушення мовленнєвого узусу) [3: 137], то можна дійти висновку, що найлегше піддаються самокорегуванню ті, що пов'язані з мовною системою, оскільки ця система презентована широким колом конкретних правил та інструкцій. Що стосується мовної норми, то її правила мають більш вибіркового характеру, і це ставить перед інокомунікантами певні перепони під час самоконтролю та самокорегування. Так, усунення порушень, пов'язаних із мовною нормою, потребує від інофонів запам'ятовування нормативних іменних і дієслівних словосполучень, специфічних випадків приєднання та безприєднання керування, вживання обов'язкових розповсюджувачів тощо. Порушення білінгвами правил мовленнєвого узусу (як соціолінгвістичного явища) є наслідком недостатньо сформованих лінгвокраєзнавчих знань, які відбивають культуру носіїв мови. Для успішного самокорегування узусних помилок студенти-іноземці мають бути ознайомлені з узусно-етикетними розбіжностями форм мовлення, що є характерними для різноманітних стандартних мовленнєвих ситуацій [3: 137–138].

Активна участь інокомунікантів у роботі над власними відхиленнями від правильності мовлення передбачає таку форму контролю, як взаємоконтроль. Під час формування навичок і вмінь усного мовлення методично неправильно, вважає Ю. Пассов, ставити студентам завдання слухати та визначати помилки в мовленні спікера. Науковець вважає, що справа адресата слухати та розуміти зміст висловлювання, а виправлення помилок – справа викладача [6: 266]. Проте, коли студенти корегують письмові

роботи один одного, парна робота дає позитивні результати, оскільки виправляти чужі помилки цікавіше та легше, ніж власні.

Прискоренню розвитку механізмів ССС сприяє доповнення традиційних вправ уроку спеціальними завданнями, які ми умовно розподілили на три групи.

1. Мовні вправи, у яких перевірка підлягає рівень знань фонетики, інтонації, лексики, граматики, словотворення, орфографії, пунктуації. На підґрунті якості виконання цих вправ самостійно контролюється й оцінюється ступінь відпрацьованості тої чи іншої навички на певному етапі навчання. Такі завдання мають легко підлягати корегуючій і оцінюючій обробці білінгвів.

2. Мовленнєві вправи, що надають можливість інocomунікантам самостійно перевірити особистий рівень сформованості навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання. В основі таких завдань мають бути спеціальні навчальні тексти (монологічні та діалогічні), якість розуміння та репродукція яких підлягає самоконтролю, самокорегуванню та самооцінюванню.

3. Третя група – це творчі завдання, за допомогою яких студенти мають змогу самостійно перевірити й оцінити свої здібності, спираючись на відпрацьовані мовленнєві навички та вміння. Оскільки зародження мовлення завжди є творчим процесом, студенти мають уміти вільно комбінувати мовні та мовленнєві одиниці, що знаходяться в арсеналі їхнього лінгвістичного і професійного тезаурусного фонду. Такі завдання відрізняються від попередніх тим, що в ключах до них відсутня можливість надання єдиної правильної відповіді.

Загальними вимогами до вправ із формування механізмів ССС ми вважаємо такі: а) адекватність навчальним етапам і підетапам та їх конкретним цілям; додержання оптимального співвідношення мовних, мовленнєвих і творчих завдань залежно від етапу навчання; відповідність формулювання завдань принципам лаконічності, однозначності та граничної ясності; б) обов'язкова наявність письмових або звукових ключів для зіставлення з ними власного варіанту та корегування; в) забезпечення об'єктивності самооцінювання за допомогою наявності критеріїв оцінки, включення завдань, в яких студентам пропонується самостійно

розробити шкалу оцінювання якості виконаної роботи; г) відповідність змісту спеціальних завдань лише тому навчальному матеріалу, що підлягає активному засвоєнню; аналогічність завдань вправам, які виконувалися на заняттях при контролюючих діях викладача.

На підставі вищевикладеного можна назвати загальні педагогічні стратегії щодо забезпечення послідовного переходу педагогічного контролю, корекції та оцінки до самоконтролю, самокорегування та самооцінки.

1. Ставлення викладача до педагогічного контролю не тільки як до засобу оцінювання, систематизації знань і підвищення мотивації, але й як до прийому розвитку механізмів ССС.

2. Презентація повної і точної системи орієнтирів, мовленнєвих взірців, правил-інструкцій, настанов для свідомого засвоєння студентами матеріалу, який надає їм можливість самостійно контролювати власну мовленнєву діяльність.

3. Розробка та впровадження в навчальний процес спеціальних завдань із ключами, органічне включення їх у систему поетапного, покрокового навчання.

4. Забезпечення правильного зворотного зв'язку корегувального характеру; своєчасність реагування викладача на помилкову діяльність студента, ведення обліку помилок, організація активної діяльності інокомунікантів у роботі над типовими помилками.

5. Використання прозорих критеріїв оцінювання, співпраця викладача й інофонів у їх розробці, аргументація оцінювання; надання переваги таким формам педагогічного оцінювання, як міркування вголос, підказка, пропозиція, прохання, побажання, толерантний коментар, рекомендація тощо.

6. Розвиток інтересу до ССС, удосконалення і пошук нових прийомів, що сприяють співпраці викладача й іноземних студентів.

Зважаючи на вищевикладене, можна дійти **висновку**: 1) основною умовою успішного формування механізмів ССС є правильність обрання педагогічних стратегій і тактик, психологічна готовність студентів, наявність мотивації до самовдосконалення та саморозвитку; 2) провідною стратегією формування механізмів ССС є ставлення викладача до контролю

не тільки як до інструмента перевірки знань студентів, але й як до важливого шляху розвитку механізмів ССС; постійний пошук удосконалення механізмів зворотного зв'язку.

Подальшими напрямими науково-методичних досліджень вважаємо: 1) удосконалення методики формування механізмів ССС відповідно сучасним інноваційним педагогічним технологіям; 2) розробка критеріїв об'єктивного контролюючого оцінювання динаміки розвитку механізмів ССС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Богиня Л.В., Савицкая Т.В., Трусова Л.В. Самостоятельная работа как один из важнейших факторов подготовки иностранных студентов подготовительного отделения к обучению в ВУЗе. *Світ медицини та біології*. Полтава: Медичні і біологічні науки, 2013. № 2 (37). С. 23–26.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Рус. яз., 1989. 246 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 221 с.
5. Куровська О.В. Забезпечення зворотного зв'язку в розвитку навичок письма. *Наукові записки*. Київ: Києво-Могилянська академія, 2004. Т. 34. С. 54–63.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 278 с.
7. Ушакова Н.И. Формирование у образовательных мигрантов умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: коллективная монография*. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. С. 92–104.

REFERENCES

- Azimov, E.G. and Shchukin, A.N. (2009). *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]*. Moscow: IKAR [in Russian].
- Boginya, L.V., Savitskaya, T.V. and Trusova, L.V. (2013). *Samostoyatel'naya rabota kak odin iz vazhneyshikh faktorov podgotovki inostrannykh studentov podgotovitel'nogo otdeleniya k obucheniyu v VUZE*

- [Independent work as one of the most important factors in the preparation of foreign students in the preparatory department of education at a university]. *Svit medytsyny ta biolohiyi [The world of medicine and biology]*. Poltava: Medychni i biolohichni nauki, 2 (37), pp. 23–26 [in Russian].
- Kurovska, O.V. (2004). Zabezpechennya zvorotnoho zvyazku v rozvytku navychok pys'ma [Provide feedback in the development of writing skills]. *Naukovi zapysky [Proceedings]*. Kyiv: Kyievo-Mohylans'ka akademiya, 34, pp. 54–63 [in Ukrainian].
- Passov, Ye.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [The basics of communicative teaching methods of foreign language communication]*. Moscow: Rus. yaz. [in Russian].
- Ushakova, N.I. (2017). Formirovaniye u obrazovatel'nykh migrantov umeniya samostoyatel'noy deyatel'nosti sredstvami uchebnika po yazyku obucheniya [Formation of skills of independent activity in educational migrants by means of a textbook on the language of instruction]. *Akademicheskaya adaptatsiya obrazovatel'nykh migrantov v strane obucheniya [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 92–104 [in Russian].
- Vereshchagin, Ye.M. and Kostomarov, V.G. (1989). *Yazyk i kul'tura [Language and culture]*. Moscow: Rus. yaz. [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku [Psychology of learning a foreign language]*. Moscow: Rus. yaz. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 05.09.2019

Алексєнко 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.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Алексєнко Тат'яна Николаевна, 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: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Tetiana Alekseenko, Assistant Professor, Language Training Department 1, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin

Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: teacher.alekseenko@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6529-9427>.

Фадєєва Оксана Юрїївна, 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: o.u.fadeeva@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

Фадєєва Оксана Юрєєвна, 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: 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>.

ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Белікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О.
(м. Харків)*

Метою статті є аналіз діагностики професійних компетенцій викладача мовної підготовки іноземних громадян, а також визначення ролі цієї діагностики в системі професійного моніторингу. У статті виділені ключові компетенції, якими повинен користуватися сучасний викладач, що навчає фахівців із вищою технічною освітою, а саме професійно-орієнтованих спеціалістів з використанням компетентнісного підходу та пошуку нових методологічних моделей підготовки студентів ЗВО.

Досліджено й обґрунтовано теоретичні основи діагностики результатів формування професійних компетенцій педагогів із мовної підготовки в закладах вищої освіти.

Успіхи в навчанні й вихованні учнів визначаються безліччю вагомих чинників: методикою навчання й виховання, індивідуально-психологічними особливостями учнів, рівнем їх розвитку. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу є особистість викладача: його наукова, методична та психолого-педагогічна компетентність. Реалізація поставлених завдань викладачем закладу вищої освіти можлива лише за умови достатнього рівня сформованості його професійної компетенції, а з огляду на функціональну різноаспектну професійну діяльність вузівського викладача слід говорити про цілий комплекс компетенцій (предметну, психологічну, педагогічну, методичну, професійно-комунікативну), які забезпечують готовність педагога до вирішення професійних завдань.

Сукупність професійно обумовлених якостей викладача визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Система професійно обумовлених вимог до педагога становить професіограму викладача. До теперішнього часу накопичено багатий досвід побудови професіограми викладача, який дозволяє об'єднати фахові вимоги в три основні групи, що є взаємопов'язаними і доповнюють одна одну: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання й навички.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистість викладача мовної підготовки, педагогічна діагностика, професіографічний моніторинг, професійна компетенція.

Белікова Е.В., Бессонова Н.Н., Греул О.А., Дитюк С.А. Личность преподавателя языковой подготовки как основа профессиональной компетенции. Целью статьи является анализ диагностики профессиональных компетенций преподавателя языковой подготовки иностранных граждан, а также определение роли и места диагностики в системе профессиографического мониторинга. В статье выделены ключевые компетенции преподавателя, обучающего студентов технических специальностей с использованием

компетентностного підходу і з пошуком нових концептуально-методологічних моделей підготовки спеціалістів з вищим технічним образованием.

Фактори, що визначають успіхи в навчанні і вихованні учасників – це методика навчання і виховання, індивідуально-психологічні особливості учасників, рівень їх розвитку. Личність викладача є ключовою фігурою навчально-виховного процесу, а саме його наукова, методична і психолого-педагогічна компетентність. Враховуючи функціональну різноаспектність професійної діяльності викладача вищої навчальної заклади, реалізація поставлених перед викладачем вищої школи завдань можлива лише при достатньому рівні сформованості його професійних компетенцій. В даний час виділяється цілий комплекс компетенцій (предметна, психологічна, педагогічна, методична, професійно-комунікативна), які забезпечують готовність викладача до вирішення професійних завдань.

Професіограму викладача складає система професійно обумовлених вимог до педагога, сукупність яких визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Побудова професіограми викладача дозволяє об'єднати професійні вимоги в три взаємопов'язані і доповнюють одна одну групи: громадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання і навички.

Ключові слова: компетентний підхід, особистість викладача мовної підготовки, педагогічна діагностика, професіографічний моніторинг, професійна компетенція.

Olena Bielikova, Natalya Bessonova, Olga Greul, Svitlana Dytiuk. Personality of a language teacher as a foundation of professional competence. The article analyzes the concept of monitoring of the professional competencies of a teacher, defines the role and place of diagnosis in the system of professional monitoring, highlights a teacher's competence in teaching foreign students of technical specialties. The competence approach is connected with the search for new conceptual and methodological models for training specialists with higher technical education, the quality of vocational training, and defining the key competencies that a modern teacher should have.

The objective of the article is to research and justify theoretical foundations for diagnostics of results of forming professional competencies of language teachers for foreign students in technical universities.

Interaction of the teacher and the student undergoes significant transformations reflecting socio-economic changes in Ukraine, improvement of higher professional education system in the process of introducing new requirements and standards of education. These new developments, in the first place, concern the perception of the teacher, the system of role expectations regarding the leading qualities of the teacher.

The increasing attention to the issues of diagnosing a level of proficiency of language teachers as a modern trend requires not only scientifically-based tools for continuous measurement, analysis, and improvement of evaluation of educational results of students' vocational training but also a new look at the system of pedagogical diagnostics. System diagnostics based on a competent approach should become a key

component of monitoring the quality of vocational training of language teachers in technical universities.

For Ukrainian and foreign students image of their teacher consists of many subjective factors of perception and includes several groups of qualities: personal qualities, that characterize the teacher as a person; professional qualities, that characterize the teacher's professional level; and social qualities, that characterize the teacher's communicative skills and their ability to "stay in touch" with students. Effectiveness and optimization of the teaching process for Ukrainian and foreign students depend both on the teacher's pedagogical skill and on his or her character.

Key words: competence approach, pedagogical diagnostics, profессиogram, professional competence, teacher's personality in language teaching.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних змін в Україні, вдосконалення системи вищої професійної освіти, в процесі впровадження нових вимог і стандартів навчання відбуваються значні трансформації у взаємодії викладача та студента. Зміни, в першу чергу, стосуються сприйняття викладача студентами, видозмінюється система ролевих очікувань щодо провідних якостей педагога. Саме тому одним із **актуальних** у сучасних педагогічних дискусіях стає питання щодо особистості педагога, його професійної діяльності, вимог, що висуваються до нього.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ діагностики рівня сформованості професійних компетенцій викладачів мовної підготовки іноземних громадян у закладах вищої освіти.

Враховуючи специфіку процесу навчання мови іноземних студентів, зауважимо, що викладач мовної підготовки іноземних громадян:

- повинен володіти знаннями не тільки в галузі методики викладання мови, але й культури країни, представниками якої є студенти, що вивчають мову;

- є носієм культури країни мови, що вивчається;

- в освітньому процесі виконує функції носія не тільки вітчизняної, а й зарубіжної культури, звертаючи увагу студентів на різні аспекти культури інших країн, сприяє їх залученню до цінностей культур різних народів;

- повинен володіти культурою мови, що виражається в правильності мовлення, необхідному виборі для конкретної мети мовних засобів (точність, чистота, виразність, багатство та різноманітність мовлення), в дотриманні правил мовленнєвого етикету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема рівня сформованості професійної компетенції викладача є багатоаспектною. Питання фахово значущих якостей педагога досліджували такі вчені як І. Зімня, І. Зязюн, І. Подласий, В. Сластенін, Е. Клімов, М. Харламов та інші [2: 258]. Головні думки, які об'єднують точки зору цих досліджень, полягають у тому, що викладач закладу вищої освіти – це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти такою сукупністю професійних якостей: бути вченим, педагогом-практиком, вихователем, психологом, володіти технологією освітнього процесу та забезпечувати органічне об'єднання в процесі навчання освітньої, наукової та інноваційної діяльності [2; 7; 9].

Сукупність професійно обумовлених якостей педагога визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності [5]. У її складі правомірно виділити, з одного боку – психологічну, психофізичну та фізичну компетентність, а з іншого – науково-теоретичну та практичну підготовленість як основу професіоналізму. Система професійно обумовлених вимог до педагога становить зміст професійної обізнаності викладача. Дотепер накопичений багатий досвід у побудові системи професійної компетенції викладача, який дозволяє об'єднати професійні вимоги у три основні групи, що взаємопов'язані та доповнюють одна одну: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання та навички [5].

Т. Ткачова акцентує увагу на особистісних якостях викладача як основоположних, що впливають на якість професійної підготовки випускників ЗВО. «Вплив педагога складається з прояву його професійних якостей як людини, яка добре знає свій предмет, і впливу його особистості, духовності, емоційності. При цьому особистісні якості набагато важливіші для студента, ніж професійні» (переклад наш – О.Б., Н.Б. та ін.) [10].

Т. Руднева додає до змісту професійної компетенції викладача когнітивний компонент і практичні навички [8].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу щодо вищенаведених дефініцій, ми дійшли висновку, що науковці виділяють такі компетенції викладача [2; 3; 4; 5; 9; 10]:

1. Загальногуманітарна компетенція. Проблеми міжкультурної комунікації можуть бути ефективно вирішені лише за умов сформованості достатнього рівня загальногуманітарної компетенції.

2. Лінгвістична компетенція. Комплекс знань системи мови, що вивчається, є провідною компетенцією викладача мовної підготовки.

3. Психологічна компетенція. Навчання мови буде успішним, якщо викладач буде враховувати індивідуально-особистісні особливості студентів; психологію педагогічної діяльності, навчально-педагогічного співробітництва та спілкування.

4. Педагогічна компетенція. Знання фундаментальних педагогічних концепцій, законів і закономірностей, основних педагогічних категорій і понять, прикладні знання про загальну методикау навчання дозволять оптимізувати процес навчання.

5. Методична компетенція полягає в знанні теорій, концепцій, методичної системи навчання мови іноземних студентів; у володінні метамовою, системою понять; у знанні та володінні методами та прийомами навчання мови.

6. Професійно-комунікативна компетенція, яка передбачає вміння встановити педагогічно оптимальні стосунки з усіма учасниками навчально-педагогічного процесу, що є умовою його ефективності.

Виклад основного матеріалу. Для визначення характеристик особистості викладача, які є значущими для студентів Харківського національного університету будівництва та архітектури (ХНУБА), було проведено опитування «Викладач очима студентів». У ньому взяли участь українські й іноземні студенти будівельного й архітектурного факультетів вищеназваного університету. Для вивчення професійної компетентності сучасного викладача були поставлені певні **завдання**, а саме передбачалося визначити:

1) загальні уявлення іноземних й українських студентів про вимоги, що висуваються до викладача закладу вищої освіти;

2) найбільш значущі для іноземних й українських студентів характеристики професіограми викладача;

3) динаміку уявлень про образ викладача закладу вищої освіти в оцінках іноземних й українських студентів на різних курсах навчання.

Дослідження проводилося в кілька етапів. На першому етапі студентам пропонувалося закінчити речення: «Сучасний викладач ЗВО повинен бути...», використовуючи власні формулювання. Після опрацювання результатів опитування складено список значущих для студентів характеристик особистості викладача, що показало наявність двох основних груп якостей: професійних та особистісних.

Згідно з результатами опитування іноземні студенти вважають, що викладача повинні характеризувати такі якості: професіоналізм (використовувалися формулювання «добре пояснювати», «зрозуміло пояснювати», «пояснювати складні питання», «пояснювати просто», «добре відповідати на питання»), риторична майстерність («цікаво розповідати», «хороша мова», «вибирати прості речення», «говорити чітко»), комунікабельність («добре спілкуватися», «спілкуватися шанобливо», «культурно спілкуватися», «бути близько до студента», «дружити зі студентами»), широкий кругозір («відкритий розум», «розумний», «багато знати»), знання навчального предмета («знати предмет», «глибокі знання»), доброзичливість («добрий», «добрі стосунки зі студентами», «хороший характер», «допомагати студенту»), вміння володіти собою («не кричати», «не знущатися», «спокійний», «терплячий»), інтернаціоналізм («не бути расистом», «розуміти, що всі студенти рівні: українські та іноземні»), толерантність («поважати нашу культуру», «поважати нашу релігію»), зовнішній вигляд («гарний», «акуратний»), емпатія («допомагати студенту»), вимогливість, об'єктивність, шанобливе ставлення до студента.

Найбільш частотні характеристики викладача, які були надані іноземними та українськими студентами, представлені в табл. 1.

Таблиця 1. Характеристики викладача, які були надані іноземними та українськими студентами

№ п/п	Характеристики, надані українськими студентами	Характеристики, надані іноземними студентами
1	знати свій предмет – 65%	не бути расистом, поважати нашу культуру, релігію – 60%
2	розуміти – 50%	добре пояснювати – 55%
3	комунікабельний – 45%	знати предмет – 40%
4	бути вимогливим та об'єктивним – 45%	розумний – 38%
5	вміти дохідливо пояснювати – 45%	терплячий, спокійний – 33%
6	вміти утримувати увагу студентів – 38%	мати добрі стосунки зі студентами – 30%,
7	ерудований – 30%	комунікабельний – 30%
8	добрий – 20%	добрий – 20%
9	з почуттям гумору – 15%	поважати студента – 27%

Порівняльна характеристика ранжирування якостей викладача студентами молодших курсів представлена в табл. 2.

Таблиця 2. Характеристики викладача, які були надані студентами молодших курсів

№ ран-гу	Характеристики, надані українськими студентами	Характеристики, надані іноземними студентами
1	доброзичливість – 83 %	шанобливе ставлення до студента – 95 %
2	чуйність – 75 %	інтернаціоналізм – 85 %
3	взаєморозуміння – 68 %	доброзичливість і комунікабельність – 67 %
4	співпереживання – 46 %	вміння зрозуміло пояснювати – 65 %

Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти...

5	співчуття – 35 %	розуміти студента – 32 %
6	справедливість – 27%	допомагати студенту – 30%

Ранжирування якостей викладача студентами старших курсів подано в табл. 3:

Таблиця 3. Характеристики викладача, які були надані студентами старших курсів

№ ран-гу	Характеристики, надані українськими студентами	Характеристики, надані іноземними студентами
1	глибоке знання предмета – 95%	добре знання предмета і вміння пояснювати – 85 %
2	риторична майстерність – 85%	шанобливе ставлення і доброзичливість – 69%
3	вміння поєднувати в методиці викладання теоретичні знання і практичний досвід – 72%	вміння володіти собою – 58%
4	широкий кругозір – 70%	об’єктивність оцінювання знань студента – 55%
5	прагнення до саморозвитку – 50%	зовнішній вигляд – 45%
6	об’єктивність – 48%	інтернаціоналізм – 40 %

Порівняльний аналіз найбільш частотних характеристик викладача, що були надані іноземними та українськими студентами, показав, що українські студенти виділяють рівною мірою професійні й особистісні якості, в той час як іноземні студенти виокремлюють здебільшого особистісні характеристики викладача, акцентуючи увагу на інтернаціоналізмі й толерантності. Хороший викладач, на думку іноземних студентів, повинен розуміти і приймати цінності інших культур і світоглядів, бути толерантним до інокультурних поглядів, почуттів, поведінки, до особливостей народів, націй і релігій.

Українські та іноземні студенти молодших курсів надають особливого значення не стільки професійним якостям, науковому рівню, глибині знань викладача, скільки його ставленню до самих студентів: для студента-першокурсника важливо, як із ним

спілкуються, наскільки доброзичливий, терплячий і тактовний викладач у спілкуванні. Оцінюючи образ сучасного викладача, вони більшою мірою орієнтуються на його особистісні якості, доброзичливість і поважність у стосунках між студентом і викладачем.

Українські студенти 3, 4, 5 курсів рівною мірою оцінюють професійні й особистісні якості викладача. Надаючи пріоритет «глибокому знанню предмета», «риторичній майстерності», «вмінню поєднувати в методиці викладання теоретичні знання і практичний досвід», студенти виділяють і особистісні якості, що характеризують інтелект викладача та його об'єктивність.

Іноземні студенти старших курсів акцентують увагу на професійних якостях викладача, крім того, велике значення надають індивідуально-особистісним характеристикам. Серед особистісних якостей іноземні студенти 3 – 5 курсів виділяють якості, що визначають міжособистісну взаємодію: шанобливе ставлення, доброзичливість, вміння володіти собою, об'єктивність оцінювання, зовнішній вигляд, інтернаціоналізм.

Отже, для українських та іноземних студентів образ викладача вищої школи визначається багатьма суб'єктивними факторами його сприйняття студентами й складається з кількох груп якостей: індивідуально-особистісних, що характеризують педагога як особистість; професійних, що характеризують його професійну діяльність; соціальних, що характеризують комунікативні якості викладача, взаємодію з учасниками освітнього процесу. Ефективність і оптимізація процесу навчання українських та іноземних студентів залежать як від педагогічного професіоналізму, так і від індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей викладача. Взаємодія стає більш ефективною, якщо між викладачем і студентами встановлюються довірчі відносини, що створюють умови для розкриття особистісного потенціалу студентів. У кожному випадку взаємодії викладача з конкретною групою студентів значний вплив мають його особистісні характеристики: професіоналізм, науковий потенціал, індивідуально-психологічні особливості, культура і світогляд, що сприяє здійсненню багатосторонньої комунікації, ефективним суб'єкт-суб'єктивним відносинам учасників освітнього процесу, інтерактивному діалогу, реалізації стратегій співдружності й співтворчості його учасників.

Інтелектуальний потенціал викладача, його загальна і професійна культура, риторична майстерність і зацікавленість в успіху студента повинні стати дієвим інструментом формування мовної та професійної особистості, своєрідною протиотрутою впливу масової субкультури.

Мова викладача також має бути еталоном, про це красномовно свідчать результати проведеного експерименту: неабияку роль для студента відіграє риторична майстерність викладача.

Висновки. Отже, посилення уваги до питань оволодіння викладачем мовної підготовки професійними компетенціями на сучасному етапі потребує не тільки науково-обґрунтованого інструментарію щодо постійного вимірювання, аналізу й удосконалення оцінювання навчальних результатів професійної підготовки студентів, але й нового погляду на систему педагогічної діагностики. Системна діагностика на підставі компетентнісного підходу повинна стати ключовим і наскрізним компонентом моніторингу якості професійної підготовки фахівців мовної підготовки в закладах вищої освіти технічного напрямку.

Перспективи подальших досліджень. Метою подальших досліджень є розкриття сутності та структури складників системи діагностики професійних компетенцій; визначення інваріантного та варіативного складників професійної компетенції викладача мовної підготовки іноземних громадян; обґрунтування моделі та методики застосування системної діагностики професійних компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект. Пресс, 2014. 362 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд., доп. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2014. 448 с.
3. Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека по образовательной политике / под общ. ред. О.В. Овчарук. Москва: К.И.С., 2012. 112 с.
4. Компетентность саморазвития специалиста: педагогические основы формирования в высшей школе / науч. ред. Н.В. Кичук. Измаил: ИГГУ, 2014. 236 с.

5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 470 с.
6. Панина С.В., Макаренко Т.А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академ. бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. 312 с.
7. Подласий И.П. Педагогика. Москва: ВЛАДОС, 2015. 398 с.
8. Руднева Т.И., Астахова С.В., Лапшова Е.С. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 249 с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. Москва: Школа-Пресс, 2015. 512 с.
10. Ткачова Т.М. Роль личности в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учебное пособие. Москва: МАДИ. 2015. 76 с.

REFERENCES

- Andreeva, G.M. (2014). *Socialnaja psihologija [Social psychology]*. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
- Zimnjaja, I.A. (2014). *Pedagogicheskaja psikhologija [Pedagogical psychology]*. Moscow: Mosk. psikhol.-sots. in-t; Voronezh: NPO "MODEK" [in Russian].
- Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2012). *Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii: mirovoj opyt i ukrainskie perspektivy: Biblioteka po obrazovatelnoj politike [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library for educational policy]*. Moscow: K.I.S. [in Russian].
- Kichuk, N.V. (Ed.). (2014). *Kompetentnost samorazvitija specialista: pedagogicheskie osnovy formirovanija v vysshej shkole [Competence of the specialist's self-development: pedagogical foundations of formation in higher education]*. Izmail: IGGU [in Russian].
- Ortynskij, V.L. (2017). *Pedagogika vishhoyi shkoly [Pedagogy of the high school]*. Kyiv: Centr uchbovoyo literatury [in Ukrainian].
- Panina, S.V. and Makarenko, T.A. (2017). *Samoopredelenije i professionalnaja orientatsija uchashhihsja: uchebnik i praktikum dlja akadem. bakalavriata [Self-determination and professional orientation of students: textbook and workshop for academic undergraduate]*. Moscow: Yurayt [in Russian].
- Podlasij, I.P. (2015). *Pedagogika [The pedagogy]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
- Rudneva, T.I., Astakhova, S.V. and Lapshova, E.S. (2014). *Professionalnaja podgotovka spetsialistov gumanitarnogo profilja [Professional training of*

- specialists of humanitarian profile*]. Samara: Izd-vo "Samarskii universitet" [in Russian].
- Slastenin, V.A., Isajev, I.F. and Shiyarov, Ye.N. (2015). *Pedagogika [The pedagogy]*. Moscow: Shkola-Press [in Russian].
- Tkachova, T.M. (2015). *Rol lichnosti v obespechenii kachestva professionalnoj podgotovki vypusknikov vuza [The role of the individual in ensuring the quality of vocational training of university graduates]*. Moscow: MADI [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 25.07.2019

Белікова Олена Віталіївна, старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: belikova.lenochka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8580-112X>.

Беликова Елена Витальевна, старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры (61002, Харьков, ул. Сумская, 40); e-mail: belikova.lenochka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8580-112X>.

Olena Bielikova, Assistant Professor, Ukrainian and Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv national university of civil engineering and architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: belikova.lenochka@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8580-112X>.

Бессонова Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3907-7027>.

Бессонова Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры (61002, Харьков, ул. Сумская, 40); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3907-7027>.

Natalya Bessonova, Assistant Professor, Ukrainian and Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv national university of civil engineering and architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3907-7027>.

Греул Ольга Олександрівна, старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського

національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8692-907X>.

Греул Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры (61002, Харьков, ул. Сумская, 40); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8692-907X>.

Olga Greul, Assistant Professor, Ukrainian and Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv national university of civil engineering and architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8692-907X>.

Дитюк Світлана Олексіївна, старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: Svetlanadytiuk@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1025-2071>.

Дытюк Светлана Алексеевна, старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры (61002, Харьков, ул. Сумская, 40); e-mail: Svetlanadytiuk@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1025-2071>.

Svitlana Dytiuk, Assistant Professor, Ukrainian and Language Training Department for Foreign Citizens, Kharkiv national university of civil engineering and architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: Svetlanadytiuk@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1025-2071>.

ТАБУЙОВАНА ЛЕКСИКА В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ РМІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Гребенщикова О.Г., канд. філол. наук (Харків)

На сьогоднішній день лінгвокультурологічний підхід до викладання РМІ вважається найбільш перспективним і значущим. Оволодіння мовою неможливе без розуміння культури народу, мова якого вивчається, а табуйована лексика – безумовно, значна частина кожної мови і культури. У статті представлена спроба розглянути табуйовану лексику сучасної російської мови з точки зору необхідності та можливості її викладання в курсі РМІ для іноземних студентів-філологів. Зокрема, наголошується на зміні причин появи сучасних мовленнєвих табу: якщо раніше основною причиною табування був страх, то сьогодні мова йде про психолінгвістичні зміни в суспільстві, пов'язані із загальною настановою на толерантність, забезпечення всіх членів соціуму рівними можливостями. Саме це на сьогодні і є основною причиною табування тих чи інших слів. До того ж, у статті зазначається, що табуйовані теми будуть неоднаковими при внутрішньокультурній і міжкультурній комунікації (для прикладу можна навести негативні етностереотипи). Нарешті, в статті перед викладачем РМІ ставиться питання: чи слід обговорювати табуйовану лексику на заняттях зі студентами-іноземцями? І якщо так, то яким є механізм навчання «заборонених» слів? Автор доходить висновку, що, незважаючи на деяку екзотичність теми, все ж знання табуйованої в нашій культурі лексики надзвичайно важливе для іноземних студентів, тому що воно допоможе їм не в передбачуваній атмосфері університету, а в реальному житті. Доведено, що в системі навчання табуйованої лексики доцільно використовувати звичну для викладачів систему мовних і мовленнєвих вправ; передтекстових, притекстових і післятекстових завдань. В якості наочності автор пропонує зразки таких вправ, звертаючи увагу, що прикладами можуть слугувати не тільки змодельовані викладачем речення, але й адаптовані тексти художнього, публіцистичного, наукового стилів.

Ключові слова: евфемізм, лінгвокультурологія, табу, табуйована лексика, толерантність.

Гребенщикова А.Г. Табуированная лексика в системе обучения РКИ студентов-филологов: лингвокультурологический аспект. На сегодняшний день лингвокультурологический подход к преподаванию РКИ считается наиболее перспективным и значимым. Владение языком невозможно без понимания культуры народа, язык которого изучается, а табуированная лексика – безусловно, значительная часть каждого языка и культуры. В статье представлена попытка рассмотрения табуированной лексики современного русского языка с точки зрения необходимости и возможности ее преподавания в курсе РКИ для иностранных студентов-филологов. В частности, отмечается изменение причин появления современных речевых табу: если раньше основной причиной табуирования был страх, то сегодня речь идет о психолингвистических

изменениях в обществе, связанных с общей установкой на толерантность, обеспечение всех членов социума равными возможностями. Именно это сегодня и является основной причиной табуирования тех или иных слов. К тому же, в статье отмечается, что табуированные темы будут неодинаковыми при внутрикультурной и межкультурной коммуникации (в качестве примера можно говорить о негативных этностереотипах). Наконец, в статье перед преподавателем РКИ ставится вопрос: следует ли обсуждать табуированную лексику на занятиях со студентами-иностранцами? И если да, то каков механизм обучения «запрещенным» словам? Автор приходит к выводу, что, несмотря на некоторую экзотичность темы, все же знание табуированной в нашей культуре лексики чрезвычайно важно для иностранных студентов, так как оно поможет им не в предсказуемой атмосфере университета, а в реальной жизни. Доказано, что в системе обучения табуированной лексике целесообразно использовать привычную для преподавателей систему языковых и речевых упражнений, предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. В качестве наглядности автор предлагает образцы нескольких таких упражнений, обращая внимание, что примерами могут служить не только смоделированные преподавателем предложения, но и адаптированные тексты художественного, публицистического, научного стилей.

Ключевые слова: лингвокультурология, табу, табуированная лексика, толерантность, эвфемизм.

Oleksandra Hrebenshchykova. Taboo vocabulary in the system of teaching RFL to philologists: linguocultural aspect. Today, the linguocultural approach to teaching RFL is considered the most promising and significant. Every culture has words that native speakers avoid either subconsciously or consciously. These forbidden words reflect the cultural characteristics of a particular nation; they are a necessary component of a linguistic personality and are directly related to formation and functioning of a conceptual picture of the world of a particular ethnic group. Mastering a language is impossible without understanding the culture of the people being studied, and taboo vocabulary is, of course, a significant part of our language and culture. The article presents an attempt to consider the taboo vocabulary of the modern Russian language from the point of view of the necessity and the possibility of teaching it in the RFL course for foreign philology students. In particular, there is a change in the causes of emergence of modern speech taboos: if earlier the main reason for taboos was fear, then today we are talking about psycholinguistic changes in society related to the general orientation towards tolerance, providing all members of society with equal opportunities. Nowadays, this is the main reason for the taboo on certain words. In addition, the author argues that taboo topics will not be the same for intra-communication and intercultural communication (as an example, we can talk about negative ethnic stereotypes). Finally, the RFL teacher is asked the question: should a taboo vocabulary be discussed in class with foreign students? And if so, what is the mechanism for teaching “forbidden” words? The author concludes that, despite some exotic themes, knowledge of the vocabulary tabooed in our culture is extremely important for foreign students, as it will help them not in the predictable atmosphere of the university, but in real life. Obviously, in the system of teaching taboo vocabulary, it is advisable to use the system of language and speech tasks, pretext, text and posttext

tasks that is familiar to teachers. As an illustration, the author offers samples of several such exercises, noting that not only sentences modeled by the teacher, but also adapted texts of different styles of speech can serve as examples.

Key words: euphemism, linguoculturology, taboo, taboo vocabulary, tolerance.

Постановка проблеми. У кожній культурі є слова, використання яких підсвідомо чи свідомо уникають носії мови. Ці заборонені слова відображають культурні особливості конкретної нації, вони є необхідним складником мовної особистості і безпосередньо пов'язані з формуванням і функціонуванням концептуальної картини світу певного етносу.

Відповідно до гіпотези Сепіра-Уорфа, структура національної мови визначає структуру мислення і спосіб пізнання зовнішнього світу. Як зазначає В. Воробйов, лінгвокультурологія досліджує живі комунікаційні процеси «з синхронно діючим менталітетом народу» (переклад наш – О.Г.) [1: 182]. Саме тому складно переоцінити нагальність і значущість лінгвокультурологічного підходу до викладання російської мови як іноземної (далі РМІ). Оволодіння мовою неможливе без розуміння культури народу. Мова – це втілення культурних цінностей, а табуована лексика – безумовно, значна частина кожної мови і культури, тому **актуальність** дослідження цього ярусу мовних одиниць не викликає сумнівів. **Мета** запропонованої розвідки – розгляд табуованої лексики сучасної російської мови з точки зору необхідності та можливості її викладання в курсі РМІ для іноземних студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що табу як найсуворіша заборона виникло на ґрунті міфологічних вірувань і в давнину поширювалося як на сакральне, так і на профанне (наприклад, заборона на промовляння імен бога і диявола, а в деяких культурах – навіть імені самої людини). З релігійних культів табування проникло в мову.

Табу в мові охоплює план змісту і план вираження: на рівні плану змісту табуються цілі теми, а на рівні плану вираження забороненими вважаються певні лексеми. Для нашої культури основними табуованими темами можна вважати теми хвороби або смерті, сексуальних стосунків, справляння природних потреб (взагалі – тему тілесного низу) і багато інших. Так, наприклад, слово *помер* часто замінюється носіями мови на *пішов*, *покинув нас*, *відійшов у кращій світ*, *його не стало*, та більше – описовим

зворотом *ну, ви розумієте*, значення якого з'ясовується з контексту. Табуйованими темами є і так звані *соромні хвороби* (наприклад, ВІЛ, різного роду залежності, психічні розлади і захворювання, викликані паразитами).

Варто зауважити, що «список» табуйованих тем буде неоднаковим під час внутрішньокультурної і міжкультурної комунікації. Так, є теми, які нейтрально сприймаються представниками одного й того ж етносу. У той же час ця ж тема може стати табуйованою, як тільки спілкуватися починають представники різних етносів. Наочним прикладом подібної табуйованості можна вважати негативні етностереотипи.

Проте будь-яка заборона автоматично породжує механізм її обходу. Таким пристосуванням у випадку табуйованої лексики вважається використання евфемізмів – тобто таких слів, які пом'якшують грубе чи непристойне висловлювання. Як зазначає Л. Крисін, «основна мета, яка переслідується комунікантами при використанні евфемізмів у соціальних і міжособистісних відносинах, – прагнення уникати комунікативних конфліктів і невдач, не створювати у співрозмовника відчуття комунікативного дискомфорту» (переклад наш – О.Г.) [7: 391].

Слід ще раз відзначити, що мовне табу – це поняття, яке супроводжує людство чи не з моменту виникнення мови. Одним із найбільш наочних прикладів можна вважати слово *ведмідь* – евфемізм невідомого нам сьогодні слова. У давнину цей звір сприймався як один із найпотужніших тотемів, а відповідно, називати його на ім'я було неприпустимо. Саме тому сьогоднішнє *ведмідь* (тобто, згідно з етимологічними словниками, *медоїд*) вважається евфемізмом від стародавнього слова з коренем *арк*. Внаслідок заборони на промовляння імені тотема цей корінь *арк* – все, що нам відомо про первинне слово, замінене звичним для нас *ведмідь*. До речі, з часом і саме слово *ведмідь* у деяких контекстах стало табуйованим. Так, мисливці підміняють це слово цілим синонімічним рядом: *клишоногий, Потапич, топтигін, господар*. Найчастіше така підміна відбувається на обмеженій території – в областях, де люди безпосередньо стикаються з цією твариною. Такі евфемізми М. Ковшова називає «територіально маркованими» (переклад наш – О.Г.) [5: 57].

Один із найяскравіших прикладів літературних евфемізмів – гоголівські дами в «Мертвих душах»: «Нікогда не говорили они: „я высморкалась“, „я вспотела“, „я плюнула“, а говорили: „я облегла себе нос“, „я обошлась посредством платка”» [2: 159]. У сучасній масовій культурі – звичайно, це ім'я головного лиходія з «Поттеріани» Джоан Роулінг – в оригіналі You-Know-Who, тобто *Відомо-Хто*. Цікаво, що в російському перекладі частіше можна зустріти варіант *Той-Кого-Не-Можна-Називати*. Такий переклад видається дуже вдалим, оскільки в ньому обігрується сам механізм утворення табу – заборона на ім'я.

У сучасній російській мові тема табуваності тих чи інших понять виходить на новий рівень. Якщо раніше основною причиною появи табу був страх, то сьогодні поряд із ним важливим виявляється й інший фактор. Йдеться про психолінгвістичні зміни в суспільстві, пов'язані із загальною настановою на толерантність, забезпечення всіх членів соціуму рівними можливостями. К. Дембська вважає, що сучасне табу «зводиться до спроб уникати всіляких понять, концептуалізованих як різкі, занадто гострі і прямі, а перш за все вульгарні. Показником же є суспільні норми» (переклад наш – О.Г.) [3: 236].

Так, скажімо, слово *інвалід*, яке без обмежень використовувалося ще кілька років тому, сьогодні багатьом носіям мови видається некоректним. Його все частіше замінюють словосполученням *людина з обмеженими можливостями*. Але й воно стало маркуватися як таке, що закріплює певний стереотип, тому на зміну йому приходять *людина з інвалідністю*. Навіть слово *вада*, яке раніше використовувалося на позначення людей із фізичними обмеженнями, зараз частіше замінюють словом *особливість*. Люди, які безпосередньо обертаються в цій сфері (батьки «особливих» дітей, волонтери), зараз ставлять під сумнів навіть звичну для нас опозицію *хворий/здоровий, нормальний/ненормальний*. Дуже часто те, що раніше сприймалося як *діагноз*, сьогодні вважається *варіантом норми*. Навіть це словосполучення – *варіант норми* – теж якоюсь мірою евфемізм, що використовується для вираження шанобливого ставлення до людей, які відрізняються від більшості.

Подібна ситуація сьогодні відбувається зі статтю й гендером. Відходить у минуле, все частіше сприймаючись як образливе,

словосполучення *людина нетрадиційної орієнтації*. «Найсвіжіша» трансформація – зміна найменування *гомосексуаліст* на *гомосексуал*. Перше слово – родом з СРСР, де такий вид сексуальної орієнтації вважався хворобою, у нього збереглася яскраво забарвлена негативна конотація. Щоб уникнути цього, нині переважно використовують слово *гомосексуал*.

Нарешті, особливо значущими для роботи викладача російської як іноземної можна вважати етностереотипи та табуйовані теми, які використовуються в межах міжкультурної комунікації. В. Кашкін у зв'язку з цим зазначає, що табуйованість «знаків або тематичних сфер пов'язана з історичною пам'яттю про їх використання і з політичною вигодою моменту» (переклад наш – О.Г.) [4: 246]. Про це ж говорить і М. Кронгауз: «У мові виникають негативно забарвлені слова для національностей, або тому що вони важливі у світовому контексті <...>, або тому що ми спілкуємося з цим народом. Для бельгійців у російській мові немає лайливого слова, тому що вони не так важливі для нас. Ми ображаємо лише тих, хто нас по-справжньому хвилює» (переклад наш – О.Г.) [6].

Такі варіанти йменування націй, як *америкосы*, *макаронники*, *лягушатники*, *фрицы* (рос.), зараз сприймаються більшістю носіїв мови як табуйовані, лайливі, небажані в процесі комунікації. Втім, уважати їх неприпустимою образою буде перебільшенням. Інша справа – іменування людей негроїдної раси. Очевидно, правомірним буде твердження про те, що в російській мові на сьогоднішній момент немає нейтрального слова, що називає представників цієї раси. Слово *негр*, яке існувало в російській мові й тривалий час уважалося нейтральним, зараз категорично табуйоване. Вчені пов'язують це з явною негативною конотацією, яка властива цьому слову в англійській мові. Політкоректні для початку ХХІ століття варіанти на кшталт *афроамериканець*, *афроросіянин*, *афроукраїнець* зараз теж викликають претензії, як і узагальнене слово *африканець*. Дотепний спосіб назвати «те, що не можна називати» знайшли в США: неполіткоректне слово на букву *n* – *негр* – там зараз так і називають – *n-word*.

Непроста ситуація в нашій культурі склалася зі словом *єврей*. На відміну від яскраво забарвленої негативною конотації, що супроводжує слово *жид*, за спостереженнями В. Кашкіна, слово

еврей отримало «відтінок забороненості» у другій половині минулого століття. Звідси – сором'язливе замовчування або всілякі евфемізми на кшталт *особа єврейської національності, діти Ізраїлю*.

Таким чином, уже з небагатьох наведених прикладів видно, що табуйована лексика – великий і дотепер недостатньо досліджений шар у системі сучасної російської мови. Головне питання, яке стоїть перед викладачем РМІ, – чи слід обговорювати табуйовану лексику на заняттях зі студентами-іноземцями? І якщо так, то яким є механізм навчання «заборонених» слів? Щоб відповісти на це непросте питання, треба виділити два аспекти:

- необхідність вивчення табуйованої лексики;
- можливість її вивчення.

Незважаючи на деяку екзотичність теми, все ж, як видається, знання табуйованої в нашій культурі лексики надзвичайно важливе для іноземних студентів. Складно не погодитися і з Ю. Пассовим, який підкреслював: «щоб учень міг брати участь у діалозі культур, досягаючи взаєморозуміння в спілкуванні, учень повинен знати систему фактів культури тієї країни, мову якої він вивчає. <...> Учень повинен мати досвід ставлення до фактів культури, якимось пережити їх» (переклад наш – О.Г.) [9: 49–50].

Знання лінгвокультурологічних особливостей уживання або невживання тих чи інших слів і понять допоможе іноземному студентові не в передбачуваній, зрозумілій, робоче-навчальній атмосфері університету, а у відкритому, повному непередбачених складнощів реальному житті. Правильне використання табуйованої лексики допоможе студенту відчути психологічну стійкість і комфорт у нових, незвичних для нього умовах, стане необхідною умовою для інтеграції в життя соціуму, а також, можливо, виявиться захистом у неприємних або навіть небезпечних ситуаціях.

Крім того, аналіз табуйованої лексики допоможе зняти конфлікт між співвідношенням норми й узусу, тобто загальноприйнятого вживання тих чи інших мовних одиниць. Найчастіше іноземець, на думку Г. Литвинової, стикається з тим, що «узус не просто відривається від норми, а й вступає з нею в активний конфлікт» (переклад наш – О.Г.) [8: 731]. Адже знання нормованої, правильної мови, яка викладається в стінах

університету, виявляється недостатнім при зіткненні з «потужною стихією розмовного мовлення» (переклад наш – О.Г.) [8: 732].

Інша справа, що вивчення табуйованої лексики можливе далеко не з усіма студентами. У вступно-фонетичних курсах і на початковому рівні вивчення мови проведення такої роботи навряд чи можливе. Але студентам-філологам, які мають базові знання про мову, процес вивчення табуйованої лексики представляється посильним, можливим і необхідним. Крім того, розгляд «найживішого» шару мови напевно викличе у них емоційний відгук, підвищить мотивацію у навчанні РМІ.

На наш погляд, у системі навчання табуйованої лексики доцільно використовувати звичну для викладачів систему мовних і мовленнєвих вправ; передтекстових, притекстових і післятекстових завдань.

Так, можуть бути запропоновані такі вправи:

– знайдіть у реченнях табуйовані лексеми, поясніть їхнє значення;

– замініть табуйовану лексику евфемізмами;

– знайдіть фразеологічні евфемізми, поясніть, які табуйовані поняття «шифруються» в них;

– складіть речення, замінивши дані табуйовані лексеми евфемізмами;

– уявіть, що вам потрібно повідомити або обговорити одну з табуйованих тем зі своїм товаришем (розіграйте діалог).

Як приклади можуть бути наведені не тільки змодельовані викладачем речення, але й адаптовані тексти художнього, публіцистичного, наукового стилів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, сьогодні не підлягає сумніву доцільність ідеї про необхідність взаємопов'язаного вивчення мови і культури. Комунікативна компетентність, яку опановує іноземний студент, – тільки засіб для інтеграції його в культурне середовище носіїв мови, що ним вивчається. Національно-культурні особливості етносу проявляються крізь призму мовної системи, невід'ємною частиною якої є, безумовно, табуйована лексика. Тому вивчення цього аспекту мовної культури є надзвичайно важливим і

перспективним напрямом у процесі навчання російської мови іноземних студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Доклады и сообщения русских ученых.* М., 1999. С. 96–149.
2. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. Т. 6. Мертвые души. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. 247 с.
3. Дембська К. Языковое табу: эвфемизмы и вульгаризмы в современном русском языке. *Rossica Olomucensia XXXVIII zarok 1999 (Ročenka Katedry Slavistiky na Filozofické Fakultě Univerzity Palackého).* Olomouc, 2000. С. 235–239.
4. Кашкин В.Б., Смоленцева Е.М. Этностереотипы и табуированные темы в межкультурной коммуникации. *Культурные табу и их влияние на результат коммуникации.* Воронеж, 2005. С. 246–252.
5. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. М.: Гнозис, 2007. 320 с.
6. Кронгауз М.А. Ватники и укропы: откуда берутся языковые табу и как их обойти. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/17042-vatniki-i-ukropu-otkuda-berutsya-tabu-i-kak-ikh-oboiti> (дата звернення: 05.04.2019).
7. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русский язык конца XX столетия: коллективная монография / под ред. Е.А. Земской.* М.: Языки русской культуры, 2000. С. 384–408.
8. Литвинова Г.М., Есакова М.Н. Соотношение нормы и узуса (к проблеме преподавания курса «русский язык и культура речи» в иностранной аудитории). *Актуальные проблемы и перспективы русистики. Материалы по итогам Международной конференции русистов в Барселонском университете МКР-Барселона.* Barcelona: Trialba Ediciones, 2018. С. 719–728.
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Рус. яз., 2010. 265 с.

REFERENCES

- Dembska, K. (2000). Jazykove tabu: jevfemizmy i vul'garizmy v sovremennom russkom jazyke [Language taboo: euphemisms and vulgarisms in modern Russian]. *Rossica Olomucensia XXXVIII zarok 1999 (Ročenka Katedry Slavistiky na Filozofické Fakultě Univerzity Palackého).* Olomouc, pp. 235–239 [in Russian].

- Gogol, N.V. (1951). *Polnoe sobranie sochinenij [Full composition of writings]*. Vols. 1–14. Moscow; Leningrad: Izdatelstvo AN SSSR, Vol. 6 [in Russian].
- Kashkin, V.B. and Smolenceva, E.M. (2005). Jetnostereotipy i tabuirovannye temu v mezhkul'turnoj kommunikacii [Ethnic stereotypes and taboo topics in intercultural communication]. *Kul'turnye tabu i ih vlijanie na rezul'tat kommunikacii [Cultural taboos and their influence on the result of communication]*. Voronezh, pp. 246–252 [in Russian].
- Kovshova, M.L. (2007). *Semantika i pragmatika jevfemizmov: kratkij tematicheskij slovar' sovremennyh russkih jevfemizmov [Semantics and pragmatics of euphemisms: a brief thematic dictionary of modern Russian euphemisms]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
- Krongauz, M.A. Vatniki i ukropy: otkuda berutsja jazykovye tabu i kak ih obojti [Vatniki i ukropy: where do the language taboos come from and how to get around them]. <https://theoryandpractice.ru> [online]. Available at: <https://theoryandpractice.ru/posts/17042-vatniki-i-ukropy-otkuda-berutsya-tabu-i-kak-ikh-oboity> [Accessed 05 April 2019] [in Russian].
- Krysin, L.P. (2000). Jevfemizmy v sovremennoj russkoj rechi [Euphemisms in modern Russian speech]. *Russkij jazyk konca XX stoletija [Russian language of the late twentieth century]*. E.A. Zemskaja. (Ed.). Moscow: Jazyki russkoj kul'tury, pp. 384–408 [in Russian].
- Litvinova, G.M. and Esakova, M.N. (2018). Sootnoshenie normy i uzusa (k probleme prepodavaniya kursa “russkij jazyk i kul'tura rechi” v inostrannoj auditorii) [Correlation between norm and uzus (to the problem of teaching the course “Russian language and culture of speech” in a foreign audience)]. *Aktual'nye problemy i perspektivy rusistiki. Materialy po itogam Mezhdunarodnoj konferencii rusistov v Barselonskom universitete MKR-Barcelona [Actual problems and prospects of Russian studies. Materials on the results of the International Conference of Russian Studies at the University of Barcelona MKR-Barcelona]*. Barcelona: Trialba Ediciones, pp. 719–728 [in Russian].
- Passov, Y.I. and Kuzovleva, N.E. (2010). *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].
- Vorob'ev, V.V. (1999). O statuse lingvokul'turologii [About the status of linguoculturology]. *Materialy IX Kongressa MAPRJaL. Doklady i soobshhenija russkih uchenyh [IX Congress IATRLL materials. Reports of Russian scientists]*. Moscow, pp. 96–149 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 15.07.2019

Гребенщикова Олександра Геннадіївна, канд. філол. наук, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

Гребенщикова Александра Геннадьевна, канд. філол. наук, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

Oleksandra Hrebenshchykova, PhD in Philology, 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: grebenchshikova@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2645-8066>.

ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Дроздова І.П., докт. пед. наук (Харків)

У статті розглядаються основні складники системи комунікативних потреб студентів-іноземців у навчальній діяльності. Одним із першочергових завдань визначення цілей і змісту навчання у вищій школі є виявлення комунікативних потреб іноземних студентів. Це необхідно для створення на цій основі диференційованих програм, що відповідають специфіці регіону, уточнення у світлі результатів такого вивчення вже існуючих програм, змісту підручників і форм презентації навчального матеріалу, закріплення і контролю засвоєних знань, сформованих мовних навичок і вмій. Слід зауважити, що виявлені реальні комунікативні потреби студентів-першокурсників у навчально-професійній сфері виникають у навчальному процесі в певній послідовності, яка дозволяє побудувати ієрархічну систему вправ, що передбачає поетапний характер формування відповідних навичок і вмій. Зазначається, що комунікативні потреби мають першорядне значення у формуванні мовної компетенції студентів-іноземців; необхідно комплексно враховувати характер упорядкованості мовної системи загалом, функційних підсистем, актуальних для певного контингенту студентів. Мовна компетенція іноземних студентів повинна відповідати обсягу і характеру комунікативних потреб, що виникають у них у рамках різних сфер діяльності в Україні, бути сформована на основі літературної мови, коли майбутні фахівці, опанувавши ядро системи, закономірно переходять до вивчення специфічних особливостей мовних підсистем. Урахування цього аспекту є важливим для методично обґрунтованого добору матеріалу, що систематизується на основі виявлених комунікативних потреб.

Ключові слова: загальна стратегія навчання української мови, комунікативні потреби студентів-іноземців, навчально-професійне спілкування іноземних студентів, формування українськомовної компетенції.

Дроздова И.П. Проблемы определения коммуникативных потребностей для формирования украиноязычной компетенции иностранных студентов учреждений высшего образования Украины. В статье рассматриваются основные составляющие системы коммуникативных потребностей студентов-иностранцев в учебной деятельности. Одной из первоочередных задач для определения содержания обучения в высшей школе является выявление коммуникативных потребностей иностранных студентов. Это необходимо для создания на этой основе дифференцированных программ, отвечающих специфике региона, уточнения в свете результатов такого изучения уже существующих программ, содержания учебников и форм презентации учебного материала, закрепления и контроля усвоенных знаний, сформированных навыков и умений. Следует заметить, что выявленные реальные коммуникативные потребности

студентов-первокурсников в учебно-профессиональной сфере возникают в учебном процессе в определенной последовательности, которая позволяет построить иерархическую систему упражнений, предусматривающую поэтапный характер формирования соответствующих навыков и умений. Отмечается, что коммуникативные потребности имеют первостепенное значение в формировании языковой компетенции студентов-иностранцев; необходимо комплексно учитывать характер упорядоченности языковой системы в целом, функциональных подсистем, актуальных для определенного контингента обучающихся. Языковая компетенция иностранных студентов должна соответствовать объему и характеру коммуникативных потребностей, которые возникают у них в рамках различных сфер деятельности в Украине, и быть сформирована на основе литературного языка, когда будущие специалисты, овладев ядром системы, закономерно переходят к изучению специфических особенностей языковых подсистем. Учет этого аспекта важен для методически обоснованного отбора дидактического материала, который систематизируется на основе выявленных коммуникативных потребностей.

Ключевые слова: общая стратегия обучения украинскому языку, коммуникативные потребности студентов-иностранцев, учебно-профессиональное общение иностранных студентов, формирование украиноязычной компетенции.

Iryna Drozdova. Problems of determining communicative needs for the formation of the Ukrainian-speaking competence of foreign students of higher education institutions of Ukraine. The article discusses the main components of the system of communicative needs of foreign students in educational activities. One of the main tasks as the basis for setting aims and in accordance with the content of education in higher education is to identify the communicative needs of foreign students. This is necessary to study the real communicative needs of foreign students in the learning process and to create, on this basis, differentiated programs that correspond to the specifics of the region, to adapt the existing programs according to the results of such studies of the content of textbooks and presentation forms of educational material, to consolidate and control the acquired knowledge, speech skills and abilities. A general strategy is to teach the Ukrainian language as a foreign language but this choice is complicated by the lack of a Ukrainian-speaking environment and the presence of a Russian-speaking one, an insufficient number of hours for foreign students to learn the Ukrainian language. It should be noted that the identified real communicative needs of first-year students in writing in the educational and professional field also arise in the educational process in a certain sequence, which allows you to build a hierarchical system of exercises, which provides for the phased nature of the formation of relevant skills. Communicative needs are important in the formation of the linguistic competence of foreign students; it is necessary to take into account the nature of the ordering of the language system as a whole, and functional subsystems relevant for a particular student population. The language competence of foreign students should correspond to the volume and nature of the communicative needs that arise in them within the framework of various fields of activity in Ukraine, and should be formed on the basis of the literary language, when future specialists, having mastered the core of the system, naturally proceed to study the specific features of the language subsystems. This must be taken into account for a methodologically reasonable selection of the

didactic material, which is systematized on the basis of the identified communicative needs.

Key words: communicative needs of foreign students, educational and professional communication of foreign students, formation of Ukrainian-speaking competence, general strategy for teaching the Ukrainian language.

Постановка проблеми. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації законів України щодо вищої освіти, а також згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні (2010–2021 рр.) рівень професійної підготовки майбутніх іноземних фахівців визначається сформованістю в них мовної і мовленнєвої компетенції.

Пріоритетним компонентом у професійній підготовці є комунікативні вміння студентів, основою яких є мовленнєві як найважливіші для спілкування.

Надзвичайно загострюється проблема навчання і виховання іноземних студентів, виникнення якої передусім пояснюється зрослими вимогами до фахівців різних галузей сучасного виробництва. Означена проблема насамперед стосується системи вищої освіти для іноземців в Україні, завданням якої є формування мовної і мовленнєвої компетенції та професійного мовлення іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення української мови студентами нефілологічних спеціальностей має практичну спрямованість, воно повинно забезпечувати різні форми комунікації українською мовою як на період навчання у вищій школі, так і після його закінчення. Створення навчальних матеріалів є важливим завданням методики мовленнєвої підготовки іноземних студентів, що, зокрема, полягає в тому, аби ці соціально значущі комунікативні потреби перетворити в усвідомлювані особистісні потреби студентів, зробити їх потужним стимулом підвищення мотивації навчання, скоординованим з індивідуальними навчальними інтересами й професійними потребами.

Останнім часом у працях К. Гейченко, Г. Іванишин, І. Кушнір, Т. Лагути, З. Мацюк, Л. Паламар, О. Тростинської, Н. Ушакової, А. Чистякової, Г. Швець та ін. досліджувалися лінгводидактичні проблеми в контексті комунікативної проблематики щодо

навчання іноземних студентів різних за спеціалізацією закладів вищої освіти.

Давно помічено, що формування ієрархічної системи потреб у людини і засобів їх задоволення – це і є процес олюднення людини – перебуває цілком у руках суспільства і є жорстко соціально детермінованим. Тільки аналіз потреб і мотиву (особливо як мотиву мовленнєвого висловлювання), як абстракцій, ізольованих від конкретної діяльності комунікантів, може породити уявлення про деяку довільність, недетермінованість (соціальну), зокрема, мотиву висловлювання, у той час, як, навпаки, залучення у сферу аналізу мотиву висловлювання діяльності показує його невідповідність, заданість соціальною, немовленнєвою взаємодією тих, хто спілкується [3: 54].

В. Вергасов цілком справедливо вважав, що труднощі, які виникають під час навчання й вибору методики викладання навчальної інформації, безпосередньо пов'язані з недостатніми знаннями механізмів сприймання, мислення і поведінки індивіду. Той чи інший дидактичний прийом може бути використаний кожним педагогом зі своїм індивідуальним забарвленням щодо конкретної аудиторії [2: 17].

Широке вживання терміна «комунікативні потреби» не є свідченням того, що його зміст розуміється завжди однозначно. Відомий психолінгвіст О. Леонт'єв визначає комунікативну потребу як усвідомлену учнем потребу здійснити ту чи іншу мовленнєву дію (мовленнєвий учинок) [9].

Подібним є й визначення І. Зимньої: «...навчання передбачає обов'язкове формування початкового моменту діяльності говоріння – комунікативних потреб і створення умов їх задоволення...» (переклад наш – І.Д.) [5: 23].

Сфера діяльності вирішальним чином впливає на характер цієї діяльності, визначає її види і форми. На важливість цієї проблеми вказує М. Кожина, яка зазначає, що залежно від того, в якій галузі відбувається спілкування, відбираються відповідні засоби і складаються у певну структуру взаємопов'язаних елементів, що функціонують за її нормами, тобто тип структурності зумовлений функційно: екстралінгвальними чинниками [6].

Мета статті – з'ясувати сучасний стан професійної підготовки студентів-іноземців у закладах вищої освіти України для

визначення комунікативних потреб щодо формування українськомовної компетенції зазначеного контингенту.

Виклад основного матеріалу. Державне будівництво в Україні, національне відродження неможливі без розвитку української мови та володіння нею. Українська мова утверджена Конституцією України (ст. 10) як державна і як засіб міжнаціонального спілкування. Ось чому, говорячи про державну політику у сфері вищої освіти, окремо виділяють питання вивчення української мови в закладах вищої освіти (особливо для іноземних студентів у східних регіонах України) як одне з найважливіших.

Вимоги щодо підвищення якості підготовки фахівців визначили необхідність пошуку інноваційних методів і прийомів навчання, а також адекватних їм форм контролю знань, умінь і навичок студентів-іноземців.

У практиці роботи вищої школи України широко використовуються кумулятивні показники оцінки успішності навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів. Осмислення досвіду навчання української мови у вищій школі протягом останніх десятиліть, проблеми, пов'язані з системним підходом до організації освітнього процесу для іноземних студентів в умовах російськомовного оточення Сходу України, спонукали нас до діалектичної оцінки напрацьованого в цій галузі в лінгводидактиці, що дало змогу розробити певну теоретичну базу дослідження.

Для визначення ефективних шляхів формування україномовної компетенції іноземних студентів-нефілологів необхідний ґрунтовний аналіз комунікативних потреб цих студентів, особливо в навчально-професійній сфері комунікації.

Комунікативність як один із провідних принципів сучасної методики характеризується інтересом до особистості студента, до його потреб, які він у своїй діяльності має задовольняти за допомогою української мови.

Предметом уваги комунікативної методики є не тільки зміст (чого вчити), не тільки засоби (як учити), але й суб'єкт учіння (кого вчити), і саме він набуває провідного значення, що визначає зміст і способи учіння [4].

Одним із першочергових завдань, що може бути висунуто як основа для визначення цілей та відповідно до змісту навчання у

вищій школі, є виявлення комунікативних потреб іноземних студентів закладів вищої освіти: вивчення реальних потреб спілкування студентів у процесі навчання і створення на цих засадах диференційованих програм з урахуванням специфіки регіону, уточнення у світлі результатів такого вивчення вже чинних програм, змісту підручників і форм презентації навчального матеріалу, закріплення та контролю засвоєних знань, сформованих мовленнєвих навичок і вмій.

Навчально-професійне спілкування студентів останнім часом стає сферою активних дослідницьких розробок щодо вивчення комунікативних потреб [10]. Спрямованість навчання української мови іноземних студентів ЗВО в умовах російськомовного оточення Сходу України на врахування невідкладних і надважливих комунікативних потреб дасть змогу побудувати певну їх модель, краще усвідомити цілі мовної і мовленнєвої підготовки іноземців.

Як показало спостереження, комунікативні потреби впливають із потреб навчальної діяльності студента. На перших трьох курсах закладу вищої освіти – це слухання лекцій за обраним фахом, участь у семінарах, на практичних заняттях із суспільних дисциплін (для чого насамперед потрібно ознайомитися з рекомендованою літературою українською мовою), виконання лабораторних робіт, складання заліків й іспитів під час сесії.

На колоквіумах із тієї чи іншої дисципліни студентові необхідно брати участь у них, треба вміти розмовляти з викладачем українською мовою на теми фаху, долучатися до студентських конференцій на різні теми тощо. Відповідно будується і загальна стратегія навчання української мови, вибір і зміст якої утруднюється відсутністю українськомовного оточення та наявністю російськомовного.

Виходячи з цих загальних умов і комунікативних потреб, можна побудувати такий тип навчальної програми, що буде відрізнятися співвідношенням мовної (лінгвістичної) та мовленнєвої (комунікативної) компетенцій, що мають сформовані у процесі навчання.

Така програма має відрізнятися і за характером корпусу мовних і мовленнєвих засобів, що відбираються для навчання (особливо

коли ми маємо справу зі студентами, що навчаються російською мовою, та деякі дисципліни у вищій школі також викладаються цією мовою, як і предмети, що читають для студентів українською мовою).

Якщо, наприклад, звертати увагу тільки на читання спеціальних текстів за фахом (що є актуальним передусім для фахівців із закінченою освітою – аспірантів, магістрів), то розмовні засоби української літературної мови, а також засоби, зумовлені специфікою усної форми, не можуть бути залучені до навчального фрагменту матеріалу. Якщо ж урахувувати потреби у спілкуванні з викладачами, студентами, які розмовляють українською мовою, то ці засоби, особливо в аудіюванні мови, що звучить на лекціях, колоквиумах, конференціях й інших заходах тощо, мають бути присутні в навчальному фрагменті.

Окреслимо певне коло питань стосовно типології обмежень з урахуванням комунікативних потреб іноземних студентів східного регіону України.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб виявити комунікативні потреби й інтереси студентів закладів вищої освіти, розробити структуру і зміст вимог до рівня комунікативної компетентності з метою формування системи комунікативних завдань для досягнення цих результатів.

Утім, сучасна методика поки що характеризується недостатньою або необґрунтованою орієнтацією програм і підручників на реальні й потенційні комунікативні потреби іноземних студентів, особливо в тому, що стосується навчання української мови в російськомовному оточенні Сходу України.

Цей аспект проблеми, на жаль, ще не був достатньо досліджений, а іноді й просто ігнорувався. Чинні підручники й посібники не відбивають об'єктивних комунікативних потреб різних категорій студентів.

Відсутність необхідного співвідношення між комунікативно зумовленими потребами студентів і віддзеркаленням їх у програмах і підручниках пояснюється, очевидно, і тим, що методика не має на цей час повного і вмотивованого опису комунікативних потреб різних категорій студентів-іноземців (тих, які вчать українську мову на підготовчих факультетах університетів або опановують українську мову обмежено й

перебувають в умовах відсутності українськомовного середовища).

Одним із вирішальних чинників оволодіння мовою є відповідність рівня мовної компетенції студента характеру здійснюваної ним мовленнєвої діяльності. Вивчення мови з метою спілкування в різноманітних сферах для забезпечення навчально-пізнавальної діяльності передбачає високий рівень формування мовної та мовленнєвої компетенції, а відповідно, у цьому випадку потрібний інший підхід до відбору мовного матеріалу й більш ґрунтовна організація всього освітнього процесу. «Інакше кажучи, програма формування мовленнєвих навичок і вмінь здійснює безпосередній вплив на відбір і презентацію мовного матеріалу, але сама визначається комунікативними потребами учнів» (переклад наш – І.Д.) [1: 35].

Справедливо зазначалося, що практичні цілі, які висувуються або усвідомлюються студентами, визначаються не тільки (і не стільки) індивідуальними потребами цих студентів, але, безумовно, підтримуються мовленнєвими запитами сучасного суспільства, умовами його розвитку і завданнями на певному етапі [7: 13].

Опора на комунікативні потреби буде сприяти тому, що навчання української мови матиме цілеспрямований характер. Важливим є й те, що за умови профільованого навчання в іноземних студентів – майбутніх фахівців різних галузей і сфер виробництва – ще немає знання своєї спеціальності (предмета), тобто їхня предметна компетенція ще повністю не сформована.

Під час систематизації виявлених у процесі опитування студентів-іноземців 1 курсу ХДАДМ щодо комунікативних потреб нашу увагу привернуло таке: явно виділялися дві групи комунікативних потреб: специфічні для будь-якої однієї сфери або навіть підсфери і загальні для багатьох, іноді більшості, підсфер.

З'ясовано, що комунікативні потреби іноземних студентів першого курсу нефілологічних спеціальностей у сфері спілкування за фахом мистецтвознавства і культурології будуть забезпечені за умови сформованості таких вмінь:

1. дослівно передавання змісту навчального матеріалу загальноосвітніх предметів із зоровою опорою (переписування з дошки та українських підручників);

2. буквальний запис під керівництвом викладача всього або частини аудіоматеріалу (повільний запис українською мовою не дозволяє повністю охопити викладений матеріал);

3. фіксація аудіоматеріалу із виконанням кількох невеликих перетворень тексту (основний матеріал написаний українською мовою, а більшість конверсій передається російською мовою);

4. перенесення головної інформації з аудитивно повідомлюваного тексту, що передбачає вміння виокремити цей матеріал;

5. відтворення основного змісту тексту в аудіюванні, що передбачає здатність виокремити цей матеріал;

6. записування висловлювань студентів на задану тему, відповідаючи на запитання та виконуючи різні завдання;

7. аргументування умов завдань. Ця діяльність виокремлюється в іншу групу шляхом визначення складності завдань і процесу їх вирішення, потребує знань окремої системи зберігання слів й обізнаності із відповідною термінологічною системою української мови.

Це необхідно враховувати для методично обґрунтованої систематизації дидактичного матеріалу, що відбирається на основі виявлених комунікативних потреб, і передусім потреб, характерних для спілкування в найважливіших комунікативних сферах [7].

Висновки. Слід відзначити, що виявлені реальні комунікативні потреби іноземних студентів-першокурсників в навчально-професійній сфері з'являються в освітньому процесі в певній послідовності, яка дозволяє побудувати послудовну систему вправ, що передбачає поетапний характер формування відповідних навичок і вмінь.

Комунікативні потреби мають першочергове значення у формуванні мовної компетенції студентів-іноземців нефілологічного профілю; необхідно комплексно враховувати характер упорядкованості мовної системи загалом, функційних підсистем, актуальних для певного контингенту учнів.

Отже, на основі сучасної літературної мови сформована мовленнєва здатність, що відповідає обсягу і характеру потреб у спілкуванні, породжених студентами у різних сферах діяльності, адже майбутні фахівці освоїли ядро системи мови і, природно, почнуть вивчати конкретні характеристики різних її підсистем.

Перспективи подальших досліджень. Подальший науковий пошук передбачає поглиблене вивчення змісту комунікативних потреб іноземних студентів із метою виявлення додаткових сфер і ситуацій спілкування та мовленнєвих інтенцій, застосування інноваційних методів, методичних прийомів, нових технологій і засобів для формування українськомовної компетенції іноземних студентів закладів вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битехтина Г.А., Клобукова Л.П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы*. М., 1986. С. 57–65.
2. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. К.: Вища школа, 1985. 175 с.
3. Дроздова І.П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України: монографія. Х.: Видавництво «НТМТ», 2013. 267 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384 с.
5. Зимняя И.А. Проблемы обучения устной речи. *Сборник научных трудов МГПИИЯ*. 1979. Вып. 137. С. 3–10.
6. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. Пермь: Перм. ун-т, 1986. 92 с.
7. Костомаров В.Г. Рассуждения о формах текста в общении: учеб. пособие. М.: Флинта-Наука, 2014. 96 с.
8. Лагута Т.М. Науковий стиль української мови: види тестових завдань для іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: зб. наук. пр. Львів: Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2010. Вип. 5. С. 22–28.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Красанд, 2010. 216 с.
10. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови. *Дивослово*. 1998. № 4. С. 18–20.

REFERENCES

- Bitethtina, G.A. and Klobukova, L.P. (1986). Kommunikativnye potrebnosti uchashhihsja i problemy formirovaniija jazykovoij kompetencii studentov-nefilologov gumanitarnogo profilja [Scientific traditions and new directions in the teaching of the Russian language and literature]. *Nauchnye tradiczii i novye napravleniya v prepodavanii russkogo yazyka i literatury* [Scientific traditions and new directions in the teaching of the Russian language and literature]. Moscow, pp. 57–65 [in Russian].

- Drozdova, I.P. (2013). *Formuvannya movnoyi kompetenciyi u studentiv tehnicnih specialnostej vyshhyh navchalnyh zakladiv Shidnoyi Ukrainy* [Formation of language competence in students of technical specialties of higher educational institutions of Eastern Ukraine]. Kharkiv: Vydavnytvo "NTMT" [in Ukrainian].
- Kostomarov, V.G. (2014). *Rassuzhdenija o formah teksta v obsshenii* [Discussions on the forms of text in communication]. Moscow: Flinta-Nauka [in Russian].
- Kozhina, M.N. (1986). *O dialogichnosti pismennoj nauchnoj rechi* [On the dialogic nature of written scientific speech]. Perm: Perm. un-t [in Russian].
- Lahuta, T.M. (2010). Naukovyy styl ukrajinskoyi movy: vydy testovykh zavdan dlya inozemciv [Scientific style of the Ukrainian language: types of tests for foreigners]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrajinskoyi movy yak inozemnoyi* [Theory and Practice Weekend Ukrainian Language and Foreign Languages]. Lviv: Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka, 5, pp. 22–28 [in Ukrainian].
- Leontev, A.A. (2010). *Jazyk, rech, rechevaja dejatelnost* [Language, speech, speech activity]. Moscow: Krasand [in Russian].
- Pentilyuk, M.I. (1998). Osoblivosti tehnologiyi uroku movi [Features of language lesson technology]. *Dyvoslovo* [Wonderword]. 4, pp. 18–20 [in Ukrainian].
- Vergasov, V.M. (1985). *Aktivizacija poznavatelnoj dejatelnosti studentov v vysshej shkole* [Activization of cognitive activity of students in higher education]. Kyiv: Vyshha shkola [in Russian].
- Zimnjaja, I.A. (1979). Problemy obuchenija ustnoj rechi [Problems of teaching oral speech]. *Sbornik nauchnykh trudov MGPIIYa* [Collection of scientific papers MGPIIYa]. 137, pp. 3–10 [in Russian].
- Zimnjaja, I.A. (1999). *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Logos [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 19.09.2019

Дроздова Ірина Петрівна, докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри українознавства Харківської державної академії дизайну і мистецтв (61002, Харків, вул. Мистецтв, 8); e-mail: irina2017ksada@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3384-5216>.

Дроздова Ирина Петровна, докт. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой украиноведения Харьковской государственной академии дизайна и искусств (61002, Харьков, ул. Искусств, 8); e-mail: irina2017ksada@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3384-5216>.

Iryna Drozdova, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Ukrainian Studies, Kharkiv State Academy of Design and Arts (61002, Kharkiv, 8 Arts st.); e-mail: irina2017ksada@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3384-5216>.

“EVALUATION” OR “ASSESSMENT” AS A RESULT OF DETERMINATION OF A QUALITY LEVEL OF STUDENTS’ KNOWLEDGE

Zvarych I.M., Doctor of Sciences (Kyiv)

Education in Ukraine is the basis of intellectual, cultural, spiritual, social and economic development of society; it should be obtained as a result of consistent, systematic, purposeful assimilation of knowledge, ensuring comprehensive development of the student's personality. Higher education in Ukraine is developed and reformed mainly due to the state development and is perceived as an integral structural element of the state system. The author emphasizes that education in Ukraine has always combined the education and upbringing of young people, their scientific activities, in particular, scientific research in various fields of science.

The development of education in the present conditions poses many new tasks related to improving the quality of students' training with higher education. An important place in the preparation process is the assessment of students' knowledge quality level in the study of the subject.

We consider the pedagogical assessment of students' knowledge quality as two important links in learning – as a process and as a result: on the one hand, the ability of the teacher to convey meaningful knowledge to students in learning subject, and on the other – to determine the quality of their knowledge gained through the accumulation of information, contained in textbooks, on the Internet, obtained from the teacher. Our study clarifies the use of the term pedagogical assessment of the quality of knowledge, which is interpreted in American literature as “evaluation” and “assessment”. These two terms are very close in meaning and are often used in the evaluation process as synonyms, replacing each other, and this is what makes it difficult to translate and use them in the initial process. The significance of the meaning of these two terms is highlighted in the article and the expediency of their use in the process of assessing the quality level of students' knowledge is substantiated; in particular, the author pays special attention to the function of assessment for the development of students and the formation of their personality.

Key words: assessment, data gathering, diagnosis, evaluation, learning subject, monitoring, students' knowledge level, systematic process.

Зварич І.М. Оцінка чи оцінювання як результат визначення рівня якості знань студентів. Освіта в Україні є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства, її потрібно здобути в результаті послідовного, систематичного, цілеспрямованого засвоєння знань, забезпечення всебічного розвитку особистості студента. Вища освіта в Україні розвивається і реформується в основному за рахунок державного розвитку та сприймається як невід'ємний структурний елемент державної системи. У статті підкреслюється, що освіта в Україні завжди поєднувала і поєднує в собі навчання і виховання молоді, її наукову діяльність, зокрема, наукові дослідження в різних галузях науки.

Розвиток освіти в сучасних умовах ставить чимало нових завдань, пов'язаних із підвищенням якості підготовки фахівців із вищою освітою. Важливе місце в процесі підготовки посідає оцінювання рівня якості знань студентів у вивченні навчального предмета.

Педагогічне оцінювання рівня якості знань студентів ми розглядаємо як дві важливі ланки у навчанні – як процес і як його результат: з одного боку, здатність викладача передати студентам змістовні знання з навчальної дисципліни, а з іншого – визначити рівень якості їхніх знань, здобутих шляхом накопичення інформації, зосередженої в підручниках, в Інтернеті, отриманих від викладача. У нашому дослідженні з'ясовується використання терміну «педагогічне оцінювання» рівня якості знань, яке в американській літературі трактується як «evaluation» та «assessment». Ці два терміни дуже близькі за значенням і часто вживаються як синоніми, замінюючи один одного, і саме цим становлять трудність у перекладі та використанні їх у початковому процесі. У статті висвітлюється смисл цих двох термінів і обґрунтовується доречність уживання їх у процесі оцінювання рівня знань студентів, зокрема виокремлюється функція оцінювання для розвитку студентів і формування їхньої особистості.

Ключові слова: діагностування, збирання даних, моніторинг, навчальний предмет, оцінка, оцінювання, рівень знань студентів, систематичний процес.

Зварич И.Н. Оценка или оценивание как результат определения уровня качества знаний студентов. Образование в Украине является основой интеллектуального, культурного, духовного, социального и экономического развития общества, его нужно получить в результате последовательного, систематического, целенаправленного усвоения знаний, всестороннего развития личности студента. Высшее образование в Украине развивается и реформируется в основном за счет государственного развития и воспринимается как неотъемлемый структурный элемент государственной системы. В статье подчеркивается, что образование в Украине всегда сочетало и сочетает в себе обучение и воспитание молодежи, ее научную деятельность, в частности, научные исследования в различных областях науки.

Развитие образования в современных условиях ставит много новых задач, связанных с повышением качества подготовки специалистов с высшим образованием. Важное место в процессе подготовки занимает оценивание уровня знаний студентов при изучении учебного предмета.

Педагогическое оценивание уровня знаний студентов мы рассматриваем как важные звенья в обучении – как процесс и как его результат: с одной стороны, способность преподавателя передать студентам содержательные знания по дисциплине, а с другой – определить уровень качества их знаний, полученных путем накопления информации, сосредоточенной в учебниках, в Интернете, полученных от преподавателя. В нашем исследовании выясняется использование термина «педагогическое оценивание» уровня знаний, который в американской литературе трактуется как «evaluation» и «assessment». Эти два термина очень близки по значению и часто используются в процессе оценки как синонимы, заменяя друг друга, и именно этим представляют трудность в переводе и использовании их в учебном процессе. В статье освещается смысл этих двух терминов и обосновывается уместность употребления их в процессе оценки

качественного уровня знаний студентов, в частности выделяется функция оценивания для развития студентов и формирования их личности.

Ключевые слова: диагностирование, мониторинг, оценивание, оценка, сбор данных, систематический процесс, уровень знаний студентов, учебный предмет.

Abstract. Education is a determining factor in the scientific, cultural, economic, political, socio-economic potential of any nation, the basis for the country's strategic development, the rational use of national resources, the affirmation of the country's competitiveness in the international community, and the well-being of people. Education always reflects the interests of society and fulfills its social order, generates a public demand for knowledge and development prospects, changes under the influence of time, social, economic and other factors.

The main task is to provide the conditions for the development of creative self-realization for every citizen, to educate a generation capable of learning through life and to uphold the values of civil society, which necessitates the reform of higher education and the need for a radical modernization of higher learning institutions. It is important to build a modern higher education in the context of civilizational development and international requirements for education of the 21st century. The problem of the quality of Ukrainian education in the conditions of an independent state establishment now arises as never before. One of the conditions for improving the quality of higher education is the training of pedagogical the staff of higher education, their professional improvement – ensuring a high level of professional knowledge and pedagogical competence of teachers who carry out the educational process, that is very important for further Education system development.

The degree of scientific research of the issue. Scientists are attracted by the importance of using the terms of “evaluation” and “assessment” in the process of determining students' knowledge level of quality. These two terms are very close in meaning and are often used in the evaluation process as synonyms, replacing each other, and this is what makes them difficult to translate and use in the initial process.

J. Wilmut has studied the process of determining students' knowledge level, gathering diagnostic data for measuring students' results in the process of learning subject. W. Harlen highlights student knowledge in the practice activity.

The aim of the study: to estimate the use of terms “evaluation” and “assessment” in the process of determining students’ knowledge level quality; to clarify and highlight the meaning of these two terms and analyze their appropriateness of usage in the pedagogical process as a result of measuring the students’ knowledge quality level, in particular, to distinguish the function of assessment of students’ development and formation of their personality.

The topicality of the research. The evaluation of students’ knowledge level is an important task and not very easy, because it is said, on the one hand, about a certain report of students to the teacher, and on the other one, the students must understand how fair the teacher’s requirements are. The process of students’ knowledge evaluation to a large extent influences the formation of openness, trust in students, and their respect for the teacher, who certainly has a significant impact on the students’ success of learning a subject and, moreover, on their formation as persons. The students’ knowledge evaluation is the thorough determination of a correspondence between what subject knowledge level they have and what they should study to know. The teacher not only implements the evaluation process but also correlates the identified students’ knowledge with the curriculum. A comparison of the actual knowledge of students with the program requirements derives from the very teaching essence as purposeful creativity, education and upbringing. The evaluation of students’ knowledge level is transformed into a complex process, which requires the identification of students’ actual knowledge in relation to the subject program requirements. It is very important to determine the students’ knowledge level correctly in the process of learning the subject.

The main part of scientific research. The assessment of students’ knowledge quality In Ukraine and the US as well, gives the opportunity to distinguish the common issues, namely the reform of education, which guarantees quality education and upbringing of young people at all stages of the educational process; ensuring students’ international competitiveness; improving the quality of students’ knowledge level through a variety of types and forms of educational institutions, programs to prepare students for professional activity, in particular the provision of high quality education and upbringing of young people, through the introduction of better value, and the involvement of highly

qualified specialists, including scientists, employees of public and political organizations.

The system of assessment in US is one of the administrative tools higher education management that is studied and used to modernize higher education institutions and determine the quality of educational services, which is at the same time a major factor in public education policy. Since the state administration depends on the quality education and qualified training of specialists, it is necessary to improve modern methods of teaching disciplines, professional activity of teachers, their pedagogical competence, skill, awareness and raise the standards of the educational process for improving the process of “assessment” and “evaluation” in countries.

There are a lot of scientists investigating the problem of students' knowledge evaluation. Among them are: I. Bulah, W. Harlen, D. Wiliam, J. Wilmot, W. Harris, and others. The researchers more or less agree on the fact that regular and sufficient control and verification will promote the timely detection of gaps in the students' knowledge and skills; refreshment and systematization of the subject learning material; determination of the level of readiness to gain knowledge and learn a new subject material; the responsible formation of skills or self-examination of the level of knowledge and focused work to study a subject deeply and fruitfully, and stimulate students' responsibility. Studying these scholars' research, we highlighted the evaluation of students' development and the formation of one's personality.

J. Wilmot, who studies these two definitions of students' knowledge level, states that “evaluation” is the definition of the term “assessment” as a general category, and “assessment” is a pedagogic evaluation. Evaluation (“evaluation”) is a systematic process of gathering diagnostic data and their processing, which leads to the value of the results obtained [7: 19].

W. Harlen highlights that the pedagogic assessment of students' knowledge quality level is a series of processes used to determine what students know and how they are using their knowledge in the practice activity. Therefore, the knowledge quality level assessment as a general category has the following functions: control and reporting; evaluation for development; gaining knowledge and comprehension [2: 4]. Assessment monitoring and reporting are carried out to regulate, determine the impact of a program or an initiative, a certification ora

selection. J. Wilmot notes that evaluations for monitoring and reporting are used for strategic or policy purposes to identify the results of students' knowledge level, decision-making and reporting at the local, regional, and state levels. Evaluation for development involves diagnosis, leading to decision-making and process improvement, and can combine quantitative and qualitative provision methods: formal methods, observational and narrative styles for rendering, reporting on stakeholder experiences [7: 20].

Assessment for acquiring knowledge and comprehension is carried out in order to thoroughly master the program material and learning the subject deeply. Thus, the assessment as a general category of "evaluation" is a systematic process that uses the data of student diagnosis and needs to be processed, includes the decision making, establishes value, uses objective criteria and determines decision-making: refinement, choice, certification, and reporting [7: 20]. J. Wilmot emphasizes that the pedagogic assessment process is closely linked to the studying process, and considers pedagogic assessment as forming and final. According to his view, the formative pedagogic assessment of students' knowledge level is a process of finding new fundamentals for evaluation and processing, the results of the knowledge quality level are used to determine which stage students are at and how to diagnose them best.

The formative pedagogic assessment can be a part of effective planning of teaching and studying focused on how students gather material for studying and master it; the basis for determining the orientation characteristics of the education process in the group or class (assessment system). The pedagogic final evaluation includes certification of individual achievements, provision information for choice, establishment of program effectiveness, obtaining information necessary for monitoring and reporting [7: 21].

The scholar I. Bulah underlines that the evaluation is a process of forming the conclusions based on a comparison of quantitative indicators derived from different sources with standards and carried out in order to improve education programs. According to her opinion, assessment is the process of finishing and processing (systematization, analysis, generalization, etc.). The researcher highlights that measuring is the process of assigning a numerical value to a particular property

person, in accordance with his or her quantitative manifestation, using the defined measurement rules clearly [1: 11].

Pedagogic evaluation of students' knowledge level at Higher Education Institutions is directly related to the problem of ensuring education quality. As pedagogic evaluation makes it possible to diagnose the quality of professional training of future specialists, there is a need for a special analysis of the economic, political and public factors of influence on a high-quality functioning of the higher education system, which is characterized by scientifically substantiated and practically verified pedagogic bases for evaluation of students' knowledge level.

A very important thought concerns the assessment of the ability to learn a subject. D. Wiliam notes that the prevailing view of education is the provided instruction of reasonable quality; it need not be adaptive to the needs of learners. It is assumed either that well-designed instruction would be effective for the majority of students for whom it was intended (with others being assigned to remedial activities) or that the causes of any failures to learn lay within the individual learner (the material is just too hard for them, and they should instead pursue other, and generally less academic, avenues) [6]. We absolutely agree with D. Wiliam, that a well-designed task instruction is one of the advantages of evaluating students' knowledge level because they spend just a little time on task comprehension and have more time for doing exercises and demonstrating their knowledge level quality.

It should be noted that instruction comprehension is one of the approaches to success in the period of evaluating students' knowledge level. Well-designed instruction is necessary for students, especially with a low level of knowledge, to understand a task. However, one may look, read but do not understand what the idea of the task is and how it should be done. Thus, students need to have a sufficient knowledge level not only for understanding the implementation instructions but also to fulfill these tasks.

It is very important to note the ideas of the Greek philosopher Platonic Socrates about children with a low level of knowledge, especially concerning students with disabilities. Socrates was not only a teacher and mentor for his disciples but also a teacher of justice and objectivity; a man of high intellect, wit, and intelligence; a lecturer of real examples for education, bringing up and training. Socrates believed

that learning was a burning flame, not a capacity filling, so he was trying to find a spark from the students, which would excite them to study, to know the truth. The students were his friends, he was close to them in spirit and heart, but with such an attitude to each other, everyone remained as he was. He had no special rules for assessment of his students' knowledge, a certain model for characterization which could match their characteristics and, in particular, their differences. He never judged his students according to their mind, but was equal among equal and a friend among friends [5].

Thus, the Greek scholar sets to the students' knowledge evaluation of the development of students' natural abilities which are constantly developing. It means that the development process is permanent, so it is possible to distinguish one more type of assessment – evaluation of a student's development and formation of personality.

W. Harris underlines that evaluation is the systematic process of judging the worth, desirability, effectiveness or adequacy of something according to definite criteria and purposes. The judgment is based upon a careful comparison of observation data with criteria standards. He notes that precise definitions of what is to be appraised, clearly stated purposes, specific standards for the criteria traits, accurate observations and measurements, and logical conclusions are the half-marks of valid evaluation [3].

First of all, we should convince students that their knowledge and skills are necessary not for checking and giving them grades, their formal reports, and diplomas, but for their future profession, career, and life.

A grade becomes an effective stimulus in teaching if it is fair and objective and based on the same requirements for each student during the assessment. It is particularly important for students to feel and admit the teacher's fair and good approach. The assessment of students' progress must not depend on their behavior or some problems related to the misunderstanding between teacher and student, which often occurs in pedagogical practice [6].

Long pedagogical practice and rich experience show that very often the same students have different grades in the same subjects with different teachers. They have the same knowledge level, but different marks. Some teachers of foreign language were asked what they valued most of all in their students' answers. Some of them mentioned language competence and its richness in images, sharpness and

emotional character; others pointed out the adoption of the program material and independence in judgment and conclusions; the others – the capability of analyzing and originality of answers.

Thus, we should pay attention to the essential changes going on in the current education system; improve the teachers' mastering of the newest achievements in the national and foreign pedagogy, in particular, in modern technologies of assessment.

Conclusion. Thus, the assessment as a general category is the determination of students' knowledge quality level from the learning subject. Pedagogic evaluation reflects the process of interaction between the teacher and the student, where the quality of the acquired knowledge is determined, which significantly influences the further learning process. Pedagogic evaluation combines sensory-emotional and rational factors that enhance its importance in the context of providing successful individual students' development.

For the best results in the process in studying a foreign language and a subject as well the following must be done: increasing the number of students exchanges; expanding educational technology and distance learning opportunities; ensuring that all American students learn at least one foreign language, and foreign cultures; sharing information about good education practices with other countries; studying the research innovations of different countries and borrowing the suitable methods for the USA; sharing information about good education and studying foreign languages. Studying a foreign language and becoming bilingual opens one's mind and creates opportunities to communicate with other people. Knowing a foreign language can be the key to a lasting peace between enemies and of course, the best way to make friends.

Research results and discussion. Using terms of determining the results of students' knowledge level interpreted in American literature as "evaluation" and "assessment" is very important in lecturers' pedagogical activity. These two terms are very close in meaning and are often used in the evaluation process as synonyms, replacing each other, that is why we have discussed them at the meeting of our department of Foreign Philology and Translation. The research results have been discussed at international conferences and some aspects have been observed in magazines.

Perspectives of further research. This study does not exhaust all aspects in comparing terms of "evaluation" and "assessment" and using

them properly in the process of learning subject, particularly in the evaluation of students' knowledge level. It should be also studied and analyzed using the terms of "judgment" and "determine" to estimate the students' results in the process of studying the subject because in American literature these terms are also used.

LITERATURE

1. Bulakh I. Concepts and categories of pedagogic diagnostics. *Educational and methodical and reference materials for teaching staff. Part I. Theory* / ed. Iryna Bulakh. K.: Master-class, 2005. P. 11–18.
2. Harlen W. Values and Evaluation in Education. *Evaluation in Education in Straughan R. & Wringley J.* London: Harper & Row, 1980. P. 4.
3. Harris W. The nature and functions of educational evaluation. *Peabody Journal of Education*. XLVI. September 1968. P. 95–99.
4. Zvarych I.M. The USA teachers' pedagogical activity evaluation at the higher learning institutions (the second part of the XX-th century and the beginning of the XXI-st century). K.: Feniks, 2014. 342 p.
5. Zvarych I.M., Marushkevych A.A. The education quality measuring: American experience. *EURERA: Social and Humanities*. 2018. Volume 1 (13). P. 54–63.
6. Wiliam D. What is the assessment for learning? URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001> Getrightsandcontent (accessed 17.08.2019).
7. Wilmut J. Two values and two definitions of the concept of evaluation. *Fundamentals of pedagogical evaluation. Part I. Theory: Educational and methodological and reference materials for teaching staff* / ed. Iryna Bulakh. K.: Master-class, 2005. P. 19–21.

REFERENCES

- Bulakh, I. (2005). Concepts and categories of pedagogic diagnostics. *Educational and methodical and reference materials for teaching staff. Part I. Theory*. Iryna Bulakh (Ed.). Kyiv: Master-class [in Ukrainian].
- Harlen, W. (1980). Values and Evaluation in Education. *Evaluation in Education in Straughan R. & Wringley J.* London: Harper & Row [in English].
- Harris, W. (1968). The nature and functions of educational evaluation. *Peabody Journal of Education*. London, XLVI, September [in English].
- Wiliam, D. *What is the assessment for learning?* Available at: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001> Get rightsandcontent [Accessed 17 Aug. 2019] [in English].

- Wilmot, J. (2005). Two values and two definitions of the concept of evaluation. *Fundamentals of pedagogical evaluation. Part I. Theory: Educational and methodological and reference materials for teaching staff*. К.: Master-class, pp. 19–21 [in Ukrainian].
- Zvarych, I.M. (2014). *The USA teachers' pedagogical activity evaluation at the higher learning institutions (the second part of the XX-th century and the beginning of the XXI-st century)*. К.: Feniks [in Ukrainian].
- Zvarych, I.M. and Marushkevych, A.A. (2018). The education quality measuring: American experience. *EURERA: Social and Humanities, 1 (13)*, pp. 54–63 [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.09.2019

Зварич Ірина Миколаївна, докт. пед. наук, старший науковий співробітник, професор кафедри іноземної філології і перекладу Київського національного торговельно-економічного університету (02156, Київ, вул. Кіото, 19); e-mail: Iryna.Zvarych7@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3772-4489>.

Зварич Ірина Николаевна, докт. пед. наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры иностранной филологии и перевода Киевского национального торгового-экономического университета (02156, Киев, ул. Киото, 19); e-mail: Iryna.Zvarych7@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3772-4489>.

Iryna Zvarych, Doctor of Pedagogics, senior staff scientist, Full Professor, the Department of Foreign Philology and Translation, Kyiv National University of Trade and Economics (02156, Kyiv, 19 Kyoto st.); e-mail: Iryna.Zvarych7@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3772-4489>.

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІЗ КЛІПОВИМ МИСЛЕННЯМ

Косьміна В.Ю. (Харків)

Статтю присвячено опису формування концептів в навчанні студентів із кліповим мисленням. Визначено концепт як культурно значущу одиницю ментального рівня, що відображає національно специфічну інформацію. В концепті слово, мова і невербальна поведінка з'єднуються в нерозривне ціле. З'ясовано, що концепти в навчальному процесі можна використовувати як одиницю навчання, відбору та організації мовного (лексичного) матеріалу.

Під час формування концептів студент із кліповим мисленням зможе реалізувати здатність знаходити потрібну інформацію в найрізноманітніших її джерелах і в той самий час оволодіти вмінням її систематизувати, тлумачити, а також розуміти особливості вживання і сполучуваності тих або інших мовних одиниць в українській мові й одночасно розширювати знання про українську мовну картину світу й формувати власну мовну особистість. Робота з формування понятійних і художніх концептів може допомогти студентам із переважаючим кліповим типом мислення опанувати нову мову, підвищити мотивацію, навчитися краще розуміти й відчувати як культурні традиції носіїв мови, що вивчається, так і власні. Використання формування концептів під час навчання розвиває у студентів уміння відбирати, класифікувати, систематизувати необхідний мовний матеріал в залежності від мети спілкування й комунікативної ситуації; розвивати та реалізовувати компенсаторні вміння студентів; навчати їх будувати когерентний дискурс і робити правильний вибір необхідних мовних стратегій для його успішної реалізації. Все це робить можливим організацію такого навчального процесу, який забезпечує формування міжкультурної компетенції студентів.

Ключові слова: кліпове мислення, концепт, міжкультурна компетенція, українська мова як іноземна.

Косьміна В.Ю. Формирование концептов в обучении студентов с клиповым мышлением. Статья посвящена описанию формирования концептов в обучении студентов с клиповым мышлением. Концепт определен как культурно значимая единица ментального уровня, отражающая национально специфическую информацию. В концепте слово, язык и невербальное поведение соединяются в неразрывное целое. Выяснено, что концепты в учебном процессе можно использовать как единицу обучения, отбора и организации языкового (лексического) материала.

При формировании концептов студент с клиповым мышлением сможет реализовать способность находить нужную информацию в самых разнообразных ее источниках и в то же время овладеть умением ее систематизировать, объяснять, а также понимать особенности употребления и сочетаемости тех или иных языковых единиц в украинском языке, одновременно расширять знания об украинской языковой картине мира, формировать собственную языковую личность. Работа по формированию понятійних и художественных концептов

може допомогти студентам з преобладаючим кліповим типом мислення вивчити новий мовний матеріал, підвищити мотивацію, навчитися краще розуміти та відчувати культурні традиції носіїв мови, так і власні. Використання формування концептів в процесі навчання розвиває у студентів вміння відбирати, класифікувати, систематизувати необхідний мовний матеріал в залежності від цілі та ситуації спілкування; вдосконалювати та реалізовувати компенсаторні вміння студентів; навчити їх будувати когерентний дискурс та здійснювати вибір потрібних мовних стратегій для його реалізації. Все це сприяє чіткій організації навчального процесу, забезпечує ефективне формування міжкультурної компетенції студентів.

Ключеві слова: кліпове мислення, концепт, міжкультурна компетенція, українська мова як іноземна.

Viktoriiia Kosmina. Formation of concepts in teaching students with clip thinking. The article is devoted to a description of the formation of concepts in teaching students with clip thinking. The concept is defined as a culturally significant unit of the mental level, reflecting nationally specific information. In the concept, the word, language and non-verbal behavior are combined into an inextricable whole. It was found that concepts in the educational process can be used as a unit of training, selection, and organization of language (lexical) material.

When forming concepts, a student with clip thinking will be able to realize the ability to find the necessary information in its most diverse sources and at the same time to master the ability to systematize, explain, and also understand the features of the use and compatibility of certain language units in the Ukrainian language, while expanding knowledge about the Ukrainian language picture of the world, to form their own "secondary language personality". The work on the formation of conceptual and artistic concepts can help students with a prevailing clip type of thinking learn a new language, increase motivation, learn to better understand and feel both the cultural traditions of the speakers of the studied language and their own. Using the formation of concepts during training develops the students' ability to select, classify, systematize the necessary language material depending on the purpose and situation of communication; to improve and implement the compensatory skills of students; teach them how to build coherent discourse and select the right language strategies for its implementation. All this contributes to a clear organization of the educational process, ensures the effective formation of the intercultural competence of students.

Key words: clip thinking, concept, intercultural competence, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Метою вивчення будь-якої іноземної мови (зокрема української/російської як іноземної) є оволодіння цією мовою як засобом міжкультурної комунікації, тобто інструментом для розуміння носіїв цієї мови та адекватної передачі інформації і вираження своїх думок, почуттів, намірів у спілкуванні з ними. Мова, як відомо, функціонує в текстах різного плану, і традиційно навчання іноземної мови

пов'язане з читанням і аналізом цих текстів. Однак останнім часом у студентів спостерігаються труднощі зі сприйняттям і навіть розумінням текстів (особливо це стосується дітей та молоді, а також людей, які внаслідок різних причин проводять багато часу в Інтернеті), відповідно, традиційні способи, засновані на роботі з текстами, стають усе менш ефективними. На нашу думку, в цьому разі доцільно використовувати формування концептів в навчанні студентів із кліповим мисленням.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні лінгвісти поняття *концепт* вивчають із двох боків. У разі, коли його ототожнюють з понятійним компонентом значення слова, вчені визначають концепт як: денотат, десигнат, лексичне поняття, референт, сигніфікат; в іншому випадку – термін *концепт* використовують у зв'язку з когнітивним підходом до мовних одиниць. І тоді концепт тлумачать як «різносубстрактну одиницю оперативної свідомості» (переклад наш – В.К.) [1]. Концепт – оперативна значуща одиниця пам'яті, ментального лексикону, цілісної картини навколишнього світу, яка відображається в психіці людини. Що цікаво, ця одиниця може включати інформацію як об'єктивного плану буття, так і уявного. Це дозволяє нам досягнути або хоча б доторкнутися до тих сенсів, що породжуються поетичним уявним світом, до того, що людина знає, думає, уявляє про навколишні об'єкти.

Тільки в цьому випадку можна говорити про лінгвістичні, психологічні та культурологічні характеристики при визначенні концепту. Тільки такий підхід дає підстави розглядати концепт як шар культури у свідомості людини: те, у вигляді чого культура стає частиною її ментального світу.

Спираючись на визначення концепту Ю. Степанова, В. Карасика, О. Кубрякової, А. Вежбицької та інших вчених, можемо казати, що всі вони дійшли до одного висновку: концепт є культурно значущою одиницею ментального рівня, етномовною одиницею.

У методиці викладання іноземних мов концепт уживається в таких значеннях: 1) базова одиниця культури; 2) одиниця концептуальної системи людини, що відображає її знання й життєвий досвід [3]. Це зумовлено певними чинниками: по-перше, коли студент вивчає іноземну мову, він знайомиться з чужою для себе культурою, а також з засобами її сприйняття і

визначення (новими концептами), які інакше представляють дійсність; по-друге, студент розширює власну концептуальну систему додаванням до неї нових концептів.

Таким чином, концепт як методична категорія є культурно детермінованою одиницею комунікації, що є вихідною для формування мовної компетенції в процесі вивчення іноземної мови [5].

Т. Ніфака та О. Бовда у своєму дослідженні [3] визначили можливості застосування концепту в навчанні, що дає, на їхню думку, змогу розглядати його як вихідну одиницю навчання, структуризації мовного (лексичного) матеріалу. «Використання концепту забезпечує подолання міжмовної інтерференції студента, який виступає вторинною мовною особистістю, здійснює ефективне формування й удосконалення міжкультурної компетенції студента» [3: 314]. Науковці окреслили способи формування концептів: 1) безпосередній індивідуальний досвід; 2) здійснення людиною різних дій з предметами; 3) мисленнєві операції людини з іншими вже наявними в її свідомості концептами, що веде до утворення нових метаконцептів; 4) мовне спілкування; 5) самостійне пізнання людиною значення лексичних одиниць [3: 315].

Мета роботи – опис формування концептів під час навчання студентів із кліповим мисленням.

Виклад основного матеріалу. Труднощі сприйняття текстів пов'язані зі змінами когнітивного стилю, оскільки сучасний світ, насичений електронними комунікаціями, формує зовсім інший тип сприйняття, що відрізняється від текстового, так зване кліпове мислення, поняття, що не так давно увійшло в сучасну науку. Основними рисами такого мислення зазвичай вважають здатність швидкого перемикавання між розрізненими смисловими фрагментами, високу швидкість переробки інформації, переважання нетекстової, образної інформації, а також нездатність до сприйняття тривалої лінійної послідовності – однорідної та одностильної інформації. Усе це – наслідок прискорення темпу життя, браку часу, збільшення щільності й різномірності інформаційного потоку, збільшення кількості справ, якими людина займається одночасно, зростання діалогічності на різних рівнях соціальної системи.

Людина з кліповим мисленням здатна швидко відшукати потрібну інформацію, переглянувши цілу низку посилань в Інтернеті, але їй дуже важко зрозуміти місце цієї інформації в картині світу, інтерпретувати її, зв'язати її причинно-наслідковими зв'язками з іншими одиницями інформації, зробити висновки або узагальнення. Проводячи багато часу в Інтернеті, сучасна людина втрачає навичку глибокого, вдумливого читання, здатність до концентрації протягом довгого часу на одному предметі й усвідомлення прочитаного. Можна стверджувати також, що здатність оцінювати й інтерпретувати інформацію також зменшується, що призводить до зниження критичності, отже, людині стає легко нав'язати якусь ідею або намір, тобто суб'єкт кліпового мислення легко керований іззовні.

Іншою небезпекою кліпового мислення є порушення механізму передачі культурних і етичних цінностей від покоління до покоління, невміння узагальнювати інформацію, робити з неї висновки і створювати на її ґрунті щось нове. Цілком очевидно, що поширення кліпового мислення є неминучим. Цей процес почався відносно недавно й закінчиться дуже нескоро, поширенню його сприяли та сприятимуть і Інтернет, і засоби масової інформації, і книжки, що на очах перетворюються у кліпи й зібрання цитат, і постійно зростаюча потреба в умінні робити кілька справ одночасно.

Очевидно також, що сучасна методика викладання іноземних мов (і методики викладання української та російської мов як іноземних особливо внаслідок їхньої традиційної «текстової» спрямованості) повинна реагувати на потреби студентів із новим типом мислення. Робота над концептом може починатися з аналізу власне мовної одиниці (або одиниць) як певного ядра, довкола якого формується понятійний і художній концепти, її сполучуваності, а потім – аналізу невеликих прозових і поетичних текстів (можливо – фрагментів текстів), музичних творів, творів образотворчого мистецтва, художніх і документальних фільмів і навіть матеріалів пошукових систем Інтернету, метою якого є відтворення невеликої частини картини світу, створеної досліджуваною мовою, у вигляді схеми, таблиці, ментальної карти або будь-якого іншого способу узагальнення й систематизації.

Таким чином, студент із кліповим мисленням зможе реалізувати здатність знаходити потрібну інформацію в морі найрізноманітніших її джерел і одночасно оволодіти вмінням її систематизувати, тлумачити, знаходити стійкі зв'язки та асоціації, а також розуміти особливості вживання і сполучуваності тих або інших мовних одиниць в українській мові й одночасно розширювати знання про українську мовну картину світу й формувати свою власну «вторинну мовну особистість». Залежно від рівня володіння мовою і практичних завдань навчання підбір матеріалів може суттєво варіюватися.

Використання концепту як одиниці відбору й організації навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови дає можливість викладачу створити інформаційний простір, у якому під час роботи студенти набувають знання. Відбір концептів доцільно здійснювати, дотримуючись таких принципів: культурної значущості та різноманіття мовних форм. Перший передбачає відбір концептів, інформаційний потенціал яких відображає ключові духовні й матеріальні цінності носіїв мови. Наприклад, концептуальними домінантами українського етносу та основою його ментальності є концепти *воля, доля, душа, земля, калина, лихо, любов/ кохання, мати, хата, хліб, рушник, розум, свобода, серце, чумак* [4]. Названі концепти є оригінальними поняттями етнічної культури, що характеризують український національний характер з його чуттєвістю і раціональністю, емпатичністю і індивідуалізмом, мрійливістю і прагматизмом, фаталізмом і вірою в можливість впливати на свою долю, невмирущим прагненням до свободи. Так, концепт *свобода* в українському світогляді асоціюється перш за все з «незалежністю держави», «правом на державні та соціальні гарантії» (наприклад, *свобода слова, свобода совісті, свобода підприємництва* тощо), «правом бути вільним і діяти вільно» (наприклад, *свобода вибору, свобода пересування*), «відсутністю будь-яких обмежень» [4].

Роботу з формування понятійних і художніх концептів студентами можна розпочинати на поглибленому етапі вивчення мови. Спочатку студентам слід запропонувати зібрати й дослідити фонову лексику, національні особливості життя українців. Наприклад, можна запропонувати порівняти українські слова *поштова скринька, листівка, лист* і відповідно англійські *letter-*

box, postcard, letter. Поняття співпадають в обох мовах, але щодо лексичного фону існують відмінності, наприклад: оформлення листів в українській та англомовній традиції, різні уявлення про вигляд поштової скриньки (колір, розмір) тощо. Ці приклади належать до фонові лексикі. Рекомендуємо запропонувати студентам визначити та описати українські реалії з національним колоритом. Корисним буде складання студентами словника різних видів національних реалій: антропонімів, зокрема це будуть зменшувально-пестливі форми дитячих імен, прізвиська, повні форми імен, прізвища; етнографічних реалій, таких як назви тварин, дерев; спортивних ігор; одягу, взуття; їжі, напоїв; грошей; свят тощо; реалій культури, а саме популярних літературних героїв; персонажів мультфільмів, кінофільмів; імен видатних вчених, музикантів, літераторів, акторів; реалій-топонімів, таких як назви річок, вулиць, визначних пам'яток, міст тощо.

Також слід навчити студентів використовувати лінгвокраїнознавчі коментарі для отримання зрозумілих пояснень.

Як правило, коментарі поділяють на: одиничні, системні, комплексні. Одиничні коментарі, наприклад *галушки, борщ* – це їжа, застосовують для семантизації національних реалій в їхньому основному значенні. Системні коментарі пояснюють значення слів, які об'єднані одним родовим поняттям. Наприклад, для слів *День міста, День Незалежності, День Конституції* родовим є поняття *свята*. Але для розуміння кожного видового поняття необхідна своя характеристика. Комплексні коментарі застосовують для семантизації лексики, що пояснюється у розгорнутому контексті, наприклад, *Різдво – це свято народження Ісуса Христа, одне з головних свят в Україні. Католицька церква і більшість протестантських церков святкують Різдво 25 грудня за юліанським календарем. Православні церкви в Україні святкують 7 січня за григоріанським календарем. В Україні Різдво – вихідний день. У різдвяну ніч діти ходять по квартирах, співають господарям колядки, а ті дають їм солодкі подарунки. Різдво Христове – час духовного очищення і любові. Ми не тільки прикрашаємо свої квартири, але наводимо порядок в душах – прощаємо ворогів.*

Комплексний коментар ми рекомендуємо представляти у вигляді ментальної карти. В її центрі розміщується зображення

ключового поняття, яке потім зв'язується зі схематичними образами понять лексичного фону. Нескладною буде ментальна карта, присвячена розкриттю поняття «Родина». Її можна оформити у вигляді родинного дерева. Безумовно, ментальна карта «Українське Різдво» набагато складніше, тому що лексичний фон буде налічувати велику кількість одиниць.

Можна запропонувати студентам скласти й описати концептосферу «Український образ життя», презентувати її у вигляді візуального образу, схеми, фрейму (схеми сцен).

Висновки. Таким чином, робота з формування понятійних і художніх концептів може допомогти студентам із переважаючим кліповим типом мислення опанувати нову мову, підвищити мотивацію, навчитися на прикладі аналізу концептів знаходити різного роду зв'язки та асоціації, краще розуміти й відчувати як культурні традиції носіїв мови, що вивчається, так і свої власні, а також розвивати критичне ставлення до безмежного потоку інформації. Процес формування концептів розвиває у студентів уміння відбирати, класифікувати, систематизувати необхідний мовний матеріал залежно від мети й ситуації спілкування; удосконалювати та втілювати компенсаторні вміння; вчить їх створювати когерентний дискурс і вибирати необхідні мовні стратегії для

його реалізації. Усе це уможливило чітку організацію навчального процесу, що забезпечує ефективне формування міжкультурної компетенції студентів.

На нашу думку, доцільним є використання концепту як універсальної одиниці набуття знань студентами під час формування їхньої мовної компетенції, а саме – як одиниці відбору та організації мовного (лексичного) матеріалу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у пошуку способів реалізації засад когнітивної лінгвістики в навчальному процесі, під час якого вивчаються процеси сприйняття, осмислення й пізнання дійсності людиною. Дослідження в цій області дозволять краще розуміти вербальні процеси комунікації та розробити ефективні моделі навчання з метою успішного формування вторинної мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесов В.В. Концепт культуры: образ, понятие, символ. *Вестник СПб. университета*. 1992. Сер. 2. Вып. 3. № 16. С. 11–18.
2. Місінкевич О. Концепт культури як одиниця ментальної інформації у мовній картині світу. *Мовознавство*. 2014. Вип. 1. С. 54–57.
3. Ніфака Т., Бовда О. Когнітивний напрям у методиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Лінгвістичні й методичні проблеми викладання іноземних мов у школі та ВНЗ*. 2016. С. 314–318.
4. Печко Н.М. Концептуальні домінанти як основа менталітету етносу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 55. С. 196–198.
5. Савельева И.Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. С. 275–277.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.

REFERENCES

- Kolesov, V.V. (1992). Koncept kultury: obraz, ponjatie, simvol [Culture concept: image, concept, symbol]. *Vestnik SPb. universiteta [Bulletin of St. Petersburg university]*. S. 2, Is. 3, № 16, pp. 11–18 [in Russian].
- Misinkevych, O. (2014). Koncept kultury yak odynycya mentalnoyi informaciyi u movnij kartyni svitu [The concept of culture as a unit of mental information in the linguistic picture of the world]. *Movoznavstvo [Linguistics]*. 1, pp. 54–57 [in Ukrainian].
- Nifaka, T. and Bovda, O. (2016). Kognityvnyj napryam u metodyci vykladannya inozemnykh mov [Cognitive direction in foreign language teaching]. *Naukovyj visnyk Shhidnoyevropeyskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrayinky. Lingvistychni i metodychni problemy vykladannya inozemnykh mov u shkoli ta VNZ [Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. Linguistic and methodological problems of teaching foreign languages at school and universities]*. 6, pp. 314–318 [in Ukrainian].
- Pechko, N.M. (2015). Konceptualni dominanty yak osnova mentalitetu etnosu [Conceptual dominants as the basis of the ethnos mentality]. *Naukovi zapysky Nacionalnoho universytetu “Ostrozka akademiya” [Scientific notes of the Ostroh Academy National University]. Philological Series, 55*, pp. 196–198 [in Ukrainian].

- Saveljeva, I.F. (2009). Koncept kak universalnaja edinica formirovanija znanij v procese obuchenija studentov jazykovogo vuza inostrannomu jazyku [Concept as a universal unit of knowledge formation in the process of teaching students of a language university a foreign language]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Bulletin of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University]. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, pp. 275–277 [in Russian].
- Stepanov, Ju.S. (1997). *Konstanty. Slovar russkoj kultury* [Constants. Dictionary of Russian culture]. Moscow: Shkola “Jazyki russkoj kultury”, pp. 40–76 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.09.2019

Косьміна Вікторія Юрївна, 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: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

Косьмина Виктория Юрьевна, 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: <https://orcid.org/0000-0003-1704-9524>.

Viktoriia Kosmina, 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: wredf@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3217-995X>.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНІХ МІГРАНТІВ У БІЛІНГВАЛЬНОМУ ОТОЧЕННІ

*Креч Т. В., канд. філол. наук
Мілева І.В., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглянуто найбільш складні питання, пов'язані з особливостями вияву інтерференції в близькоспоріднених мовах – російській і українській, запропоновано лінгвометодичний аналіз особливостей адаптації освітніх мігрантів в умовах українсько-російського білінгвізму, адже в сучасному світі неможливо знайти етнічної спільноти, яка не відчувала б на собі впливу культур інших народів. Описано й проаналізовано типологію труднощів, зумовлених особливостями міжмовної взаємодії близькоспоріднених мов, подано лінгвістичні й методичні рекомендації щодо їх подолання. Міжмовна інтерференція охоплює всі мовні рівні, а особливо це помітно на фонетичному, оскільки в цих двох мовах існують певні відмінності в системі вокалізму й консонантизму. На фонетичному рівні труднощі виявляються вже на рівні формування навичок аудіювання та говоріння. На граматичному рівні існують, наприклад, відмінності в роді й числі схожих іменників в російській і українській мовах. Інша складність полягає в тому, що деякі лексичні одиниці в цих двох мовах є однаковими за звучанням, але мають різне значення, отже, поширена й міжмова омонімія. Нездатність розрізнити ці ознаки призводить до багатьох помилок. Відмінності в характеристиках схожих мовних систем спостерігаються і в мовленнєвому етикеті, що також слід урахувувати під час опанування мови освітніми мігрантами. Одним із можливих помічників у подоланні перешкод є активний навчальний словник, який повинен допомогти у вивченні мови, оскільки освітні мігранти звертаються до словника насамперед як до джерела, в якому зафіксована інформація щодо конструювання висловлювань. Автори сподіваються, що рекомендації, викладені в статті, допоможуть подолати труднощі, що виникають, і зроблять процес навчання іноземних студентів другої нерідної мови більш легким і успішним.

Ключові слова: адаптація, бі- і полілінгви, міжмовна інтерференція, освітні мігранти, рідна (нерідна) мова.

Креч Т.В., Мілева І.В. Особенности адаптации образовательных мигрантов в билингвальной среде. В статье рассматриваются наиболее сложные вопросы, связанные с особенностями проявления интерференции в близкородственных языках – русском и украинском, предлагается лингвометодический анализ особенностей адаптации образовательных мигрантов в условиях украинского-русского билингвизма, ведь в современном мире невозможно найти этнической общности, которая не испытывала бы на себе влияния культур других народов. Описана и проанализирована типология трудностей, обусловленных особенностями межъязыкового взаимодействия близкородственных языков, даны лингвистические и методические рекомендации по их преодолению. Межъязыковая интерференция охватывает все языковые уровни, это особенно заметно на фонетическом уровне, поскольку существуют

определенные различия в системе вокализма и консонантизма. На фонетическом уровне сложности проявляются уже на уровне формирования навыков аудирования и произношения. На грамматическом уровне существуют, например, различия в роде и числе похожих существительных в русском и украинском языках. Иная трудность заключается и в том, что некоторые лексические единицы в этих двух языках являются одинаковыми по звучанию, но имеют разное значение, таким образом, распространена и межъязыковая омонимия. Неспособность различить эти признаки приводит ко многим ошибкам. Различия в характеристиках похожих языковых систем наблюдаются и в речевом этикете, их также важно учитывать при овладении языком образовательными мигрантами. Одним из возможных помощников в преодолении препятствий является активный учебный словарь, который должен помочь в изучении языка, поскольку образовательные мигранты обращаются к словарю прежде всего как к источнику, в котором зафиксирована информация по конструированию высказываний. Авторы надеются, что рекомендации, изложенные в статье, помогут преодолеть возникающие трудности и сделают процесс обучения иностранных студентов второму неродному языку более легким и успешным.

Ключевые слова: адаптация, би- и полилингвы, межъязыковая интерференция, образовательные мигранты, родной (неродной) язык.

Tetiana Krech, Iryna Milieva. Features of the adaptation of educational migrants in the bilingual environment. The authors of the article examine the most significant issues that are related to the peculiarities of the manifestation of interference in the closely related languages – Russian and Ukrainian. Despite the fact that official Ukrainian Studies usually consider Ukraine a single-level and monolingual state, it must be admitted that the Ukrainian-Russian bilingualism is a system-forming feature of the linguistic situation in most Ukrainian regions. The authors describe and analyze the types of difficulties that are caused by the peculiarities of interlingual interference of closely related languages, and give linguistic and methodical recommendations for overcoming such issues. Interlingual interference covers all language levels and is especially pronounced at the phonetic level since there are significant differences in the systems of vocalism and consonantism. At the phonetic level, interference appears at the early stage of developing listening and pronunciation skills. At the grammatical level, there are differences between similar Russian and Ukrainian nouns in their gender and number. Another difficulty lies in the fact that some lexical units in these two languages sound the same but have different meanings. The inability to distinguish such words causes multiple errors. Differences in the characteristics of closely related linguistic systems are also observed in speech etiquette, which is especially important when teaching a language to educational migrants. One of the possible props for overcoming interference is an active learner's vocabulary, which should become an assistant in mastering a language. The authors hope that the recommendations outlined in the article will help to overcome the arising difficulties and make the process of teaching foreign students a second non-native language easier and more successful.

Key words: adaptation, bilingual, polylingual, interlingual interference, educational migrants, native (non-native) language.

Міграційні процеси стали однією з характерних ознак нашого часу. Міграція як явище існувала завжди, набуваючи різних напрямів, відрізняючись метою та завданнями, різним ступенем адаптації до нерідної культури аж до повної асиміляції. Цей процес є різновекторним, вплив нового соціального середовища на мігрантів і мігрантів на це середовище залежить від багатьох чинників, насамперед від соціокультурного потенціалу учасників міжкультурної взаємодії. На окрему увагу заслуговує академічна адаптація освітніх мігрантів.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі особливого значення набуває створення уніфікованого освітнього простору незалежно від мови освіти. Усе частіше виникає запитання про те, якої мети необхідно досягти, формуючи вторинну мовну особистість, що є первинним – формування професійних якостей, усебічно освіченої культурної чи толерантної особистості. Питання ці настільки актуальні, що їхньому ґрунтовному висвітленню з позицій філософської антропології, соціальної педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики, культурології, етнопсихології присвячена монографія, видана в Харкові в 2017 році [1].

Для студентів, які здобувають освіту не в рідній країні, необхідно дібрати такі форми й методи, за яких «мова навчання, яка для певного контингенту є іноземною, повинна стати не перешкодою до професійної підготовки й загальнокультурного розвитку, а інструментом ефективного здійснення цього процесу» (переклад наш – Т.К., І.М.) [6: 123].

Для адаптації, необхідної для навчання іноземних студентів в умовах близькоспорідненого білінгвізму, необхідно розглянути цю проблему з позицій лінгводидактики й у соціокультурному аспекті. У цій статті розглядається означена проблема з позицій лінгводидактики.

Незважаючи на те, що державною мовою в Україні є українська, вважаємо за необхідне визнати, що українсько-російська двомовність є домінантною ознакою мовної ситуації, яка склалася в державі.

Якщо індивідуальний бі- й полілінгвізм збагачує мовну особистість, розширює її лінгвістичні й пізнавальні можливості (згадаємо слова, що приписують Й. Гете: «Скільки мов ти знаєш,

стільки разів ти людина»), то масовий білінгвізм нерідко стає серйозною проблемою в мовленні, іноді навіть виявляючись як надмірне і неприродне явище [2: 227], яке руйнує основи мовної своєрідності, хоча саме мовний чинник у поєднанні з культурною самобутністю є провідним у формуванні національної самосвідомості.

Історія вивчення особливостей появи інтерференції в близькоспоріднених і різносистемних мовах давня й стосується всіх рівнів зіставлюваних мов. Досить згадати дослідження Х. Агітева, Ю. Апресяна, Л. Баранникова, Л. Блумфілда, Бодуена де Куртене, Л. Булаховського, В. Виноградова, Л. Зільберман, Т. Ілляшенко, В. Костомарова, М. Кочергіна, М. Михайлова, Ю. Пассова, В. Русанівського, Е. Сепіра, М. Успенського, Ф. Філіна, Д. Шмельова, Л. Щерби та ін.

Іноземні студенти, які навчаються в Україні та обрали для себе мовою навчання російську, вивчають також обов'язкову дисципліну «Українська мова як іноземна».

У такій ситуації негативні вияви, пов'язані з інтерференцією, виявляються особливо яскраво. Незважаючи на схожість близькоспоріднених мов на всіх структурних рівнях, саме ця схожість і є «серйозною небезпекою» [5: 258–261] для іноземних студентів під час вивчення української мови, оскільки невміння розрізнити ці особливості, несвідоме прагнення використовувати знання з російської мови часто призводять до численних помилок і неточностей.

Мета статті – проаналізувати особливості лінгвосоціокультурної адаптації іноземних студентів в умовах українсько-російського білінгвізму, адже в сучасному світі неможливо знайти етнічної спільноти, яка не відчувала б на собі впливу з боку культур інших народів. Адаптація до нових соціокультурних умов вимагає певної гнучкості, відмови від низки традиційних уявлень і норм, а успішність адаптаційного процесу залежить від сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників [4], головним із яких вважаємо володіння мовою нового соціокультурного оточення та університетського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Для запропонованої розвідки важливо позначити найбільш значущі питання, пов'язані з

особливостями прояву інтерференції в близькоспоріднених слов'янських мовах.

Ситуація українсько-російського білінгвізму викликає серйозні труднощі й численні помилки під час мовлення, спровоковані міжмовною інтерференцією, що виявляється на всіх рівнях зіставлюваних мов.

Труднощі виникають уже на фонетичному рівні, коли починається формування слухо-вимовних навичок окремих фонем, які різняться в українській і російській мовах.

На лексичному і граматичному рівнях серйозні труднощі викликають випадки, коли слова, фонетично близькі в обох мовах, мають суттєві семантичні відмінності або збігаються лише частково, це проковує помилки й розбіжності норм лексичної й граматичної сполучуваності в зіставлюваних мовах.

Вивчення особливостей українсько-російської двомовності свідчить, що особливо актуальною є пряма інтерференція (або явна), яка, на відміну від непрямой (або прихованої), виявляється в порушенні ладу мови, що пов'язано зі специфікою функціонування і взаємопроникнення близькоспоріднених мов.

На нашу думку, порівняльно-зіставний лінгвістичний опис досліджуваних інтерференційних проявів, а також визначення типології труднощів і рекомендацій щодо їх подолання необхідні для діагностування і прогнозування помилок у мовленнєвій практиці іноземних студентів, які вивчають українську мову як другу нерідну,

При цьому тісний зв'язок методики з лінгвістикою в цьому процесі для нас є незаперечним фактом, оскільки для успішного подолання інтерференції необхідні дані лінгвістики, психолінгвістики та психології.

Зв'язок методики з лінгвістикою виявляється й у тому, що використання всіх переваг, прихованих у лінгвістичному досвіді білінгвів, а в нашому випадку – полілінгвів, можливе лише за умови наявності в навчальних матеріалах (підручниках, навчальних посібниках, словниках) рекомендацій, що базуються на результатах порівняльного дослідження близькоспоріднених мов. З іншого боку, сучасний рівень розвитку лінгвометодики змушує нас звертатися до реєстрації та аналізу помилок як до надійного засобу об'єктивної оцінки процесів, що відбуваються в

мовній свідомості білінгва внаслідок міжмовних контактів. Водночас це дозволяє спостерігати за процесом «перемикання» іноземних студентів з однієї мови на іншу, робити лінгвістичні висновки, окреслити лінгводидактичні вимоги до навчальних матеріалів, зокрема визначити лексикографічні параметри багатомовних навчальних словників.

У зарубіжній лінгвістиці іноді з'являються сумніви в тому, що порівняльний аналіз граматичної будови двох мов може окреслити ступінь труднощів під час засвоєння граматичних форм мови, яку вивчають (Бодуен де Куртене, У. Вейнтрайх та ін.)

Наші спостереження дозволяють зробити висновок, що деякі труднощі, пов'язані з опануванням освітніми мігрантами другої нерідної близькоспорідненої мови, якою є українська на тлі російської як мови спеціальності, зумовлені особливостями міжмовної та внутрішньомовної інтерференції.

З метою накопичення «негативного» мовного матеріалу нами було проведено констатувальний експеримент, який дозволив установити типологію труднощів, що виникають у засвоєнні української мови освітніми мігрантами внаслідок інтерференції.

У психології перенесення (трансфер), чим, власне, і є інтерференція, визначається як складне явище людської психіки, прихований механізм якого дозволяє людині не лише використовувати в розумовій і моторній діяльності наявні в неї знання, уміння й навички, а й переносити їх на нові набуті знання, вміння та навички [7].

Процес перенесення є прихованим від безпосереднього спостереження, але дає можливість говорити про нього за його результатами.

Зазвичай, вивчаючи нерідну мову, учні в умовах близькоспорідненого українсько-російського білінгвізму успішно використовують свої знання з рідної мови. Для іноземних студентів під час опанування другої нерідної мови перенесення знань – процес значно складніший, оскільки ґрунтується на мовних універсалиях, під якими прийнято розуміти закономірності, спільні для всіх мов або для їх абсолютної більшості.

Набагато складніше питання про методичні засади організації перенесення вирішується в лінгводидактиці, оскільки тут перенесення вже розглядається як сукупність лінгвістичних та

індивідуально-психологічних чинників. Лінгвістичні чинники є відображенням типології подібності й відмінності мов, що порівнюються, а індивідуально-психологічні виявляються в здібностях індивіда до мови, в особливостях його минулого мовного досвіду, унаслідок чого в білінгва, а в нашому випадку полілінгва, розвивається «чуття мови», «що виявляється в умінні користуватися мовними засобами без звернення до знань про мову» (переклад наш – Т.К., І.М.) [9: 43–44].

Міжмовна інтерференція охоплює всі рівні зіставлюваних мов.

На фонетичному рівні інтерференція має бути врахована вже на рівні формування слухо-вимовних навичок. Незважаючи на те, що фонема російської та української мов схожі, існує все ж група голосних і приголосних, які не збігаються [8]. Знайомлячи студентів-іноземців із консонантизмом української мови, потрібно докласти чимало зусиль, щоб виробити навички вимови фонем [ч], яка в російській мові завжди м'яка. Ці вже набуті навички автоматично переносяться освітніми мігрантами на українську орфоепічних систему, в якій фонема [ч], як шипляча, завжди тверда або пом'якшена, але м'якою бути не може.

Інтерференція з російською мовою виявляється й під час вимови слів із буквою *щ*, яка в українській мові, на відміну від російської, завжди позначає два звуки – [шч]: [шчо], а не [що]; [шчодн'а], а не [щодн'а].

І таких прикладів на фонетичному рівні доволі багато, а це вимагає планомірної, лінгвістично й методично вивіреної роботи викладача.

На граматичному рівні доволі відчутна різниця між російськими й українськими іменниками на позначення ознак роду й числа, наприклад, *накит* – *накитъ* (укр. – чоловічий рід, рос. – жіночий рід); *путь* (укр. – жіночий рід, рос. – чоловічий рід), *рукопис* – *рукопись* (укр. – чоловічий рід, рос. – жіночий рід), *меблі* – *мебель* (укр. – множина, рос. – однина, жін. рід), *двери* – *дверь* (укр. – множина, рос. – однина, жін. рід).

Освітні мігранти, які вже набули навичок спілкування російською мовою й опанували її лексичні засоби, використовують свої знання для розуміння лексичної системи української мови. При цьому частина лексики в обох мовах є спільною, однаковою і за значенням, і за звучанням. Такі слова, як

буква, два, брат можна використовувати як «транспозиційний матеріал, що сприяє розумінню й активації словника студента, який починає вивчати українську мову» [3]. Складнішими для засвоєння є ті слова, які: а) збігаються у написанні, але відрізняються вимовою (*земля, телефон, голова*); б) відрізняються однією або двома ознаками (і орфографічно, і фонетично), але їхні значення зазвичай зрозумілі (*тіло, стіл, двері*).

Великі труднощі викликають також слова, які близькі за звучанням, але мають різну семантику, що вносить сум'яття й породжує помилки в мовленні іноземних студентів. Наприклад, слово *неділя* в українській мові позначає сьомий день тижня й відповідає російській лексемі «воскресенье», а схожа за звучанням російська лексема *неделя* позначає всі сім днів тижня й відповідає українському слові *тиждень*; *вродливий* в українській мові означає «красивий», а схожа за звучанням російська лексема *уродливый* має антонімічне значення «дуже негарний», що семантично відповідає українському «потворний»; українське *баня* семантично відповідає російському «купол», а російське *баня* – українському «лазня». Таких прикладів міжмовної омонімії багато, і свідчать вони про те, що фонетично подібні слова в близькоспоріднених українській і російській мовах можуть бути нетотожними й навіть протилежними за семантикою.

Інтерференція виявляється на лексико-граматичному рівні й у порушенні норм лексичної та граматичної сполучуваності, породжуючи помилки, на які повинен звертати увагу викладач.

Часто студенти-іноземці використовують вислів *не дивлячись на складні умови* замість нормативного *незважаючи на складні умови, викладачі добре відносяться замість викладачі добре ставляться* тощо.

Певну роль у провокуванні помилок у мовленні відіграє використання лексичної кальки, унаслідок чого з'являються вислови *це було осінню* замість *це було восени*, *піднімати важливе питання* замість *порушувати важливе питання*, *перевод грошей* замість *переказ грошей*, *неділю тому назад* замість *тиждень тому*.

Таке ж калькування зачіпає й граматичний рівень. Це простежується на прикладі утворення вищого ступеня прикметників, зокрема використання словосполучення *самий*

розумний студент замість *найрозумніший студент*. До цієї ж категорії помилок належить і вживання невластивих українській мові деяких активних дієприкметників, наприклад, поширене *орендуєчий житло* замість *орендатор житла*, *завідуєчий кафедра* замість українського *завідувач кафедри*.

Відмінності в особливості близькоспоріднених мовних систем ми спостерігаємо й у мовленнєвому етикеті, що особливо актуально при оволодінні мовою іноземними студентами.

Це й наявність усічених форм вітання в українській мові, й уживання форми кличного відмінка для звертання до кого-небудь, наприклад, *Надіє Петрівно, Марино, пане лікарю*.

Дво-, а краще тримовний навчальний словник активного типу з антиінтерференційною спрямованістю може й повинен стати надійним помічником у навчанні мовлення.

Потрібно пам'ятати, що якщо носій мови найчастіше звертається до двомовного словника як до енциклопедичного джерела, джерела поповнення своїх лінгвістичних знань, то іноземний студент, який потрапив у мовне середовище другої нерідної мови, звертається до словника, сподіваючись знайти помічника в мовленні, конструюванні висловлювання, який дає відповіді на багато запитань, що розкривають граматичну специфіку нової для нього мови, особливості лексичної і граматичної сполучуваності лексичних одиниць, визначає набір дискурсів, які розкривають денотативні й конотативні можливості лексичних одиниць.

Систематизації лексичних одиниць у такому навчальному словнику має передувати вивчення особливостей українсько-російського білінгвізму, який ми, використовуючи термінологію Л. Щерби, визначаємо як «автономний, чистий з позиції психолінгвістики й позначений інтенсивними контактами, міжмовними зв'язками з погляду лінгвістики» (переклад наш – Т.К., І.М.) [10: 19].

Не випадково у своїй передмові до російсько-французького словника один із видатних теоретиків і практиків лексикографії Л. Щерба писав, що «не може бути двох однакових двомовних словників для носіїв мови і для людини, для якої ця мова є нерідною» (переклад наш – Т.К., І.М.) [10: 17–18].

Висновки. Отже, ми спробували дати лінгвістичну оцінку мовної ситуації, коли освітні мігранти, які навчаються нерідною російською мовою, мають вивчати другу, близькоспоріднену російській українську мову. Наш практичний досвід роботи в такій аудиторії дозволив експериментально визначити типологію труднощів, спровокованих міжмовною інтерференцією, що зачіпає всі структурні рівні мов, які вивчають. Сподіваємося, що рекомендації, викладені в статті, допоможуть подолати труднощі, які виникають, і зроблять процес навчання освітніх мігрантів другою нерідною мови легшим і успішнішим.

Формуючи вторинну мовну особистість, занурюючи студентів у нові мовні світи, ми водночас «долаємо забобони й кордони нашого минулого досвіду світу», але це «в жодному разі не означає, що ми залишаємо й заперечуємо наш власний світ» (Ханс Георг Гадамер) (переклад наш – Т.К., І.М.) цит. за [1: 5].

Перспективи подальших досліджень убачаємо в тому, щоб розробити низку практичних завдань (вправ) для усунення труднощів, що виникають під час вивчення української мови як другої іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. 248 с.
2. Гайович Г. Интерференция і суржик як наслідки мовної взаємодії (на прикладі українсько-російських мовних контактів). URL: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_41_1/224_233.pdf (дата звернення: 16.02.2019).
3. Методика викладання української мови. URL: <https://studfiles.net/preview/5537864/page:13/> (дата звернення: 09.06.2019).
4. Минасян С.М. Проблемы адаптации образовательных мигрантов в академической среде. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения* / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. С. 39–45.
5. Мурас А. Викладання української мови як іноземної в університеті імені Адама Міцкевича в Познані. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 258–265.

6. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.
7. Психолінгвістическіє вiснoвкi навчання иностранцeв рускoмy мoвi. М.: МГУ, 1972.
8. Шпiтькo I.M. Фoнeтичнa iнтeрфeрeнцiя в iнфoрмaцiйнoмy прoстoрi Укрaїни. Дoслiджeння з лeксикoлoгiї i грaмaтики укрaїнськoї мoви. Днiпрo, 2010. Вип. 9. С. 323–331.
9. Шубин Э.П. Позитивные и негативные аспекты влияния первого языка на овладение вторым на различных уровнях языковой системы. *Иностранные языки в школе*. 1971. № 5. С. 27–32.
10. Щeрбa Л.В. Пpедислoвие к бoльшoму русскo-фрaнцузскoму слoварю: Языкoвaя систeмa и рeчeвaя дeятeльнoсть. *Русскo-фрaнцузскiй слoвaрь*. М.: Нaукa, 1974. С. 17–23.

REFERENCES

- Haiovych, H. *Interferentsiia i surzhyk yak naslidky movnoi vzaiemodii (na prykladi ukrainsko-rosiiskykh movnykh kontaktiv) [Interference and surzhik as consequences of linguistic interaction (on the example of Ukrainian-Russian linguistic contacts)]*. Available at: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2012_41_1/224_233.pdf [Accessed 16 Feb. 2019] [in Ukrainian].
- Metodyka vykladannia ukrainskoi movy [Methods of teaching the Ukrainian language]*. Available at: <https://studfiles.net/preview/5537864/page:13/> [Accessed 9 Jun. 2019] [in Ukrainian].
- Minasyan, S.M. (2017). Problemy adaptatsii obrazovatelnykh migrantov v akademicheskoy srede [Problems of adaptation of educational migrants in the academic environment]. Ushakova, N.I. (Ed.). *Akademicheskaya adaptatsiya obrazovatelnykh migrantov v strane obucheniya [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, pp. 39–45 [in Russian].
- Muras, A. (2007). Vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v universyteti imeni Adama Mitskevycha v Poznani [Teaching Ukrainian as a Foreign Language at the Adam Mickiewicz University in Poznan]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*, 2, pp. 258–261 [in Ukrainian].
- Passov, E.I. (2007). *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizatsiya) [The concept of communicative foreign language education (theory and its implementation)]*. St. Petersburg: Zlatousts [in Russian].

- Psiholingvicheskie voprosy obuchenija inostrancev russkomu jazyku* [Psycholinguistic issues of teaching foreigners the Russian language]. (1972). Moscow: MGU [in Russian].
- Shcherba, L.V. (1974). Predislovie k bol'shomu russko-francuzskomu slovarju: Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Foreword to the large Russian-French dictionary: The language system and speech activity]. *Russko-francuzskij slovar'* [Russian-French dictionary]. Moscow: Nauka, pp. 17–23 [in Russian].
- Shpitko, I.M. (2010). Fonetychna interferentsiia v informatsiinomu prostori Ukrainy [Phonetic interference in the information space of Ukraine]. *Doslidzhennia z leksykologhii i hramatyky ukraïnskoi movy* [Studies in lexicology and grammar of the Ukrainian language]. 9, pp. 323–331 [in Russian].
- Shubin, Je.P. (1971). Pozitivnye i negativnye aspekty vlijanija pervogo jazyka na ovladenie vtorym na razlichnyh urovnjah jazykovoï sistemy [Positive and negative aspects of the influence of the first language on mastering the second at various levels of the language system]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 5, pp. 27–32 [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Akademicheskaja adaptacija obrazovatelnyh migrantov v strane obuchenija* [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 10.09.2019

Креч Тетяна Василівна, канд. філол. наук, професор, завідувач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: tatianakrech@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000000308651716>.

Креч Татьяна Васильевна, канд. филол. наук, профессор, заведующая кафедрой украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры (61002, Харьков, вул. Сумская, 40); e-mail: tatianakrech@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000000308651716>.

Tetiana Krech, Ph.D. in Philology, professor, head of the Department of Ukrainian language and language training of foreign citizens, Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: tatianakrech@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000000308651716>.

Мілєва Ірина Володимирівна, канд. філол. наук, доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського

національного університету будівництва та архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: mileva_i@ukr.net; orcid: <http://orsid.org/0000000261385990>.

Милева Ирина Владимировна, канд. філол. наук, доцент кафедри українського мови і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва і архітектури (61002, Харків, вул. Сумська, 40); e-mail: mileva_i@ukr.net; orcid: <http://orsid.org/0000000261385990>.

Milieva Iryna, Ph.D. in Philology, Associate Professor, the Department of Ukrainian language and language training of foreign citizens, Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture (61002, Kharkiv, 40 Sumska st.); e-mail: mileva_i@ukr.net; orcid: <http://orsid.org/0000000261385990>.

АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ЗНАХОДЖЕННЯ НОВОГО ЗНАННЯ У ПРОЦЕСІ ДИПЛОМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЛОЛОГІВ

Статівка А.М. (Суми)

У статті порушується проблема використання емпіричних методів іноземними студентами-філологами в дипломних дослідженнях. Один із таких методів – анкетування – розглядається як спосіб знаходження нового знання, що є найбільш значущим у дослідницькій роботі.

У статті подано правила побудови анкети, до яких належать такі: визначення мети анкетування; достатність запитань для забезпечення емпіричної перевірки гіпотези дослідження; врахування інформованості опитуваних про предмет мовлення; розташування запитань відповідно до логіки сприйняття змісту анкети; уникання у формулюваннях емоційно забарвлених слів, що підштовхують до оцінних відповідей. Згідно з дослідженнями соціальних психологів автор аналізує класифікації запитань, що можуть входити до складу анкети, описує їхнє призначення. Наукову новизну статті складає презентація мовленнєвих жанрів анкети та опис її результатів. Автор стверджує, що анкета як текст є мовленнєвим жанром, що характеризується певною змістовно-сисловою, стилістичною та композиційною єдністю. Змістовно-сислова єдність забезпечується змістом запитань анкети; стилістична – відповідністю ознакам наукового мовлення; композиційна – розміщенням компонентів тексту та зв'язками між ними.

Опис результатів анкетування як складник жанру містить такі елементи змісту: а) зазначення мети проведення анкетування; б) уточнення місця і часу, опис контингенту респондентів; в) представлення структури анкети (групування запитань за тематичними блоками, спрямованість яких підпорядкована розв'язанню одного завдання (якщо таке наявне); г) заявлення мети залучення запитання; д) опис інформації, що отримана у відповіді, і висновок щодо її інтерпретації; е) узагальнюючі висновки на основі аналізу всіх відповідей анкети.

Композиція опису результатів анкетування відповідає схемі: мета залучення до анкети запитання – результати – інтерпретація результатів.

У статті презентується система завдань для формування вмінь формулювати запитання і співвідносити зміст анкети з метою дослідження; складати анкету як мовленнєвий жанр; усувати помилки у змісті та мовному оформленні анкети; описувати матеріали, отримані методом анкетування.

Ключові слова: анкета, дипломне дослідження, емпіричні методи дослідження, мовленнєвий жанр анкети, система вправ.

Статівка А.М. Анкетирование как метод нахождения нового знания в процессе дипломного исследования филологов. В статье поднимается проблема использования эмпирических методов иностранными студентами-филологами в дипломных исследованиях. Один из таких методов – анкетирование – рассматривается как метод нахождения нового знания, которое является наиболее значимым в исследовательской работе.

В татье представлены правила построения анкеты, к которым относятся следующие: определение цели анкетирования; достаточность вопросов для обеспечения эмпирической проверки гипотезы исследования; учет информированности опрашиваемых о предмете речи; расположение вопросов в соответствии с закономерностями восприятия содержания анкеты; избегание в формулировках эмоционально окрашенных слов, подталкивающих к оценочным ответам. Согласно исследованиям социальных психологов, автор анализирует классификации вопросов, которые могут входить в состав анкеты, описывает их назначение. Научную новизну статьи составляет презентация речевых жанров анкеты и описание ее результатов. Автор утверждает, что анкета как текст представляет собой речевой жанр, характеризующийся определенным содержательно-смысловым, стилистическим и композиционным единством. Содержательно-смысловое единство обеспечивается содержанием вопросов анкеты; стилистическое – соответствием признакам научной речи; композиционное – размещением компонентов текста и связями между ними.

Описание результатов анкетирования как жанр содержит следующие элементы содержания: а) указание цели проведения анкетирования; б) уточнение места и времени, описание контингента респондентов; в) представление структуры анкеты (группировка вопросов по тематическим блокам, направленность которых подчинена решению одной задачи (если такое имеется); г) заявление цели введения вопроса в анкету; д) описание информации, полученной в ответах, и вывод об их интерпретации; е) обобщающие выводы на основе анализа всех ответов анкеты.

Композиция описания результатов анкетирования соответствует схеме: цель включения вопроса в анкету – результаты – интерпретация результатов.

В статье представлена система заданий для формирования умений составлять вопросы и соотносить содержание анкеты с целью исследования; составлять анкету как речевой жанр; устранять ошибки в содержании и речевом оформлении анкеты; описывать материалы, полученные методом анкетирования.

Ключевые слова: анкета, дипломное исследование, эмпирические методы исследования, речевой жанр анкеты, система упражнений.

Artem Stativka. Survey as a method of finding new knowledge in the process of philologists' graduate research. The article raises the issue of the use of empirical methods by foreign students of Philology in graduate studies. One of these methods – surveying – is considered as a method of finding the new knowledge that is the most important in the research work.

The article presents the rules for constructing questionnaires, which include the following: defining the purpose of the survey; adequacy of the questions to enable empirical verification of the hypothesis of the study; accounting for the awareness of the respondents of the subject matter; placement of the questions in accordance with the logic of perception of the questionnaire content; avoidance of suggestive emotionally colored words in the questions. According to the research of social psychologists, the author analyses the classifications of questions that may be part of the questionnaire and describes their purpose. The scientific novelty of the article is the presentation of the speech genres of the questionnaire and the description of its results. The author argues that the questionnaire as a text is a speech genre characterized by a certain content and semantic, stylistic and compositional unity. The content and semantic unity

is provided by the content of the questionnaire; the stylistic unity is provided by the compliance with the features of scientific speech and the compositional unity is provided by placement of text components and connections between them.

Description of the results of the survey as a genre includes the following content elements: a) statement of the purpose of the survey; b) clarification of the place and time, and description of the respondents; c) presentation of the questionnaire structure (grouping of questions in thematic blocks intended to solve a single problem (if any)); d) statement of the purpose of including a question into the questionnaire; e) description of what is received in response, and the conclusion of its possible meaning; e) generalizing conclusions based on the analysis of all answers to the questionnaire.

The description of the survey results corresponds to the scheme: the purpose of including a question in the questionnaire – results – their interpretation.

The article presents a system of tasks for the formation of question-making skills and ability to correlate the content of a questionnaire with the purpose of research; to compose a questionnaire as a speech genre; to eliminate errors in the content and language of a questionnaire; to describe the data obtained in a survey.

Key words: diploma research, questionnaire, empirical research methods, speech genre of a questionnaire, a system of exercises.

Постановка проблеми. Вагомість дипломної роботи випускника-філолога визначається кількістю здобутої нової інформації. Нова інформація в дипломному дослідженні методичного спрямування здобувається переважно за допомогою емпіричних методів: анкетування, моделювання, експерименту (констатувального, формувального) – і знаходить відображення в структурі дипломної роботи у вигляді самостійних мовленнєвих жанрів – описі результатів анкетування або використання інших методів.

Студенти, котрі опановують іноземну мову як за межами батьківщини, так і в рідній країні, уникають застосування зазначених методів у процесі дослідження і переважно використовують теоретичні методи: аналіз теорій, що складають лінгводидактичну базу розгортання й обґрунтування власної концепції, узагальнення, класифікацію зібраного матеріалу. Аналіз 134 дипломних робіт випускників-філологів у КНР і Україні показав, що в жодній роботі не застосовуються емпіричні дослідницькі методи. Це може говорити про те, що студенти-філологи або погано знайомі з методикою їх застосування та особливостями опису отриманих результатів, або не розуміють, якої мети можна досягти шляхом їх використання.

Безумовно, вибір методу визначається особливостями предмета дослідження, теми, напряму, в якому виконується робота та ін., але

метод анкетування є доцільним майже в кожній дипломній роботі, тому що він дає можливість зорієнтуватись у стартових умовах дослідження проблеми та здобути нові відомості, що надають вагомості дипломному проекту. Щоб студенти не уникали емпіричних методів у дослідженні, доцільне більш глибоке ознайомлення їх з анкетуванням як методом дослідження й анкетою як мовленнєвим жанром, а також із жанровими особливостями опису результатів анкетування; дослідження можливостей застосування анкетування у мережі Інтернет.

Межі статті не дозволяють висвітлити методіку навчання умінь застосовувати та описувати всі емпіричні методи, тому зупинимося на одному – анкетуванні – та покажемо особливості анкети й опису результатів анкетування як методу й анкети як жанру тексту.

Аналіз актуальних досліджень. Емпіричні методи дослідження, а саме анкетування, у будь-якій сучасній формі навчання не втрачають своєї вагомості. На сучасному етапі у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці активно ведеться пошук нових, більш ефективних технологій навчання і дослідження. Увага науковців переважно сфокусована на дослідженні та розробці дистанційної форми навчання, в межах якої емпірика дещо посувається назад: К. Armstrong, O. Retterer [10], F. Boulton, P. Perez-Paredes [11], M.C. Campoy, B. Belles-Fortuno, M.L. Gea-Valor [12], A. Welker, G. White [13] та ін. Проте дистанційне навчання не виключає запровадження емпіричних методів дослідження, в таких умовах вони лише набувають нових можливостей і специфічних способів застосування. Проведений лабораторний експеримент у Ланчжоуському університеті (КНР), що мав на меті виявити можливості використання методу анкетування через мережу Інтернет, показав переваги і складності дистанційного анкетування, та підтвердив можливість анкетування дистанційно. До переваг дистанційного анкетування належать такі: відсутність обмежень у часі (респондент має змогу обирати зручний для нього час та розмірковувати над запитаннями без обмежень у часі); психологічний комфорт (можливість надавати відповіді саме тоді, коли є бажання це робити); тривалість розмірковувань, що призводить до глибоких обґрунтованих відповідей; відсутність

проблеми визначення місця анкетування. Складність дистанційного анкетування полягає у тому, що не всі респонденти відгукуються на прохання надати відповіді на запитання анкети.

На жаль, у вітчизняній педагогічній науці та соціальній психології не описано специфіку застосування анкетування через мережу Інтернет, але наявно чимало публікацій (Л. Бурлачук [1], І. Бутенко [2], К. Гуревич, Е. Борисова [6], [5], [7], [8], І. Климова, Т. Корнилова, А. Разомазова [4], С. Смирнова [9], в яких описується анкета та тлумачиться як емпіричний метод, котрий «передбачає письмові відповіді на систему поставлених запитань, кожне з яких пов'язане з центральним завданням дослідження» [4: 32]; визначаються типи запитань та доцільність їх розміщення в анкеті [2]; анкетування ж тлумачиться як процес застосування методу анкети [4]. Проте а ні в соціальній психології, а ні в лінгвістиці не описано анкету як текст, який являє собою певний мовленнєвий жанр; не виявлено особливостей мовленнєвого жанру опису результатів анкетування.

Метою статті є науковий аналіз теоретичних положень, концепцій, пов'язаних із досліджуваною проблемою, та створення на виявленій теоретичній основі опису мовленнєвих жанрів анкети і результатів анкетування; розробка та презентація системи завдань, за допомогою яких формується комплекс умінь, необхідних для застосування анкетування і його опису в дипломному дослідженні.

Виклад основного матеріалу. Призначення анкети – формування первинного орієнтування в досліджуваній проблемі. Анкета використовується як засіб попередньої «розвідки» і тільки в поєднанні з іншими методами (спостереженням, констатувальним зрізом, формувальним експериментом та ін.) сприяє обґрунтуванню та доведенню основних положень гіпотези, що формулюється у дослідженні.

Щоб отримати найбільш точні дані, кожна анкета складається відповідно до таких правил:

1. Чітке визначення мети анкетування.
2. Достатність запитань для забезпечення емпіричної перевірки гіпотези дослідження.
3. Урахування інформованості опитуваних про предмет мовлення.

4. Розташування запитань відповідно до закономірностей сприйняття змісту анкети: перше запитання нескладне, недискусійне, воно лише підводить до розуміння суті теми, надає можливості зосередитись; наступні запитання розміщуються за ступенем зростаючої складності, але найважливіші та найскладніші запитання розміщуються у середині анкети; наприкінці розміщуються запитання середньої складності, що не вимагають розгорнутих відповідей, оскільки втомленість респондентів позначається на їхньому бажанні надавати відповіді, втраті інтересу [6: 87].

5. Уникання у формулюваннях емоційно забарвлених слів, що підштовхують до оцінних відповідей.

В анкеті можуть використовуватися три типи запитань за характером очікуваної відповіді:

а) пряме запитання, що вимагає прямої відповіді.

Таке запитання ще називають відкритим. Наприклад: *Яка структурна частина тексту дипломної роботи викликає найбільші труднощі? Передбачається відповідь такого типу: Найважчою для написання частиною є... ;*

б) запитання селективного типу, або закрите, в якому респонденту пропонується кілька готових відповідей на вибір. Наприклад: *Яка структурна частина тексту дипломної роботи викликає найбільші труднощі: а) вступ; б) основна частина; в) висновки; г) список використаних джерел?* (до того ж, слід пам'ятати, що варіантів відповіді не повинно бути більше шести). Іноді виокремлюють напівзакриті селективні запитання, в яких відповідь вибирається респондентом із запропонованих варіантів, але залишається можливість додати свою, не позначену в анкеті думку;

в) запитання, розраховані на шкалювання [6]. Опитуваним пропонується, наприклад, п'ятибальна шкала відповідей: 5 – впевнене «так»; 4 – більше «так», ніж «ні»; 3 – не впевнений, не знаю; 2 – більше «ні», ніж «так»; 1 – впевнено «ні».

Кожний тип запитання дає той матеріал, який передбачає отримати дослідник, однак запитання селективного типу направляють думки респондента в потрібне для дослідника русло, тому за їхньою допомогою можна отримати не лише певну інформацію, але й у більшому обсязі.

Крім названих типів запитань, що застосовуються в анкетах методичних, лінгвістичних, літературознавчих досліджень, науковці виділяють ще одну типологію запитань, що може викликати зацікавленість дослідника, який складає анкету: прямі та непрямі запитання. Прямі запитання, як зазначалося, відкрито і прямо називають предмет мовлення. Непрямі містять завуальований предмет мовлення, який не називається, але інформація про нього буде отримана шляхом аналізу відповіді. Наприклад, замість запитання студенту: «*Чи замислюєтесь ви над вибором і доречністю вживання запозиченого слова?*» формулюється запитання: «*Дайте відповідь сусідові на його запитання: “Ну, як там вчора закінчився (- лась) (зустріч, саміт) президентів?”*» Відповідь покаже, чи доречно вживається запозичене слово.

Вибір типів запитань залежить від мети і характеру затребуваної інформації, проте анкета як текст являє собою жанр, що характеризується певною змістовно-сисловою, стилістичною та композиційною єдністю. Змістовно-сислова єдність забезпечується змістом запитань анкети; стилістична – відповідністю ознакам наукового мовлення; композиційна – розміщенням компонентів тексту та зв'язками між ними.

Композиційна форма жанру анкети містить преамбулу, яка підпорядкована налаштуванню довірливої розмови з опитуваними (шляхом короткого викладення мети анкетування, запевнення в анонімності використання отриманої інформації та ін). Основна частина являє собою систему запитань, розташованих відповідно до правил побудови анкети.

Наприкінці висловлюється подяка за співпрацю в проведенні дослідження.

Опис результатів анкетування як жанр містить такі елементи: а) зазначення мети проведення анкетування; б) уточнення місця і часу, опис контингенту респондентів; в) представлення структури анкети (угруповання запитань за тематичними блоками, спрямованість яких підпорядкована розв'язанню одного завдання (якщо таке є); г) заявлення мети залучення запитання (з якою метою вводилось конкретне запитання, тобто що передбачалося одержати в результаті відповіді); д) опис того, що отримано у

відповіді, і висновок, про що це може говорити; е) узагальнюючі висновки на основі аналізу всіх відповідей анкети.

Характер і послідовність опису результатів анкетування відповідає схемі: мета залучення до анкети запитання – результати – інтерпретація результатів.

Представимо деякі моделі тексту з низки найбільш частотних:

1) *Перше запитання анкети було спрямоване на те, щоб визначити... Обробка отриманих даних показала, що... Це говорить про те, що в методиці не існує чіткого визначення суті...*

2) *Запитання було підпорядковане виявленню... Результати показують, що... Отримані дані говорять про...*

В описі результатів анкетування міститься «нове знання», цінне для орієнтування та розуміння умов і напрямів дослідження проблеми. Ось чому так важливо навчати застосування й опису анкетування в дипломному дослідженні.

Зміст навчання складають знання про особливості жанрів анкети та опису результатів анкетування, комплекс умінь, які ми наведемо нижче разом із системою завдань для їх формування (дидактичний матеріал не презентується через обмеження статті в обсязі).

Уміння знаходити компоненти тексту, з яких складається жанр анкети.

Завдання 1. Прочитайте текст і знайдіть у ньому відповіді на запитання: що таке анкета? Навіщо вона використовується в дослідженні? Які компоненти тексту є в жанрі анкети? Які типи запитань використовуються в анкеті?

Завдання 2. Допишіть в схемі жанру анкети назви компонентів тексту: *пре..., осн..., конц...* (Завдання розраховане на іноземних студентів, тому важливим є запам'ятовування назв частин, що складають анкету, та їх правопису).

Завдання 3. Прочитайте правила складання анкети. Сформулюйте запитання до кожного пункту правил, починаючи зі слів: *Чи можна...? Чи потрібно...?*

Завдання 4. Прочитайте анкету і проаналізуйте її, відповідаючи на запитання: Чи позначена мета анкетування? Чи розташовані запитання за ступенем зростання складності? Які типи запитань використовує автор? Чому? Якій меті підпорядковано кожне

запитання? Сформулюйте її. Зробіть висновок, чи відповідає запропонована нижче анкета правилам її складання.

Уміння складати запитання для анкети.

Завдання 5. Уявіть, що ви пишете дипломну роботу на тему «Англомовні запозичення в російській мові пострадянського періоду». Ви хочете прояснити, яке ставлення до англіцизмів у носіїв російської мови. Чи підійдуть для анкети такі запитання і яка мета кожного з них? 1. Яку реакцію у вас викликає таке висловлення: «*А ты так креативненько оделась!*»: а) ніякої, все нормально; б) подив: можна обійтись без запозиченого слова; в) хочеться пояснити, чому слово недоречне в цій ситуації; г) присміє здивування: навіть «*блондинки*» розуміють значення запозичених слів, хоч і вживають недоречно; д) обурення: уживання запозичених слів для недоучок стало ознакою приналежності до «*просунутої*» молоді; е) інше, що саме.

2. У яких висловленнях слово *гламурний* є доречним: а) Мені подобається гламурний стиль в одязі; б) Ти читаєш гламурний журнал; в) У нього гламурна зачіска; г) Запам'ятай цей вислів – він гламурний.

3. Яке словосполучення ви оберете в ситуації, коли вас запитали в автобусі: «*А що ж ти, дитино, вивчаєш в університеті?*» (Українську лінгвістику, українське мовознавство, українську мову)

Завдання 6. Уявіть, що ви пишете дипломну роботу на тему «Запозичення в російському мовленні студентів-філологів». Що можна виявити за допомогою анкети, тобто яка може бути мета анкетування?

Завдання 7. Що можна прояснити за допомогою таких запитань: «*Чи є на вашу думку в російській мові синоніми запозичень “синтагма”, “алофони”, “фонема”?*».

Завдання 8. Сформулюйте запитання так, щоб прояснити... (наприклад, чому люди використовують запозичені слова).

Завдання 9. Визначтесь, яку думку ви хочете підтвердити або спростувати у вашому дипломному дослідженні за допомогою матеріалів анкети. Яка інформація вам знадобиться для цього?

Завдання 10. Сформулюйте мету анкетування для вашого дипломного дослідження.

Завдання 11. Сформулюйте респондентам перше запитання анкети. З якою метою ви його пропонуєте?

Завдання 12. Сформулюйте 5-6 запитань для анкети за темою вашого дипломного дослідження.

Уміння описувати результати анкетування.

Завдання 13. Прочитайте даний опис отриманих результатів. Чи відповідає опис схемі: мета-результат-висновок. Про що це говорить? Підтвердіть свою думку прикладами з тексту.

Завдання 14. Випишіть із тексту-опису анкети а) формулювання мети залучення запитання до анкети; б) формулювання введення опису результатів; в) формулювання висновків. Використовуйте їх у процесі опису результатів анкетування у вашому дипломному дослідженні.

Висновок. Подолання однобічності у виборі методів дипломного дослідження можливе, якщо здійснювати цілеспрямоване і системне навчання студентів особливостей застосування та опису емпіричних методів.

Навчання студентів застосування емпіричних методів і опису їх результатів сприяє не тільки здобуванню нових знань, а й розвитку науково-дослідницької компетентності, яка є найважливішим складником у структурі професійної компетентності філолога.

Перспективи дослідження проблеми полягають у розробці методики навчання студентів застосовувати емпіричні методи – констатувальний зріз та формувальний експеримент – та формувати вміння використовувати такі методи у тексті дипломного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике / отв. ред. С.Б. Крымский. Киев: Наукова думка, 1989. 200 с.
2. Бутенко И.А. Анкетный опросник как общение социолога с респондентами. Москва: Высшая школа, 1989. 175 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Москва: ИНФРА-М, 1997. 256 с.
4. Климова И.В., Разомазова А.Л. Общий практикум. Основы психологического исследования: учеб. пособие. Москва: МЭЛИ, 2005. 96 с.
5. Практикум по социологии / под ред. И.М. Слепенкова, В.И. Дряхлова и др. Москва: Изд-во МГУ, 1992. 196 с.

6. Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. Москва, Изд-во УРАО, 2001. 304 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2003. 560 с.
8. Практикум по общей и экспериментальной психологии / под общей ред. А.А. Крылова. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1987. 256 с.
9. Экспериментальная психология: Практикум / под ред. Т.В. Корниловой, С.Д. Смирнова. Москва: АспектПресс, 2002. 383 с.
10. Armstrong K., Retterer, O. Blogging as L2 writing: a case study. *AACE Journal*. 2008, № 16 (3). С. 233–251.
11. Boulton F., Perez-Paredes P. Researching use of corpora for language teaching and learning. *ReCALL. The Journal of EUROCALL*. 2014, № 26 (2). P. 24–56.
12. Campoy M.C., Belles-Fortuno, B., Gea-Valor M.L. *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. London: Continuum, 2010. 305 p.
13. Welker A., White G. *Technology enhanced language learning: Connection theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 274 p.

REFERENCES

- Armstrong, K. and Retterer, O. (2008). Blogging as L2 writing: a case study. *AACE Journal*, 16 (3), pp. 233–251 [in English].
- Boulton, F. and Perez-Paredes, P. (2014). Researching use of corpora for language teaching and learning. *ReCALL. The Journal of EUROCALL*, 26 (2), pp. 24–56 [in English].
- Burlachuk, L.F. and Morozov, S.M. (1989). *Slovar-spravochnik po psihologicheskoy diagnostike [The dictionary-directory on psychological diagnostics]*. Krymskij, S.B. (Ed.). Kiev: Naukova dumka [in Russian].
- Butenko, I.A. (1989). *Anketnyj oprosnik kak obshchenie sociologa s respondentami [The questionnaire as a sociologist's communication with the respondents]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
- Campoy, M.C., Belles-Fortuno, B. and Gea-Valor, M.L. (2010). *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. London: Continuum [in English].
- Druzhinin, V.N. (1997). *Ekspperimentalnaya psihologiya [Experimental psychology]*. Moscow: INFRA-M [in Russian].
- Gurevich, K.M. and Borisova, E.M. (Eds.). (2001). *Psihologicheskaya diagnostika [Psychological diagnosis]*. Moscow: Izd-vo URAO [in Russian].
- Klimova, I.V. and Razomazova, A.L. (2005). *Obshchij praktikum. Osnovy psihologicheskogo issledovaniya [General practicum. Fundamentals of psychological research]*. Moscow: MELI [in Russian].

- Kornilova, T.V. and Smirnova, S.D. (Eds.). (2002). *Eksperimentalnaya psihologiya: Praktikum [Experimental psychology: Practicum]*. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
- Krylov, A.A. (Ed.). (1987). *Praktikum poobshchej i eksperimentalnoj psihologii [Practicum in General and experimental psychology]*. Leningrad: Izd-vo LGU [in Russian].
- Krylov, A.A. and Manichev, S.A. (Eds.). (2003). *Praktikum po obshchej, eksperimentalnoj i prikladnoj psihologii [Practicum in general, experimental and applied psychology]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Slepenkova, I.M., Dryahlova, V.I. et al. (Eds.). (1992). *Praktikum po sociologii [Practicum in sociology]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].
- Welker, A., White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connection theory and practice*. Oxford: Oxford University Press [in English].

Стаття надійшла до редакції: 15.09.2019

Статівка Артем Михайлович, викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (40003, Суми, вул. Роменська, 87); e-mail: stativkaartem@rambler.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4410-1527>.

Статівка Артем Михайлович, преподаватель кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики их преподавания Сумского государственного педагогического университета им. А.С. Макаренко (40003, Сумы, ул. Роменская, 87); e-mail: stativkaartem@rambler.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4410-1527>.

Artem Stativka, Lecturer, Department of the Russian language, foreign literature and methods of teaching, A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (40003, Sumy, 87 Romenska st.); e-mail: stativkaartem@rambler.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4410-1527>.

МЕТОДИКА АНАЛИЗА ТЕКСТОВО-ДИСКУРСИВНЫХ КАТЕГОРИЙ ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ- ФИЛОЛОГАМИ

Статівка В.І., докт. пед. наук (Ланчжоу, КНР)

В статье обосновываются принципы анализа тексто-дискурсивных категорий в процессе формирования у иностранных магистрантов умения анализировать художественный текст. К таким принципам автор относит следующие: 1) соответствие отобранных для анализа текстов прототипическому варианту; 2) учет взаимосвязи и детерминированности всех категорий в тексте и понимание того, что вычленение и анализ каждой категории в отдельности осуществляется исключительно в учебных целях; 3) учет дискурсивной природы текста; 4) понимание анализа текста как творческого процесса восприятия, интерпретации, приращения смысла на основе языковой ткани текста и языкового опыта реципиента; 5) анализ текста – новая ступень познания мира: познание особенностей функционирования языка в различных регионах России, культуры народа-носителя языка, его моральных устоев и традиций.

На материале анализа категории интертекстуальности автор описывает этапы работы и систему заданий для формирования профессионального умения иностранных магистрантов-филологов. Первый этап (подготовка к уроку) предлагается обеспечить специальными материалами: текстом, содержащим теоретические сведения в структурированном и сжатом виде (до 3-4 страниц), к которому прилагаются вопросы для самоконтроля и 1-2 задания, ориентированных на проверку его усвоения. На этом же этапе магистранты читают обеспеченный словарем художественный текст-миниатюру, которая будет анализироваться на занятиях (0,5-1,5 страницы), и 2-3 текста публицистического стиля такого же объема каждый, но подчиненных обогащению пресуппозиции адресата. Второй этап (работа на занятиях) включает систему упражнений: а) направленных на обогащение словарного запаса и синтаксической структуры речи специальной терминологией и синтаксическими конструкциями, которые используются при анализе; б) направленных на понимание, интерпретацию, приращение смыслов в семантическом пространстве интертекста; в) на выполнение целостного анализа текста.

Ключевые слова: анализ тексто-дискурсивных категорий, интертекстуальность, категории текста, принципы анализа, система упражнений.

Статівка В.І. Методика аналізу тексто-дискурсивних категорій іноземними магістрантами-філологами. У статті обґрунтовуються принципи аналізу тексто-дискурсивних категорій у процесі формування в іноземних магістрантів уміння аналізувати художній текст. До вказаних принципів автор відносить такі: 1) відповідність відібраних для аналізу текстів прототипічному варіанту; 2) урахування взаємозв'язку і детермінованості всіх категорій у тексті

та розуміння того, що виленовування й аналіз кожної категорії окремо здійснюється винятково з навчальною метою; 3) урахування дискурсивної природи тексту; 4) розуміння аналізу тексту як творчого процесу сприйняття, інтерпретації, збагачення смислу на основі мовної тканини тексту і мовного досвіду реципієнта; 5) аналіз тексту – новий ступінь пізнання світу, пізнання особливостей функціонування мови в різних регіонах, культури народу-носія мови, його моральних устоїв і традицій.

На матеріалі аналізу категорії інтертекстуальності автор описує етапи роботи та систему завдань для формування професійного вміння іноземних магістрантів-філологів. Перший етап (підготовка до заняття) пропонується забезпечити спеціальними матеріалами: текстом, що містить теоретичні відомості в структурованому та стислому вигляді (до 3-4 сторінок), до якого додаються питання для самоконтролю та 1-2 завдання, орієнтованих на перевірку його засвоєння. На цьому ж етапі магістри читають забезпечений словником художній текст-мініатюру, який буде аналізуватися на заняттях (0,5-1,5 сторінки), та 2-3 тексти публіцистичного стилю такого ж обсягу кожен, але підпорядкованих збагаченню пресупозиції адресата. На другому етапі (робота на заняттях) виконується система вправ: а) спрямованих на збагачення словникового запасу і синтаксичної структури мовлення спеціальною термінологією та синтаксичними конструкціями, які використовуватимуться у процесі аналізу; б) спрямованих на розуміння, інтерпретацію, прирощення смислів у семантичному просторі аналізу тексту; в) на створення цілісного аналізу тексту.

Ключові слова: аналіз текстово-дискурсивних категорій, інтертекстуальність, категорії тексту, принципи аналізу, система вправ.

Valentina Stativka. Methods of analysis of text and discourse categories by foreign students of philology. The article substantiates the principles of analysis of text and discourse categories in the process of formation of foreign undergraduates' ability to analyze the literary text. These principles include the following: 1) correspondence of the texts selected for analysis with the prototype version; 2) taking into consideration the relationship and determinacy of all categories in the text, and the understanding that the isolation and analysis of each category individually is carried out exclusively for educational purposes; 3) taking into consideration the discursive nature of the text; 4) understanding the analysis of the text as a creative process of perception, interpretation, increment of meaning on the basis of the linguistic fabric of the text and the experience of the linguistic existence of the recipient; 5) analysis of the text is a new level of cognition of the world: the knowledge of the functioning of the language in different regions of Russia, the culture of the native speakers, their moral foundations and traditions.

Based on the analysis of the category of intertextuality, the author describes the stages of the work and the system of tasks for the formation of professional skills of foreign students majoring in philology. The first stage (preparation for the lesson) is proposed to be provided with special materials: a text with theoretical data structured and compressed in 3-4 pages, supplemented with questions for self-control and 1-2 simple test tasks. At the same stage, undergraduates read a literary miniature text with a vocabulary. This text (0.5-1.5 pages) is to be analyzed in the classroom, as well as 2-3

texts of journalistic style of the same volume each subordinated to the enrichment of the recipient's presupposition. The second stage (work in the classroom) includes a system of exercises: a) aimed at enriching the vocabulary and syntactic structure of speech with special terminology and structures that are used in the analysis; b) aimed at understanding, interpretation, and increment of meanings in the semantic space of the intertext; c) aimed at the complete text analysis.

Key words: text, text categories, analysis of text and discourse categories, intertextuality, principles of analysis, system of exercises.

Постановка проблеми. Анализ текста, с каких бы позиций он ни осуществлялся, всегда представляет собой не просто метод формирования профессиональных умений филолога, но и способ знакомства с культурой народа-носителя языка, с его моральными устоями, идеологией, с особенностями языка народа в различных регионах страны, это способ постижения идеостиля писателя. Вот почему так важен правильный отбор текстов, соответствующих всем методическим требованиям и доступных восприятию иностранных студентов.

В учебные планы подготовки филологов в высших учебных заведениях, в том числе иностранных магистрантов-филологов, включена дисциплина «Лингвистика текста», что побудило ученых к созданию специальных учебников и пособий: Н. Валгина [4], А. Филиппов [16], Е. Селиванова [12], К. Серажим [13] и др. В ряду созданных книг имеются и такие, которые предназначены для формирования умения анализировать текст с лингвистических позиций, однако они или ориентированы на студентов, изучающих русский язык как родной (пособия под редакцией К. Роговой [14], Н. Болотнова [3], Л. Бабенко, Ю. Казарин [1]), или на изучающих русский как иностранный, но художественный текст при этом анализируется с литературоведческих позиций (А. Варганынц, М. Якубовская [5]), или анализируются категории текстов научного стиля (М. Котюрова, Е. Баженова [7], В. Химик, Л. Волкова [9] и др.).

Зачастую авторы в качестве материала для анализа используют не целый заверченный текст, а его фрагменты, что является не лучшим вариантом для обучения, так как такой текст не всегда соответствует прототипическому. В последних пособиях по анализу текста [14] наблюдаем оригинальный способ представления теоретического материала, что способствует

развитию лингвистического мышления магистрантов, изучающих русский как родной. Однако для иностранных магистрантов, на наш взгляд, отбор текстов для анализа, объем теоретического материала, способ его презентации в пособии, представление дополнительных материалов, рассчитанных на формирование необходимой читательской пресуппозиции, система заданий должны быть более адаптированы к специфике контингента. Эта точка зрения автора нашла развернутое изложение в данной статье.

Целью статьи является обоснование основных принципов анализа тексто-дискурсивных категорий иностранными магистрантами-филологами; представление системы работы по формированию умения анализировать текст в самостоятельной подготовительной учебно-познавательной деятельности и в коллективной работе на занятии.

В процессе исследования проблемы использовались теоретические **методы**: анализ исследований в области лингвистики текста, анализ учебных пособий для иностранных магистрантов; эмпирические – наблюдение над учебным процессом, анализ деятельности магистрантов и преподавателя с целью выявления эффективных приемов организации аналитической работы студентов.

Изложение основного материала. Употребляя слово «принцип», мы исходим из основного его значения, зафиксированного различными словарями: «Основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.п.; руководящее положение, основное правило, установка для какой-либо деятельности» [15: 543]. В контексте нашей работы принцип понимается как основное положение, которым руководствуются в процессе такой учебной деятельности, как анализ тексто-дискурсивных категорий. Комплекс таких положений направляет деятельность преподавателя и обучающихся по наиболее эффективному пути решения поставленной задачи. Наблюдение над учебным процессом, анализ работ ученых, беседы с преподавателями и опыт работы показывают, что такими принципами должны стать следующие: *1. Соответствие отобранных для анализа текстов прототипическому варианту.*

Не каждый текст может быть подходящим материалом для анализа его категорий. Целесообразно отбирать тексты, близкие к прототипическому. Под прототипическим текстом (прототипом) имеется в виду образцовый текст, эталон, который наиболее полно отражает в себе его признаки, «концентрирует наибольшее число общих для категории черт и очевиднее всего характеризует то, как представлена (репрезентирована) сама категория в сознании человека, с какой структурой знания и опыта она ассоциируется» [8: 6]. Поскольку в лингвистике текста достаточно много спорных вопросов (например, можно ли считать текстом одно слово или высказывание, равное одному предложению), то очень важно понимать, что существуют тексты-отступления от типового представления о нем в нашем сознании. Но такие тексты скорее отклонение от «нормы», а не эталон. И статус текста они обретают, когда рассматриваются в условиях дискурса: насколько такой текст реализовал замысел (или коммуникативную установку), насколько реализована его прагматическая функция и т.д. и, соответственно, можно ли считать его текстом.

Прототипический текст должен содержать в себе максимум существенных признаков и репрезентовать их в наиболее доступном восприятию варианте. Е.С. Кубрякова пишет: «Вводя понятие прототипического текста, мы и хотим выбрать для анализа такую группу текстов, которые наиболее показательны и которые наглядно демонстрируют, какова архитектоника и внутренняя организация текста и какие именно текстовые категории устанавливаются здесь достаточно просто» [8: 6] Какими же признаками обладает прототипический текст? Во-первых, это тексты, ограниченные по объему, то есть небольшие (заметка, рассказ-миниатюра, рецензия, статья в газету, письмо и т.д.). «Семантическое пространство таких текстов невелико, да и анафорические и катафорические связи (как, впрочем, и другие сигналы связности текста) здесь устанавливаются без труда», – считает Е. Кубрякова [8: 7]. Малые тексты обладают всеми категориями, в них отчетливо наблюдается их проявление: целостность, модальность, интенциональность, отдельность, завершенность и др. В таких текстах крепки связи заглавия, зачина и концовки; связи как между предложениями, так и между

сверхфразовыми единствами; в них отчетливо просматривается структура, показатели межтекстовых связей (интексты, если автор включает их). На основе такого текста без особых усилий можно извлечь разного вида информацию, установить смысловые вехи (концепты) и связи между ними, формирующие текстовое семантическое пространство и общий смысл текста. Тексты малых жанров становятся наиболее читаемыми, что предопределено целым рядом обстоятельств, в первую очередь, изменением сферы бытования жанра – интернет-пространство. В этой сфере происходит бурная трансформация жанров (например, новелла претерпевает модернизацию в интернет-пространстве и переходит из short story в short short story). Исследователи малых жанров современной прозы справедливо относят к сверхкратким жанрам, бытующим в этой сфере, микроновеллу (shot shot story), сверхкраткий рассказ, текст-примитив, прозаическую бесфабульную миниатюру, сверхкраткий игровой текст [10: 14]. Однако мы исключаем сверхкраткие жанры из области анализа, так как тексты названных жанров являются не образцовыми, а скорее отклонением от стереотипного представления о тексте в нашем сознании. Предметом анализа могут стать рассказы-миниатюры: стихотворения в прозе И. Тургенева, А. Солженицына «Крохотки», Ю. Бондарева «Мгновения», В. Астафьева «Затеси» и др. Для студентов-иностранцев тексты малых жанров – обязательное условие выбора, во-первых, потому что возможности восприятия текста на иностранном языке за ограниченное учебное время значительно ниже, чем на родном; во-вторых, требуется дополнительная лексико-грамматическая и социокультурная работа, обеспечивающая точность восприятия и понимания. Названные причины предопределяют использование прототипических текстов малых жанров для анализа текстовых категорий иностранными студентами-филологами.

2. *Учет взаимосвязи и детерминированности всех категорий в тексте и понимание того, что вычленение и анализ каждой категории в отдельности осуществляется исключительно в учебных целях.* Обращаясь к анализу той или иной категории, мы работаем с целым завершённым текстом, в основе которого лежит отражение фрагмента действительности; текст рассчитан на

восприятие читателем; в тексте определяется присутствие автора, его жизненная позиция, которая выражается через прямые и непрямые оценки, экспрессию; в тексте реализуется прагматическая установка; текст потому и является таковым, что в нем все компоненты связаны множеством разнообразных связей. Каждая категория текста является неотъемлемой его характеристикой и только в совокупности они делают текст текстом. Вот почему в процессе анализа нельзя провести четкую грань между категориями, то есть абстрагировать одни от других. Например, анализируя интертекстуальность, нельзя не говорить об информативности, о приращении смыслов; интертекстуальность базируется на межтекстовых связях, ассоциативных, образных, поэтому нельзя абстрагироваться от категории связности. Анализируя ситуативность текста, нельзя не говорить о модальности, целостности и т.д. Вот почему в процессе аналитической работы с текстом в фокус берется одна категория, но во взаимодействии с другими.

3. *Учет дискурсивной природы текста.* Длительное время в лингвистике текста доминировал исключительно текстуальный анализ категорий, то есть анализировался только конечный результат речевой деятельности коммуникантов – текст. Конечно, текст – это материальный продукт, который создавался в динамичных условиях процесса коммуникации, то есть в дискурсе, но изучался он именно в своей законченной форме. Е. Кубрякова пишет: «Хотя при текстовом анализе семантическое пространство можно замкнуть им самим, ограничивая наблюдения внутритекстовыми связями и работая внутри непосредственной данности текста, сегодня предпочитается дискурсивный анализ, при котором то же семантическое пространство рассматривается как связанное тысячами нитей с условиями его создания, целями и задачами данного текста в связке с аналогичными для него текстами» [8: 10]. Признавая факт порождения текста в условиях определенного дискурса, мы признаем, что текст является социально ориентированным и социально обусловленным итогом коммуникативной деятельности. Отдельные категории текста (например, ситуативность) отчетливо эксплицируют дискурсивную природу текста. В этой связи ученые даже

настаивают на наименовании категорий текста не текстовыми, а тексто-дискурсивными [12], и на необходимости их анализ увязывать с анализом дискурса, который синхронно и последовательно сопровождал порождение текста и выполнял свою текстообразующую функцию.

Понятия *текст* и *дискурс* не противопоставлены, не взаимоисключающие, а наоборот, учет дискурса проливает свет на многие аспекты текста: глубокое понимание текста невозможно без восстановления процесса его создания – это общепризнано в науке. Текст – материальный продукт, обладающий определенным семантическим пространством, интерпретация которого подвижна и в определенной степени индивидуальна (Е. Кубрякова [8], Б. Гаспаров [6], Р. Барт [2], Ю. Лотман [11] и др). Создавая текст, автор ориентируется на определенного читателя, а глубина понимания текста зависит от многих экстралингвистических факторов, в том числе от пресуппозиции, интерпретанты читателя, которому в своей интерпретационной деятельности необходим выход за пределы языковых форм, в другие тексты, в экстралингвистический мир. А это значит, что извлеченная в процессе восприятия текста информация должна обеспечивать адресату выход за пределы непосредственно данного в самом тексте и служить источником дальнейших возможных интерпретаций текста.

Кроме того, извлечение информации, ее переосмысление, трансформация в другие вторичные тексты требует использования особых когнитивных приемов, и в этом когнитивном процессе оказываются задействованными «и знание языка, и знание мира, и, наконец, знание о принятых в языке соотнесениях языковых структур с когнитивными. К тому же этот процесс не следует считать происходящим исключительно на рациональном уровне, ибо в когнитивности все неразрывно связано с эмоциями, оценками, а следовательно, с пониманием того, как именно представлена информация в тексте и как она в нем распределена», – пишет Е. Кубрякова [8: 11].

4. *Понимание анализа текста как творческого процесса восприятия, интерпретации, приращения смысла на основе языковой ткани текста и опыта языкового существования*

реципиента. Восприятие чужой речи, как и ее создание, процесс творческий: «Факт, что нам удастся более или менее успешно справиться с множественностью и неповторимостью опыта, приносимого языковым существованием, – с тем, что каждый последующий момент приносит нам новое, никогда в точности до этого не встречавшееся и никогда более не повторяющееся переживание, адаптация к которому требует от нас пусть скромных, но всегда уникальных творческих усилий» [6: 19]. Чем более текст касается волнующих реципиента проблем, тем заинтересованнее он читает текст. При таком условии к интеллектуальным операциям подключаются эмоции, рождаются ассоциации и образы, устанавливаются, на первый взгляд, незаметные связи, которые приносят новые смыслы, обогащая и изменяя семантическое пространство текста. «Текст существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров)» [8: 12].

5. *Анализ текста – новая ступень познания мира: познание особенностей функционирования языка в различных регионах, культуры народа-носителя языка, его моральных устоев и традиций*. Извлечение новой информации из текста – это процесс присвоения ее интеллектом воспринимающего. Информация, пропущенная через сознание реципиента становится его знанием. Из текста можно извлечь разные виды информации, разный ее объем и поэтому «степень информативности» текста, а значит, и степень познания мира для каждого реципиента разная. План выражения для одного реципиента открывает только лежащую на поверхности, вербально выраженную информацию, а для другого он содержит импульсы к сопоставлению, обобщению, порождению ассоциаций и т.д., то есть к порождению новых смыслов, изменению семантического пространства текста. Каждому читателю доступна фактуальная информация, если он владеет языковым кодом, однако выявление межтекстовых связей, авторской интенции, системы концептов, их взаимосвязи и порождаемого ими имплицитного смысла не каждому реципиенту доступно в одинаковой мере. Одна из задач анализа текстовых

категорий – формирование умения проникать в более глубокие смысловые пласты текста на основе осмысления особенностей анализируемой категории текста: на основе значений языковых единиц, особенностей архитектоники текста, сопоставления подобных и противоположных явлений, установления связей, учета дискурсивных условий порождения текста и т.д. реципиент извлекает разные виды информации – содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую. Текст «показателен именно в том, что из него можно вывести, заключить, извлечь» [8: 12]. А поскольку мы имеем дело с многогранным феноменом, сложным по форме, по структуре семантического пространства, то его восприятие и интерпретация требуют активной когнитивной деятельности, в которую включаются и воображение, и эмоции, и ассоциации, и опыт человеческого существования. В результате такой деятельности реципиент поднимается на новую ступень познания. Руководствуясь изложенными принципами, автор несколько видоизменил существующие методики, он предлагает описание своего варианта анализа текстовых категорий на материале анализа категории интертекстуальности. Вся работа распределяется в два этапа: 1) подготовка к анализу в самостоятельной познавательной-практической деятельности; 2) коллективная работа на занятии.

Этап самостоятельной подготовки. *Закрепление знаний о категории текста.* Для анализа текстовой категории нужна теоретическая основа, которую иностранные магистранты могли бы не просто осмыслить, но и применить в практике анализа. Вот почему, кроме прослушивания лекции, магистрантам целесообразно предложить теоретический материал, хорошо структурированный, в разумных пределах сжатый, доступно изложенный, объемом не более 3-4 страниц печатного текста. Этот теоретический материал должен быть обеспечен вопросами для самоконтроля и 1-2 заданиями невысокой степени сложности: для самопроверки и ориентации в главном. Примером подобного задания может быть следующее: Прочитайте текст стихотворения Я. Смелякова «Милые красавицы России». Обладает ли он категориальным свойством интертекстуальности? Аргументируйте

свой ответ выдержками из текста. (Текст, содержащий теорию, здесь не представляется ввиду ограничений статьи в объеме).

Чтение художественного текста и текстов других стилей, обеспечивающих читательскую пресуппозицию (фоновые знания). Чтобы студент мог понять авторскую интенцию включения интекстов, а затем интерпретировать ее и интегрировать порожденные смыслы в смысловое пространство интертекста, необходимо обеспечить пресуппозицию читателя. Один из эффективных способов – чтение студентами в процессе подготовки к занятию небольших (0,5-1 страница), специально подготовленных, креализованных (если в этом есть необходимость) текстов. В конкретном случае, для подготовки студентов к аналитической работе с текстом миниатюры Ю. Бондарева «Стандарт», – рекомендуем чтение трех иллюстрированных текстов публицистического стиля, объемом 0,5 страницы каждый: «Лица Ренессанса», «Рафаэль и его Мадонны», «И. Крамской и «Портрет неизвестной».

Этап работы на занятии начинается с *обогащения лексического запаса и синтаксического строя научной речи* магистрантов на материале конструкций, которые могут быть востребованными в процессе анализа категории интертекстуальности. Например:

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте, запоминайте и запишите последнее предложение по памяти.

1. Интертекстуальность проявляется в межтекстовых связях. Интертекстуальность проявляется в межтекстовых связях, сигналами которых являются интексты. Интертекстуальность проявляется в межтекстовых связях, сигналами которых являются интексты, выраженные цитатами, образами, реминисценциями, узнаваемой ритмикой, строфикой.

2. В данном тексте обнаруживаются «гиперссылки». В данном тексте обнаруживаются «гиперссылки» в форме имен и названий. В данном тексте обнаруживаются «гиперссылки» в форме имен художников и названий их картин, персонажей картин.

3. Автор прибегает к визуальному коду межтекстовых связей. Автор прибегает к визуальному коду межтекстовых связей, который декодируется путем соотнесения с картинками. Автор

прибегает к визуальному коду межтекстовых связей, который декодируется путем соотнесения с картинами, расширяющими семантическое пространство текста.

4. Эпоха Ренессанса ассоциируется с идеалами красоты. Эпоха Ренессанса ассоциируется с идеалами красоты, воплощенными в картинах. Эпоха Ренессанса ассоциируется с идеалами красоты, воплощенными в картинах Леонардо да Винчи «Монна Лиза» («Джоконда»), Рафаэля Санти «Сикстинская мадонна», Питера Пауля Рубенса.

5. Огюст Ренуар, Иван Крамской – представители европейской живописи XIX века. Огюст Ренуар, Иван Крамской – представители европейской живописи XIX века, которые создали великолепные портреты женщин. Огюст Ренуар, Иван Крамской – представители европейской живописи XIX века, которые создали великолепные портреты женщин, наполненные их ощущениями, чувствами, реальными заботами. Огюст Ренуар, Иван Крамской – представители европейской живописи XIX века, которые создали великолепные портреты женщин, наполненные их ощущениями, чувствами, реальными заботами, но сохранявшими при этом свою загадочность и притягательность.

Дальнейшую учебную деятельность составляют *осмысление и интерпретация прочитанного*. Для этого предлагаются упражнения такого типа:

Упражнение 2. Исходя из значения слова *стандарт*, объясните, какой добавочный оттенок, влияющий на формирование смысла текста, вносит это слово.

Упражнение 3. Какой фрагмент действительности отражен в тексте и почему автор прибегает к использованию интекстов?

Упражнение 4. Автор использует визуальный код межтекстовых связей и отсылает нас к прецедентным именам и произведениям искусства. А что вы о них знаете? Какой смысл закрепился за этими артефактами? Как они связаны со смыслом рассказа-миниатюры Ю. Бондарева?

Упражнение 5. Прочитайте стихотворение русской советской поэтессы Людмилы Татьянической «Мадонна». Согласны ли вы с мыслями, выраженными в стихотворении по поводу женской

красоты? Как вы думаете, а как мог бы ответить на этот вопрос Юрий Бондарев?

Заключительный вид работы предполагает *составление целостного научного текста в жанре анализа текстуально-дискурсивной категории*. Памятуя о неоднократных высказываниях ученых о том, что невозможность выработать устойчивую модель процесса смыслообразования или заданную процедуру его анализа не отменяет того, что у этого процесса имеются некоторые общие черты и типичные ходы мысли, хотя и реализующиеся всякий раз по-иному и никогда не дающие надежно предсказуемых результатов. [6: 335], мы все же прибегаем в учебных целях к определенным рекомендациям. Обычно методисты излагают их в виде плана, но такой план условный и легко может быть разрушен каждым, творчески подходящим к анализу текста. Скорее это не план, а метки, напоминающие, о чем целесообразно говорить, что следовало бы не упустить:

1. Осмысление заглавия и референции текста (отраженной в тексте действительности).

2. Размышления по поводу сущности интертекстуальности (тип межтекстовых связей, коды выражения) и нахождение формальных показателей интертекстуальности в тексте Ю. Бондарева «Стандарт».

3. Установление функции интекстов.

4. Интеграция дополнительных смыслов, полученных благодаря интекстам, в семиотическое пространство текста.

5. Концовка: согласны ли вы с приведенным ниже мнением ученого-лингвиста? Обоснуйте свое мнение примерами из нашей сегодняшней работы.

Можно сказать, что мыслительный процесс, возникающий по поводу и вокруг данного сообщения-текста, не имеет конца, но он имеет начало; у него нет никаких внешних границ, никаких предписанных путей, но есть определенная рамка, в которой и для которой он совершается: рамка данного языкового высказывания. Как отмечает Б. Гаспаров, какими бы причудливыми и отдаленными путями ни двигалась мысль говорящего, результат

этого движения воспринимается им как смысл данного высказывания [6: 322].

Выводы. Работа по формированию у иностранных магистрантов-филологов умения анализировать художественный текст может быть более эффективной, если организовать ее в соответствии с такими принципами: соответствие отобранных для анализа текстов прототипическому варианту; учет взаимосвязи и детерминированности всех категорий в тексте и понимание того, что вычленение и анализ каждой категории в отдельности осуществляется исключительно в учебных целях; учет дискурсивной природы текста; понимание анализа текста как творческого процесса восприятия, интерпретации, приращения смысла на основе языковой ткани текста и опыта языкового существования реципиента; понимание анализа текста как новой ступени познания мира и языка: познание особенностей функционирования языка в различных регионах, культуры народа-носителя языка, его моральных устоев и традиций.

Обучение умению анализировать текстово-дискурсивные категории включает подготовительный этап (в самостоятельной познавательно-практической деятельности), на котором обеспечивается теоретическая база, чтение и понимание художественного текста, который будет анализироваться, и формируется пресуппозиция читателя. Основной этап работы (на занятии) подчинен обогащению научной речи магистрантов, глубокому осмыслению анализируемого текста, установлению межтекстовых связей и вовлечению смыслов, порождаемых на основе ассоциаций, сопоставлений, оценок и т.д., в семантическое пространство текста. Завершением этого этапа является создание целостного научного текста-анализа определенной категории.

Перспективы исследования проблемы видятся в разработке методики анализа каждой текстово-дискурсивной категории и создании пособия для магистрантов-филологов, соответствующего обозначенным в статье принципам, а также проверке его эффективности в практике преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник. М.: Флинта: Наука, 2005. 496 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
4. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос. 2003. 173 с.
5. Вартамянц А.Д., Якубовская М.Д. Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов (третий – пятый годы обучения). М.: Русский язык, 1989. 236 с.
6. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 351 с.
7. Котурова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 280 с.
8. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. *Текст. Структура и семантика*: в 2 т. М.: Спорт Академ Пресс, 2001. Т. 1. С. 72–81.
9. Культура речи. Научная речь / под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. М.: Издательство Юрайт, 2017. 284 с.
10. Лебедева М.Н. Микрожанры современной прозы: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.08. / Тверской гос. университет. Тверь, 2016. 25 с.
11. Лотман Ю.М. Текст в тексте. *Образовательные технологии*. 2004, № 1. С. 30–42.
12. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. Киев: Фитосоцицентр, 2002. 335 с.
13. Серажим К.С. Текстознаство. Київ: Київський університет, 2012. 528 с.
14. Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.
15. Тамерьян Т.Ю. Историко-этимологический словарь латинских заимствований. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2009. 151 с.
16. Филиппов К.А. Лингвистика текста. Курс лекций. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 336 с.

REFERENCES

- Babenco, L.G. and Kazarin, YU.V. (2005). *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teorija i praktika* [Linguistic analysis of the literary text. Theory and practice]. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].

- Bart, R. (1989). *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika [Selected works: Semiotics. Poetics]*. G.K. Kosikova (Trans., Comps., Ed.). Moscow: Progress [in Russian].
- Bolotnova, N.S. (2007). *Filologicheskij analiz teksta [Philological analysis of the text]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].
- Filippov, K.A. (2003). *Lingvistika teksta. Kurs lekcij [Text linguistics. A course of lectures]*. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta [in Russian].
- Gasparov, B.M. (1996). *Jazyk. Pamjat. Obraz. Lingvistika jazykovogo sushchestvovaniya [Language. Memory. Image. Linguistics of linguistic existence.]*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie [in Russian].
- Himik, V.V. and Volkova, L.B. (Eds.). (2017). *Kultura rechi. Nauchnaya rech. Moscow: Izdatelstvo Jurajt [in Russian]*.
- Kotyurova, M.P. and Bazhenova, E.A. (2008). *Kultura nauchnoj rechi: tekst i ego redaktirovanie [Culture of the scientific speech: text and editing]*. Moscow: Flinta: Nauka [in Russian].
- Kubryakova, E.S. (2001). O tekste i kriterijah ego opredelenija [On the text and criteria for its definition]. *Tekst. Struktura i semantika [Text. Structure and semantics]*. Moscow: Sport Akadem Press, Vol. 1, pp. 72–81 [in Russian].
- Lebedeva, M.N. (2016). Mikrozhanyry sovremennoj prozy [Microgenres of the modern prose]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tver: Tverskoj gosuniversitet [in Russian].
- Lotman, Y.M. (2004). Tekst v tekste [A text within a text]. *Obrazovatelnye tekhnologii [Educational technologies]*, 1, pp. 30–42 [in Russian].
- Rogova, K.A. (Ed.). (2011). *Tekst: teoreticheskie osnovaniya i principy analiza [Text: theoretical foundations and principles of analysis]*. St. Petersburg: Zlatoust [in Russian].
- Selivanova, E.A. (2002). *Osnovy lingvisticheskoj teorii teksta i kommunikacii [Fundamentals of the linguistic theory of text and communication]*. Kiev: Fitosociocentr [in Russian].
- Serazhim, K.S. (2012). *Tekstoznavstvo [Textology]*. Kyiv: Kyiv university [in Ukrainian].
- Tameryan, T.Yu. (2009). *Istoriko-etimologicheskij slovar latinskih zaimstvovaniy [Historical etymological dictionary of Latin borrowings]*. Vladikavkaz: Izd-voSOGU [in Russian].
- Valgina, N.S. (2003). *Teoriya teksta [The theory of the text]*. Moscow: Logos [in Russian].
- Vartanyanc, A.D. and Yakubovskaya, M.D. (1989). *Posobie po analizu hudozhestvennogo teksta dlja inostrannyh studentov-filologov (tretij – pyatyj gody obuchenija) [Manual on the analysis of literary text for foreign*

students of Philology (third-fifth years of study)]. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 14.09.2019

Статівка Валентина Іванівна, докт. пед. наук, професор відділення російської мови Інституту іноземних мов Ланчжоуського університету (КНР) (730000, Китай, провінція Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

Статівка Валентина Івановна, доктор педагогических наук, профессор отделения русского языка Института иностранных языков Ланчжоуского университета (КНР) (730000, Китай, провинция Ганьсу, Ланьчжоу, пр. Тяньшуйнаньлу, 222); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

Stativka Valentina, Doctor of Pedagogy, Professor of the Russian language Department of the Institute of foreign languages of Lanzhou University (China) (730000, China, Gansu, Lanzhou, 222 South Tianshui Road); e-mail: statvalentina@yandex.ru; orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>.

LINGUOCULTURAL BASES OF SOCIALIZATION OF FOREIGN APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION IN THE UNIVERSITY EDUCATION AREA

Ushakova N., Doctor of Pedagogics
Domnich S., Ph.D. in Philosophy
Kushnir I., Ph.D. in Pedagogics
Trostynska O., Ph.D. in Philology (Kharkiv)

The article highlights the problems of the linguocultural socialization of foreign applicants for higher education. The scientific and methodical bases of linguocultural educational system of educational migrants' support that forms in two ways: language training and social and cultural adaptation implemented as per level degree (bachelor's degree, master's degree, Ph.D. degree) were defined according to the tasks of socialization of foreigners in the higher education area. The article describes the potential of the language instruction that plays the role of educational discipline and the basis for the socialization of applicants for higher education in a foreign language and social and cultural environment. The process of linguocultural competence formation among different categories of educational migrants is outlined. The functions of the socially educational process at the university as the main factor of socialization of foreigners were determined. The authors point out that the socialization of foreign students in the educational and cultural environment of higher education institutions (HEIs) should be considered in conjunction with three aspects: linguosocial adaptation, integration, and individualization. Scientific and methodical bases of each of the mentioned aspects were discussed. The main forms of social and pedagogical support of socially educational work with foreign applicants of higher education, who study at V.N. Karazin Kharkiv National University (training courses, cultural assimilators, excursions, local history master classes, theme nights, discussions regarding intercultural communication, creative contests, business games, conferences of young scientists etc.) were specified.

Key words: foreign applicants of higher education, linguocultural socialization, language of education, higher education institution area.

Ушакова Н.І., Домніч С.П., Кушнір І.М., Тростинська О.М. Лінгвокультурологічні основи соціалізації іноземних здобувачів вищої освіти в університетському освітньому просторі. Стаття присвячена проблемам лінгвокультурної соціалізації іноземних здобувачів вищої освіти. Відповідно до завдань соціалізації іноземців в університетському освітньому просторі визначено науково-методичні основи проектування лінгвокультурної освітньої системи підтримки освітніх мігрантів, що формується у двох основних напрямках: мовної підготовки та соціокультурної адаптації, які реалізуються відповідно до освітніх рівнів (бакалаврського, магістерського, рівня докторів філософії). Схарактеризовано потенціал мови навчання, що відіграє роль освітньої дисципліни, підґрунтя соціалізації здобувачів вищої освіти в нерідному мовному та соціокультурному середовищі, описано процес формування лінгвокультурної

компетентності різних категорій освітніх мігрантів. Визначено функції виховного процесу в університеті як важливого фактора соціалізації іноземців. Зазначено, що соціалізацію іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі закладів вищої освіти необхідно розглядати в сукупності трьох аспектів: лінгвосоціальної адаптації, інтеграції та індивідуалізації, визначено науково-методичні основи кожного з означених аспектів. Описано основні форми соціально-педагогічної підтримки виховної роботи з іноземними здобувачами вищої освіти, що навчаються в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна (тренінги, культурні асимілятори, екскурсії, краєзнавчі майстер-класи та тематичні вечори, круглі столи із проблем міжкультурної комунікації, творчі конкурси, ділові ігри, конференції молодих науковців тощо).

Ключові слова: іноземні здобувачі вищої освіти, лінгвокультурна соціалізація, мова навчання, університетський освітній простір.

Ушакова Н.И., Домнич С.П., Кушнир И.Н., Тростинская О.Н.
Лингвокультурологические основы социализации иностранных соискателей высшего образования в университетском образовательном пространстве.
Статья посвящена проблемам лингвокультурной социализации иностранных учащихся вузов. В соответствии с заданиями социализации иностранцев в университетском образовательном пространстве определены научно-методические основы проектирования лингвокультурной образовательной системы поддержки образовательных мигрантов, которая формируется в двух основных направлениях: языковой подготовки и социокультурной адаптации, реализующихся в соответствии с образовательными уровнями (бакалаврским, магистерским, доктора философии). Охарактеризован потенциал языка обучения, который играет роль образовательной дисциплины, основу социализации соискателей высшего образования в неродной языковой и социокультурной среде, описан процесс формирования лингвокультурной компетентности разных категорий образовательных мигрантов. Определены функции образовательного процесса в университете как важного фактора социализации иностранцев. Подчеркивается, что социализацию иностранных студентов в образовательно-культурной среде учреждений высшего образования необходимо рассматривать в единстве трех аспектов: лінгвосоціальної адаптації, інтеграції та індивідуалізації, определены научно-методические основы каждого из аспектов. Описаны основные формы социально-педагогической поддержки воспитательной работы с иностранными соискателями высшего образования, обучающимися в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина (тренинги, культурные ассимиляторы, экскурсии, страноведческие мастер-классы и тематические вечера, круглые столы по проблемам межкультурной коммуникации, творческие конкурсы, деловые игры, конференции молодых ученых).

Ключевые слова: иностранные соискатели высшего образования, лингвокультурная социализация, университетское образовательное пространство, язык обучения.

Problem statement. The current state of development of the university education system is characterized by an awareness of

tremendous changes in social life, the transformation of the structure of the world information space. At the present stage of the existence of civilization, one of the most important leverages of its development is the educational system, in particular, the training of experts of higher qualification, which main focus is on universities. Globalization of the social life influences the tasks, tendencies, directions of improvement of educational systems. The development of international education, study abroad, intensification of academic exchanges, the interaction of scholars and teachers in the field of development of methods for socialization of non-native speakers in a foreign linguistic environment is one of these directions, the response to today's needs. Such interaction requires the development of a universal terminological system for defining the learning objectives, levels, stages, means of controlling the level of study, etc. The introduction of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the determination of levels of proficiency in foreign languages provided the organizational basis for the implementation of international cooperation in the higher education system. Ukrainian universities follow the current trends that make them adequate participants of the world educational process. V.N. Karazin Kharkiv National University is one of the leading higher educational institutions (HEIs) in Ukraine and a leader in the field of training of foreign specialists of higher qualification. The need for analysis and systematization of scientific and methodical and linguocultural bases of educational migrants' socialization in the higher education area determines the relevance of the research.

Analysis of current researches. At the present stage of human development, the optimization of international education, particularly by the means of a medium of instruction is one of the important tasks. Young people are increasingly looking for the opportunity to study abroad that requires not only mastering the medium of instruction but also the concepts of a new social and cultural environment.

White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity" [4] states that the university is ideally suited for the development of open-mindedness and openness to the world, founded on enlightenment values by its universality. The university thus has great potential to engender "intercultural intellectuals" who can play an active role in the public sphere.

One of the best classical Ukrainian universities, the V.N. Karazin Kharkiv National University is a current member of the International Association of Universities (IAU)/UNESCO, a worldwide association consisting of more than 150 member countries. In 1988, the University signed the Magna Charta Universitatum, a document reflecting the fundamental values and rights of European universities, institutional autonomy, and academic freedom. Since 1989 V.N. Karazin Kharkiv National University has been a co-founder and a member of the Eurasian Universities Association, uniting universities in the Eurasian region on a voluntary basis. In 2004, Kharkiv National University became a full individual member of the European Universities Association. In 2010, the University was admitted to the European Nuclear Education Network (ENEN) as an associate member [7].

Foreigners study at 20 schools: the School of Biology; the School of Geology, Geography, Recreation and Tourism; the School of Ecology; the School of Economics; the School of Foreign Languages; the School of History; the School of Computer Sciences; the School of Medicine; the School of Mathematics and Computer Sciences; the School of International Economic Relations and Travel Business; the School of Psychology; the School of Radiophysics, Biomedical Electronics and Computer Systems; the School of Sociology; the School of Physics and Energy; the School of Physical and Technologies; the School of Physics; the School of Philology; the School of Philosophy; the School of Chemistry; the School of Law, and also at the educational-scientific institute “Karazin Business School”. The training of experts of higher qualification covers the whole spectrum of modern classical university education [24].

Linguocultural bases of socialization of foreign applicants of higher education are studied by specialists in various fields of science. The content of cognitive activity and psychological characteristics of the learning process are found out in the works of V. Artemov, B. Bieliaiev, L. Vygotsky, P. Galperin, T. Dridze, M. Zhynkin, I. Zymnya. The methods of mastering language by educational migrants have been analyzed by Z. Klychnikova, O. Leontiev, B. Lomov, N. Ushakova, S. Folomkina.

Successful study of foreigners is possible under the conditions of mastering skills and competencies of speech activity in language instruction, especially in the educational and professional sphere of

communication, the formation of skills to improve the activities for mastering language and its usage. Language is equally important in the social and cultural socialization of non-native speakers in a foreign linguistic and social and cultural environment. Modern communication in the higher education area is intercultural. The scientifically based organizing of the process includes considering the pattern of the dialogue of cultures (S. Ter-Minasova).

The analysis of scientific research of the problem concerning students' social education at the theoretical and methodological level is highlighted in the works of famous teachers: A. Alexiuk, Y. Babanskyi, V. Bezpalko, P. Pidkasystyi, psychologists: A. Petrovskyi, A. Leontiev, methodists: A. Biliaiev, L. Palamar, S. Domnich, N. Skrypnyk, L. Prokofieva, T. Osypova, I. Bartenieva and others who devoted their works to various forms of extra-curricular activities with students.

The aim of the article is to describe the system of linguocultural socialization of foreign applicants of higher education at the university, for which it is necessary to analyze the bases of language training of educational migrants and to characterize the aspects of socialization of non-native speakers. The tasks of the article are to determine the functions of the language by means of which different categories of foreigners master the future specialty in foreign universities, as well as the characteristics of the intercultural socially educational process at V.N. Karazin Kharkiv National University as a basis of socialization of foreigners in the conditions of foreign social and cultural environment.

Presentation of the main material. Institute of International Education for Study and Research (IIESR) provides linguocultural socialization of foreign nationals at V.N. Karazin Kharkiv National University. The main activities of IIESR are preparation of foreign nationals for getting into Ukrainian HEIs, organization and methodical support for teaching of language courses to foreigners, conducting local history projects for foreign applicants of higher education of all levels, coordination of the schools and departments activities regarding organization of education and training of foreign experts of relevant education and qualification levels, development and implementation of innovative forms and methods of education to ensure adaptation of foreign nationals and stateless persons enrolled in the University. The educational process is based on the principles of science, humanism, democracy [14: 5–6].

The training of foreign applicants of higher education is carried out according to educational and professional, educational and scientific and scientific programs at three levels of higher education (bachelor's, master's, and academic and research). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) was implemented at the University, which draws students into the international university education area, helps to improve the quality of education, enables to integrate different types of educational activities, facilitates the process of recognition and confirmation of qualifications and periods of study, promotes academic mobility of applicants of higher education [15].

Educational migrants, applicants of higher education can study in the state language, national minorities' languages or English, as stated in the contract they conclude. Foreign students are studying in groups with Ukrainian students at most of the schools. Separate academic groups are created and separate curricula are developed at the School of Medicine, the School of Law and "Karazin Business School" for students, who have chosen English language instruction.

According to the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of August 18, 2016, No. 997 [12], the University provides state language learning by foreign students to the extent necessary for study and/or everyday communication according to educational programs. In order to ensure the communicative needs of foreign students in Ukrainian-speaking community, the staff of the Institute of International Education for Study and Research solves a wide range of scientific and methodical problems of language training of foreigners, since the formation of communicative competence is a prerequisite for the successful mastering the academic disciplines. Researches, conducted by N. Ushakova, T. Aleksieienko, S. Domnich, I. Kushnir, O. Trostynska allowed to develop the concept of formation of secondary linguistic personality of educational migrants, to build a methodical system of their academic adaptation [1], the central element of which is language training. Educational programs were developed [22] for all foreign higher education applicants of V.N. Karazin Kharkiv National University (School of Foreign Languages, School of Geology and Geography, School of Economics, School of Medicine, School of Radiophysics, School of Law, etc.) Classes on the academic disciplines "Foreign language (Ukrainian)", "Foreign language of professional direction", "Ukrainian for the profession" are held.

The educational programs of these academic disciplines on Ukrainian as a foreign language are created in accordance with the Draft of Ukrainian Proficiency Standard [18]. Foreign students of both non-philological and philological specialties should master Ukrainian in terms of three credits at least. Students develop “communicative competence at a level sufficient to solve simple communicative issues in the educational and professional sphere of communication. They can perform tasks related to the simple exchange of information on social and cultural or everyday life topics; they can tell about themselves, their loved ones and describe the basic aspects of daily life, using simple sentences. Implementation of the described tasks involves the formation of skills and competences in the main types of speech activity – reading, writing, speaking and listening, in using language tools to realize certain tactics of speech behavior to achieve a communicative goal. The basis of forming the communicative competence is mastering the Ukrainian language system and phonetic, lexical and grammatical skills [22].

A textbook takes the central stage in the system of learning tools. A Ukrainian language educational complex for different contingents of foreign students, which includes manuals for beginners (introductory course and basic course) [16, 17], a basic textbook for the first-year foreign students of non-philological specialties for whom Ukrainian is the language of instruction [19], and a manual for the formation of communicative skills of professional communication for students of medical specialties [2] solves the problem of linguocultural socialization of non-native speakers.

The development of the linguocultural competence that is essential to meet the real communicative needs of foreign students, to use the Ukrainian language in everyday life and in the academic environment while studying in Ukraine; to form mastering skills and abilities to communicate in the Ukrainian language within current issues and communication situations is carried out at meetings of the Club of lovers of the Ukrainian language and culture.

Both classroom and socially educational work are significant for the formation of communicative competence of educational migrants at the level sufficient for communication, within educational and professional, business, social and political, everyday life, social and cultural spheres of communication. Socially educational work is particularly an

effective tool for increasing foreign student's motivation in learning the language and culture of international communication.

The purpose of the socially educational work is to deepen and broaden the knowledge obtained in the conditions of the educational process, the formation of creative abilities, scientific interests. Scientists define socially educational work as a process in which the student's upbringing, education, and development are fulfilled. This process does not have a fixed term of completion and consistently proceeds from one stage to another depending on the creation of favorable conditions for student's creative activity, for ensuring their cooperation, which allows forming the need of a person for further creative perception of the world [25]. Scientifically based and skillfully organized student's activity in extra-curricular work is focused on the versatile development of personality, the specificity of which at the present stage is the accumulation of social experience by foreign students and the achievement of a high level of communicative culture, etc. [26].

Socially educational work with foreign students at V.N. Karazin Kharkiv National University is an essential part of the educational process. Language Training Department 1 of the Institute of International Education for Study and Research organizes a number of extra-curricular activities aimed at social and academic adaptation of foreign students at the University. Socialization of foreign students in the educational and cultural environment of HEIs should be considered together with three stages: social adaptation, social integration and social individualization [5]. We believe that the process of socialization does not have clearly defined stages but it is a multidimensional phenomenon that has signs of adaptation, integration, and individualization.

The aspect of social adaptation of foreign students to the new educational and cultural environment of the HEIs is realized for the education of first-year foreign students by conducting conversations, study tours to the schools of the University, the Museum of the University history, the Central Scientific Library of the Kharkiv National University, modern art exhibitions related to the University – Yermilov Center and Henryk Siemiradzki Art Gallery, in order to share knowledge not only about the recognition of the University as a center of fundamental science and education, but also as a powerful cultural

center. The aspect of social adaptation includes “the adaptation of foreign students to the educational process and new social and cultural reality... moreover, it works in the non-traditional for them educational and cultural environment of HEIs, with representatives of which they should communicate” [6: 32]. Extra-curricular activities are aimed at successful social adaptation of foreign students to the educational and cultural environment of the University, development of cross-cultural and social and professional literacy. Summing up, they are an important component of the educational and socially educational process. Training courses on tolerance, cultural assimilators, interactive activities (“Let’s get to know”, “Freshman’s Day”), city tours, writing essays and works (“Why I came to Ukraine”, “V.N. Karazin Kharkiv National University as a classical university of Ukraine”, “Kharkiv, the city where we live and study”), preparation of reports and presentations about students countries, and their hometowns (“My native town”, “My country”) are conducted. Foreign students participate in the preparation of reports and presentations about the cultural traditions of Ukraine/traditions of their countries. Literary and art nights are held to strengthen friendship and mutual understanding between foreign students and Ukrainian citizens. One of the component of social adaptation is also “Ceremony of Foreign Citizens’ initiation into students”, “International Festival of Foreign Students and Citizens of Kharkiv”, theatre educational events: “Christmas in Ukraine”, “Masliana”, “Easter in Ukraine”, evening-presentations: “The Wonderful World of Ukrainian Embroidery”, “Ukrainian Pysanka”, etc.

The aspect of social integration involves the development of the social and professional qualities of educational migrants, the formation of value orientation and intercultural competence. “Foreign students... not only master new knowledge of the social and cultural environment but also try to recreate them” [6: 34]. The social-pedagogical support for the socialization of foreign students is performed due to following forms of organizational work: a social-pedagogical training “My Future Profession”, aimed at holding of vocational guidance, thematic excursions to the Museum of Nature of the University, cultural outings to the Botanical Garden of Kharkiv National University and the planetarium. Educational migrants willingly participate in thematic lessons and lessons-concerts (“Nature is Poetry of the Soul”, “Poetry

Holiday”, “Taras Shevchenko, the Great Ukrainian Poet”). Linguistic Olympiads are held to increase interest in language learning.

Foreign students take part in university-wide events (artistic event that envisaged the most mass performance of Ukraine's spiritual anthem “Prayer for Ukraine”, that is a solemn piece of music written in 1885 by a graduate of the University M. Lysenko, (the lyrics by Oleksandr Konyskyi) in the OpenAir format, which was registered as a Ukrainian record (2017).

Aspects of social individualization involve the formation of the professional identity of foreign students, their professional self-realization begins due to the creation of original projects related to professional activity. The main component is the creative activity of foreign students, the implementation of their own educational and professional, and social and cultural projects. For the purpose of the development of social individualization of foreign students, the International Student Conference “New Scientific Horizons: Achievements, Search” (2017-2019) is held.

For scientific and methodological organization of social and pedagogical support of linguocultural socialization of foreign students during extra-curricular activities, such methods are used: social and pedagogical (analysis of real situations, conversation, demonstration of perspectives, individual and collective projects); diagnostic (questioning, testing); personality development (suggestion, example, clarification, criticism, persuasion); organizing of activities (approval, assignment, display of trust, attention, care, support). Forms of social and pedagogical support for extra-curricular activities with foreign students are training courses, cultural assimilators, excursions, workshops, theme nights, discussions, role-playing games, contests, presentations, business games, conferences, sports competitions, quests, concerts, etc. [6: 35]. The use of different methods and forms of social and pedagogical support depends on the stage of its implementation during extra-curricular activities.

The process of social and cultural interaction of representatives of different cultures, carried out through the establishment of various social links at the time of interrelated social actions of communicants, should be aimed at forming not only knowledge of foreign (in our case – Ukrainian) culture and language, skills and abilities of communication in this language, but also at a tolerant, respectful

attitude to representatives of other ethnic groups, as well as cultivating a culture of cross-national communication in the university educational area in order to avoid potential cultural conflicts.

Intercultural communication is always, above all, “general in nature” (Vladymyrova T.), since language interaction is due to the “force field of culture” (Bibler V.), which should not be overlooked by teachers who work with a foreign audience. Then extra-curricular activities will arouse the interest among foreign students and be cognitive communicative in nature, as well as facilitate the effectiveness of education of a multicultural personality, a future specialist of higher qualification.

Organizational work focuses on understanding the interpersonal discourse of non-native speakers as a synergistic, self-developing and sense-generating open system, which is represented in their communicative behavior.

Conclusions. The analysis of scientific and methodical bases of linguocultural socialization of foreigners who receive higher education in Ukrainian HEIs, carried out on the example of V.N. Karazin Kharkiv National University allows to note that the main aspects of the educational process are those of social adaptation, integration, and individualization, implementation of which takes into account the features of intercultural communication and the tasks of developing the skills of dialogue of cultures, creates favorable conditions for communication and learning of educational migrants in foreign academic and social and cultural environment of the University. These aspects also form the basis of vocational training as the main objective of the linguocultural socialization of educational migrants. The process and means of forming the communicative competence of different categories of educational migrants are described. The medium of instruction plays the role of academic discipline; it is the basis for professional and intercultural development of non-native speakers. The socially educational process in the University is described as the important factor of social and cultural support of educational migrants in the conditions of foreign linguistic, educational and social and cultural environments.

Prospects of further research is to study and develop common and nationally oriented components of language training and linguocultural

socialization of foreign higher education applicants in the scientific and social and cultural space of the modern university.

LITERATURE

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков, 2017. 248 с.
2. Алексєєнко Т.М., Васецька Л.І., Кушнір І.М. Навчання професійного діалогу: Лікар – хворий. Харків, 2019. 58 с.
3. Бакіров В.С., Ушакова Н.І., Хіжняк Л.М. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Харків, 2017. Вип. 39. С. 286–293.
4. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності». К., 2010. 44 с.
5. Білик О.М. Соціалізація іноземних студентів як педагогічна проблема. *Вісник Харківської держ. академії культури: зб. наук. праць / М-во культури України, Харків. держ. акад. культури*. Харків, 2014. Вип. 43. С. 281–289.
6. Билык Е.Н. Социально-педагогическое сопровождение как средство повышения эффективности социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения Украины. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Х., 2017. С. 24–38.*
7. Відділ міжнародних програм та академічної мобільності. URL: http://www.univer.kharkov.ua/ua/general/structure/international_relations_department/international1/international (дата звернення: 11.07.2019).
8. Домнич С.П. К вопросу о внеаудиторной работе в рамках межкультурной коммуникации. *Актуальні питання сучасного соціогуманітарного знання: зб. матеріалів V Міжвузів. наук.-практ. семінару (м. Харків, 23 січня 2014 р.)*. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «ХАІ», 2014. С. 56–57.
9. Зінченко В.М. Позааудиторна робота – важливий крок до діалогу культур. *Всеукраїнський науково-методичний семінар Новітні технології у викладанні мов іноземним студентам*. Харків. 2017. С. 103–107.
10. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія»*. 2009. № 6. С. 19–23.

11. Міжкультурна комунікація в університетському освітньому просторі: монографія / за ред. Н.І. Ушакової. Х., 2019. 232 с.
12. Наказ МОН № 997 від 18.08.2016 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260». URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/ (дата звернення: 15.03.2019).
13. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. К., 2001. 516 с.
14. Положення про Навчально-науковий інститут міжнародної освіти ХНУ імені В.Н. Каразіна. URL: [//rshennyua-vr29102018-4.pdf.rada.karazin.ua](http://rshennyua-vr29102018-4.pdf.rada.karazin.ua) (дата звернення: 15.04.2019).
15. Положення про організацію освітнього процесу в ХНУ імені В.Н. Каразіна. URL: [//profkom.ua/normativni-dokumenti/polozhennya-pro-organizatsiyu-osvitnogo-protsesu-harkivskomu-natsionalnomu-universiteti-imeni-v-n-karazina/](http://profkom.ua/normativni-dokumenti/polozhennya-pro-organizatsiyu-osvitnogo-protsesu-harkivskomu-natsionalnomu-universiteti-imeni-v-n-karazina/) (дата звернення: 14.04.2019).
16. ПАРАЛЕЛЬ. Українська мова для початківців. Вступний курс: навч. посіб. / Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М., Петренко І.П. Харків, 2017. 64 с.
17. ПАРАЛЕЛЬ. Українська мова для початківців. Базовий курс: навч. посіб. / Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М., Петренко І.П. Харків, 2018. 108 с.
18. Проект. Удосконалений стандарт. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (дата звернення: 02.09.2018).
19. Українська мова: підручник для іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей / уклад.: Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Копилова О.В., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М. / за ред. Н.І. Ушакової. Харків, 2017. 188 с.
20. Ушакова Н.І. Направления оптимизации академической адаптации образовательных мигрантов в вузах Украины. *Гуманітарні проблеми вищої освіти*: зб. наук. праць. Вип. 10. Харків, 2018. С. 87–94.
21. Ушакова Н.І. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.
22. Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М. Робоча програма дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 11 с. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ua/anot.php> (дата звернення: 02.09.2018).

23. Ушакова Н.І., Алексєєнко Т.М. Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англomовна форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. Вип. 34. С. 219–235.
24. Факультети. URL: <http://www.univer.kharkov.ua/ua/departments> (дата звернення: 11.07.2019).
25. Donchenko M.V. Professional and pedagogical training of future teachers in extracurricular work in higher educational pedagogical institutions of Ukraine (these cond half of the twentieth century): *Extended abstract of candidate's thesis* PhD in Pedagogics: 13.00.01 / Kharkiv State Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Kharkiv, 2004. 22 p.
26. Havryliuk O. The organization of extracurricular educational work of formation of communicative culture of future teachers (based on the course “foreign language, professionally directed”). *Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine*. 2013. Is. 2. 83 p.

REFERENCES

- Aleksyeyenko, T.M., Vaseczka, L.I. and Kushnir, I.M. (2019). Navchannya profesijnoho dialogu: Likar – hvoryj [Professional Dialogue Training: Doctor – Patient]. Kharkiv [in Ukrainian].
- Bakirov, V.S., Ushakova, N.I. and Hizhnyak, L.M. (2017). Mizhkulturna komunikacija v universyteti: istorychnyj dosvid i vyklyky suchasnosti [Intercultural communication at the university: historical experience and challenges of the present]. *Visnyk Harkivskoho nacionalnogo universytetu imeni V.N. Karasina. Seriya “Sociolohichni doslidzhennya suchasnoho suspilstva: metodolohiya, teoriya, metody”* [“Bulletin of the V.N. Karazin Kharkiv National University. Series “Sociological Studies of Modern Society: methodology, theory, methods”]. Kharkiv, 39, pp. 286–293 [in Ukrainian].
- Bila knyha z mizhkulturnoho dialohu “Zhyty razom u rivnosti y hidnosti” [White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”]*. (2010). Kyiv [in Ukrainian].
- Bilyk, O.M.(2014). Socializaciya inozemnykh studentiv yak pedahohichna problema [Socialization of foreign students as a pedagogical problem]. *Visnyk Harkivskoyi derzhavnoyi akademiyi kultury [Bulletin of Kharkiv State Academy of Culture]*. Kharkiv, 43, pp. 281–289 [in Ukrainian].
- Bilyk, E.N. (2017). Socialno-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak sredstvo povysheniya effektivnosti socializacii inostrannyh studentov v obrazovatelno-kulturnoj srede vysshego uchebnogo zavedeniya Ukrainy

- [Social and pedagogical support as a tool of increasing the effectiveness of socialization of foreign students in the educational and cultural environment of higher education in Ukraine]. *Academicheskaja adaptacija obrazovatelnyh migrantov v strane obuchenija* [Academic adaptation of educational migrants in the country of study]. Ushakova, N.I. (Ed.). Kharkiv, pp. 24–38 [in Russian].
- Department of International Programs and Academic Mobility. Available at: http://www.univer.kharkov.ua/ua/general/structure/international_relations_department/international1/international [Accessed 11.07.2019] [in Ukrainian].
- Domnich, S.P. (2014). K voprosu o vneauditornoj rabote v ramkah mezhkulturnoj kommunikacii [On the issue of extra-curricular work in terms of intercultural communication]. *Aktualni pytannja suchasnoho sociohumanitarnoho znannya: zbirnyk materialiv V Mizhvuzivskoho naukovo-praktychnoho seminaru* [Topical Issues of Contemporary Socio-Humanitarian Knowledge: Coll. materials V Interuniversity Research Practice seminar] (Kharkiv, January 23, 2014). Kharkiv, pp. 56–57 [in Ukrainian].
- Donchenko, M.V. (2004). Professional and pedagogical training of future teachers in extracurricular work in higher educational pedagogical institutions of Ukraine (the second half of the twentieth century). *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: State Pedagogical University named after G.S. Skovoroda [in English].
- Havrylyuk, O. (2013). The organization of extracurricular educational work of formation of communicative culture of future teachers (based on the course “Professional foreign language”). *Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Is. 2* [in English].
- Koval, V.Y. (2009). Systema pozaaudytornoyi diyalnosti studentiv vyshhyh navchalnyh zakladiv [System of extra-curricular activity of students of higher educational institutions]. *Naukovi praci Doneczkoho natsionalnoho tehnicznego universytetu. Seriya: “Pedahohika, psykholohiya, sociolohiya”* [Scientific works of Donetsk National Technical University. Series: “Pedagogy, Psychology, Sociology”]. 6, pp. 19–23 [in Ukrainian].
- Nakaz MON № 997 vid 18.08.2016 roku “Pro vyznannya takym, shho vratyvy chynnist, nakazu Ministerstva osvity ta nauky Ukrainy vid 04 kvitnya 2006 roku № 260” [Order of the Ministry of Education and Science № 997 of August 18, 2016 “On expiration of the order № 260 of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 04, 2006”]. (2016). Available at: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/ [Accessed: 15.03.2019] [in Ukrainian].

- Polozhennya pro Navchalno-naukovyj instytut mizhnarodnoyi osvity Kharkivskoho Nacionalnoho Universytetu imeni V.N. Karazina [Regulation for the Institute of International Education for Study and Research of V.N. Karazin Kharkiv National University].* (2018). Available at: <http://rishennya-vr29102018-4.pdf.rada.karazin.ua> [Accessed: 15.04.2019] [in Ukrainian].
- Polozhennya pro orhanizatsiyu osvitnoho procesu v Kharkivskomu Nacionalnomu Universyteti imeni V.N. Karazina [Regulation for organization of educational process in V.N. Karazin Kharkiv National University].* Available at: <http://profkom.ua/normativni-dokumenti/polozhennya-pro-organizatsiyu-osvitnogo-protsesu-harkivskomu-natsionalnomu-universiteti-imeni-v-n-karazina/> [Accessed: 14.04.2019] [in Ukrainian].
- Proekt. Udoskonalenyj standart. Ukrayinska mova yak inozemna. Rivni zahalnoho volodinnya ta diahnozyka [Project. Enhanced standard. Ukrainian as a foreign language. Levels of general possession and diagnostics].* (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoi> [Accessed: 02.09.2018] [in Ukrainian].
- Schools. Available at: <http://www.univer.kharkov.ua/ua/departments> [Accessed: 11.07.2019] [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Akademicheskaja adaptacija obrazovatelnykh mirgantov v strane obuchenija [Academic adaptation of educational migrants in the country of study].* Kharkiv [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2019). *Mizhkulturna komunikaciya v universyteczkomu osvitnomu prostori [Intercultural communication in university educational area].* Kharkiv [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M., Kushnir, I.M. and Petrenko, I.P. (2017). *PARALEL. Ukrainska mova dlya pochatkivciv. Vstupnyj kurs [Parallel. Ukrainian language for Beginners. Introductory course].* Kharkiv [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M., Kushnir, I.M. and Petrenko, I.P. (2018). *PARALEL. Ukrainska mova dlya pochatkivciv. Bazovyj kurs [Parallel. Ukrainian language for Beginners. Basic course].* Kharkiv [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I. (2009). *Uchebnik po jazyku obuchenija dlja inostrannykh studentov v rusle sovremennoj obrazovatelnoj paradigmy (Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika dlja inostrannykh studentov vuzov Ukrainy) [Textbook on the language of education for foreign students in the context of a modern educational paradigm (Theory and practice of creating a*

- textbook for foreign students at universities of Ukraine*]. Kharkiv [in Russian].
- Ushakova, N.I. (2018). Napravlenija optimizacii akademicheskoy adaptacii obrazovatelnyh migrantov v vuzah Ukrainy [Ways of optimization of academic adaptation of educational migrants in Ukrainian higher educational institutions]. *Humanitarni problem vyshhoji osvity. [Humanitarian problems of higher education]*. Kharkiv, 10, pp. 87–94 [in Russian].
- Ushakova, N.I. and Aleksyeyenko, T.M. (2019). Kontsepciya movnoyi pidgotovky inozemnyh здобувачив vyshhoi medychnoyi osvity (model 1 – angломовна форма вчання) [The conception of language training of applicants for higher medical education (model 1 – the English-language mode of study)]. *Vykladannya mov u vyshhykh navchalnyh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv, 34, pp. 219–235 [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I., Aleksyeyenko, T.M and Kushnir, I.M. (2018). *Robocha prohrama dyscypliny “Ukrayinsk amova za profesiynym spryamuvannyam” [The educational program of the academic discipline “Professional Ukrainian language”]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University. Available at: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ua/anot.php> [Accessed: 02.09.2018] [in Ukrainian].
- Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., Kopylova, O.V., Aleksyeyenko, T.M. and Kushnir, I.M. (2017). *Ukrayinska mova: pidruchnyk dlya inozemnyh studentiv 1 kursu nephilolohichnyh specialnostej [Ukrainian language: textbook for first-year foreign students of non-philological specialities]*. Ushakova, N.I. (Ed.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Yarmachenko, M.D. (Ed.). (2001). *Pedahohichnyj slovnyk [Pedagogical dictionary]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Zinchenko, V.M. *Pozaaudytna robota – vazhlyvyj krok do dialogu kultur [Extra-curricular work is an important step to the dialogue of cultures]*. Available at: elibrary.donnue.edu.ua/930/1/ЧТЦ-ТЗ--%20Т.Б_.pdf [Accessed: 05.18.2019] [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 20.09.2019

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

Ушакова Наталья Игоревна, докт. пед. наук, профессор, заведуючий кафедрой языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: ushakova.khnu@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4917-7934>.

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

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

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

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

Тростинская Оксана Николаевна, канд. филол. наук, доцент кафедры языковой подготовки І Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 4); e-mail: okasana@ua.fm, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2999-629X>.

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

Домніч Світлана Павлівна, канд. філос. наук, 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: spdom.286@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2410-925X>.

Домнич Светлана Павловна, канд. филос. наук, 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: spdom.286@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2410-925X>.

Svitlana Domnich, Ph.D. in Philosophy, Assistant Professor, Language Training Department I, Institute of International Education for Study and Research, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 4 Svoboda Square); e-mail: spdom.286@gmail.com; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2410-925X>.

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS THE FRAMEWORK OF TEFL RESEARCH. PART 7. NATIVE LANGUAGE SYNTAX ACQUISITION: CONCEPTUAL COMPLEXITY

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

The paper presents the results of the experimental data analysis in the said sphere. Basing upon a high degree of the data similarity, the author makes a conclusion that the native language (English) syntax acquisition is a rule-governed process with its specific stages. Taking into account the said data, the author also offers some assumptions concerning the content of stages in the process of tag questions, negation, passive constructions and relative clauses acquisition in English as a native language, as well as regarding the conditions of fully inverted tag questions emergence in the child's speech and the potential catalysts of this process. The paper analyses the influence of the minimal proximity principle on the correct interpretation of relative clauses and those containing passive constructions by the young children of different age groups. The author offers an assumption concerning the gradual character of the acquisition of conceptually complicated syntactic categories, in particular, about the dissimilar transfer speed of the passive construction use rule to the verbs indicating actions, on the one hand, and states – on the other. The paper lists the factors affecting the sequence and speed of the syntactic means acquisition, which include the semantic and grammatical complexity, frequency of use and perceptual salience. The author generalizes the stages of syntax acquisition, which include the acquirement of the sentence structure elements linear sequence (where the notions of 'precedence' and 'succession' are acquired); the acquisition of the rules, which do not take into account the sentence structure; the primary consolidation of sentence elements in terms of their surface features; the identification of sentence components on the basis of the minimum proximity principle; the formulation of the rule, which takes into account the sentence structure and its expansion to a small class of words; the gradual expansion of the latter rule to the entire class of words. The paper outlines the prospects of further research concerning the development of pedagogical grammar, taking into account the abovementioned conclusions.

Key words: minimal proximity principle, native language acquisition, negation, passive constructions, relative clauses, stages of acquisition, syntax acquisition, tag questions.

Черноватий Л.М. Педагогічна грамати́ка як фреймове поняття для досліджень у галузі методики навчання іноземних мов. Частина 7. Засвоєння синтаксису рідної мови: концептуальна складність. Наводяться результати аналізу даних досліджень у згаданій сфері. Виходячи з високого ступеня подібності таких результатів, сформульовано висновок про те, що зміст засвоєння синтаксису англійської мови як рідної базується на певних етапах. Ґрунтуючись на результатах аналізу, запропоновано висновки про зміст етапів засвоєння структур розділового запитання, заперечення, пасивних конструкцій та відносних речень, а також про умови появи повністю інвертованих розділових запитань у мовленні дитини та можливих каталізаторах цього процесу. Розглянуто вплив принципу мінімальної віддаленості на вірність тлумачення дітьми різного віку

відносних речень, а також тих, що містять пасивні конструкції. Запропоновано тезу про поступовий характер формування концептуально ускладнених синтаксичних категорій, зокрема, про різну швидкість поширення правил уживання пасивного стану на дієслова, що передають дії та стани. Сформульовано висновок про чинники, що впливають на послідовність і швидкість засвоєння синтаксичних засобів, які включають семантичну та граматичну складність, частотність і перцептуальну випуклість. Окреслено перспективи подальшого дослідження з урахуванням отриманих результатів в процесі розробки педагогічної граматики іноземної мови.

Ключові слова: відносні речення, засвоєння синтаксису, засвоєння рідної мови, етапи засвоєння, заперечення, пасивні конструкції, принцип мінімальної віддаленості, розділові запитання.

Черноватый Л.Н. Педагогическая грамматика как фреймовое понятие для исследований в области методики обучения иностранным языкам. Часть 7. Усвоение синтаксиса родного языка: концептуальная сложность. Приводятся результаты анализа данных исследований в упомянутой сфере. Исходя из высокой степени сходства таких результатов, сформулированы выводы о наличии определенных этапов процесса усвоения синтаксиса английского языка как родного. Основываясь на результатах анализа, предложены выводы о содержании этапов усвоения структур разделительного вопроса, отрицания, пассивных конструкций и относительных предложений, а также об условиях появления полностью инвертированных разделительных вопросов в речи ребенка и возможных катализаторах этого процесса. Рассмотрено влияние принципа минимальной удаленности на верность интерпретации детьми разного возраста относительных предложений и тех, которые содержат пассивные конструкции. Предложен тезис о постепенном характере формирования концептуально усложненных синтаксических категорий, в частности, о разной скорости распространения правила употребления структур страдательного залога на глаголы, обозначающие действия и состояния. Сформулирован вывод о факторах, влияющих на последовательность и скорость усвоения синтаксических средств, которые включают семантическую и грамматическую сложность, частотность и перцептуальную выпуклость. Очерчены перспективы дальнейшего исследования с учетом полученных результатов в процессе разработки педагогической грамматики иностранного языка.

Ключевые слова: относительные предложения, отрицание, пассивные конструкции, принцип минимальной удаленности, разделительные вопросы, усвоение родного языка, усвоение синтаксиса, этапы усвоения.

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 part of the series is the comparative aspect of the native (NLA) and foreign languages acquisition (FLA) with the **subject**

being the characteristics of the NLA. Its **aim** is to analyse the latter with the purpose of its further comparison with the FLA. This is the seventh (see, the full list in [4]) in a series of articles focusing on the Pedagogical Grammar (PG) issue [1], where the author, basing on the research data, is planning to discuss the various aspects of the problem.

As it was mentioned in the previous papers of the series (see [4]), the development of an effective PG should be based on a sound psycholinguistic theory of the FLA. This kind of PG has to take into consideration the specifics of the speech grammar mechanisms development in general and the foreign language grammar mechanisms in particular, especially in the spheres where the NLA and FLA features are different. In our earlier articles (see the list in [4]), we started reviewing the strategies, procedures and processes at the simple sentence stage in the NLA. Specifically, in our latest contribution [4] we analysed the syntax acquisition (*yes-no-* and *wh-*questions) in the NLA. In this paper, we are going to review the acquisition of tag questions, negation, relative clauses and passive structures in the NLA. The data concerning the native language syntax acquisition would then be used for the comparison with the FLA in our next papers.

Syntax acquisition has many features similar to those of morphology acquisition. However, the former naturally possesses some specific features as well, probably because syntax is related to a deeper language structure as compared to morphology. In addition, the actions involved in the sentence structure build-up usually include at least several operations. As a result, they may be more complicated, especially if the said actions require the performance of both syntactic and morphological operations. For example, the use of the *Present Perfect* in the declarative sentence calls at least for the following operations: (1) identify the situation of communication as the one that requires the use of the *Present Perfect*; (2) select the subject of the sentence; (3) realize the need for an auxiliary verb; (4) select *have* as an auxiliary verb; (5) realize the need for the auxiliary verb agreement with the sentence subject; (6) check whether the subject is represented by a noun in the third person singular; (7a) if yes, choose the form *has*; (7b) if no, choose the form *have*; (8) realize the need for a notional verb; (9) select the notional verb; (10) realize the need for the notional verb conversion into its past participle form; (11) check whether this is a regular verb; (12a) if yes, add *-ed* to the notional verb; (12b) if no,

choose the appropriate form; (13) finish the utterance. As we can see, the action of generating a declarative sentence with the verb in the Present *Perfect* form requires at least 13 syntactic and morphological operations, which are virtually invisible in fluent speech. However, this invisibility is the result of a relatively long process of the constituent operations interiorization.

As it follows from the available research [1; 2; 3; 4; 8; 10; 13], syntax acquisition starts approximately at the age of two years with the acquirement of two types of structures: *N+V+N* (e.g. *The cat ate the fish*) and *N + be +N* (e.g. *The baby is a boy*). Naturally, in actual usage at the initial stages of acquisition, function words may be omitted, resulting in the sentences like *Cat ate fish* and *Baby boy*. The reasons for such telegraphic sentences have been discussed in our previous papers in the series (see the list in [4]).

The acquisition of the verb phrase (*VP*) is accompanied by broadening the range of the verb use due to the acquirement of a number of inflections, among them *-ing* for the *Present Continuous*; *-s* for the third person singular in the *Present Indefinite*; *-ed* for the *Past Indefinite* (see the sequence of their acquisition in [3]). Simultaneously we witness the massive emergence of auxiliary verbs in the child's speech. However, as we mentioned in our previous paper [3], at this early stage they are acquired as isolated words (see [3]), which are not related to the development of any internal rule concerning their use, including their role in rendering the syntactic relations. Thus *can't*, *won't* and *don't* are the mere variants of *not*, as *can*, *will* and *do* are still absent in the child's speech. Therefore, their negative forms should be regarded as the words, which got into the child's lexicon because of mechanical memorization, and which are stored in the memory as inseparable units. It restricts their participation in the sentence syntactic build-up. The same restriction concerns other grammar elements (e.g. *have*, *might*, *would*, etc.), also acquired as isolated words, which lacked the corresponding processing, generalization and the rule formation. This stage has another restriction, which does not allow using more than one marker for the same verb. It results in the sentences like *Mommy eating* instead of *Mommy was eating*.

Acquisition of modifiers proceeds stage by stage. First, the child acquires the means to express the modifiers of place, as well as those involved in answering the questions, beginning with *what* and *where*.

The means to express the modifiers of time, manner and cause are acquired much later. Because the same picture is observed in the interrogative structures acquisition (see [4]), we may assume the conceptual complexity of the underlying notions.

The child tries to compensate for the inferiority of his/her syntactic mechanisms by means of mechanically memorizing the whole chunks of adult speech, which s/he inserts in his/her own utterance. For example, the adult: *What kind of truck is it?* – The child: *It's kind of truck* (see other examples of the morphology acquisition in [3]).

Tag questions. The mechanisms of the tag question acquisition have been studied by a number of authors [5; 6; 11; 12; 16; 17] on the material of several languages. Some studies [12] dealt with the disjunction operator properties and their acquisition by English-speaking children. Others [11] were concerned with the positive polarity in Japanese. Still others [17] focused on simple and complex disjunctions in French and Japanese, children's interpretation of disjunction in the scope of 'before' [17] and other issues. The authors generally agree that this kind of question is rather difficult and its full-fledged acquisition is completed rather late in the language development.

The tag question requires at least four operations.

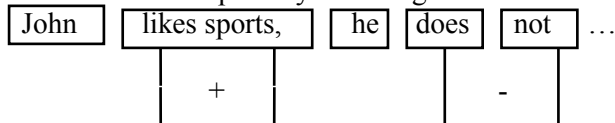
- (1) the pronomialization of the subject noun in the first (declarative) part of the sentence:



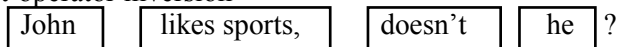
- (2) the contraction of the verb group to a single operator



- (3) the reversal of the declarative polarity in the tag



- (4) the subject-operator inversion



Because of its said complexity, the tag question acquisition is completed after the *yes-no* and *wh*-questions had been acquired.

However, at the earlier stages of their linguistic development the children successfully perform the tag question function lexically (e.g., *It's snowing, right?*).

Research (see the review in [13]) suggested an assumption concerning the pre-requisites necessary for the tag question acquisition. According to this assumption, for this aim, the child has to acquire the following operations: (1) ellipse of the declarative structure: *It's a book* → *Yes, it is*; (2) negation: *It's a book* → *It's not a book*; (3) ellipse of the negation: *It's a book* → *No, it isn't*; (4) inversion: *It's a book* → *Is it a book?*; (5) negative question: *It's a book* → *Isn't it a book?*; (6) ellipse of the negative question: *It's not a book* → *Isn't it?* It is assumed that we may expect the fully inverted tag questions in the child's speech only after the acquisition of all those operations. The increase in the amount of tag questions in the child's input may serve as a catalyst of this process.

Acquisition of negation. According to the available research [7; 9; 13; 14; 15], the child goes through the following stages in this process.

At stage 1 the child's sentences are based on the model *St* → (*no/not*) + the nucleus of the sentence + (*no/not*), where *St* – sentence (e.g. *No wipe finger; Wear mitten no*). Here *no/not* function as the words of P1 or P2 classes in the pivot grammar(see the review in [13]).

The indicators of stage 2 are the structures based on the model *St* → *Nom* + *Aux neg* + *predicate / notional verb*, where *St* – sentence, *Nom* – noun or pronoun in the nominative case, *Aux neg* – auxiliary negative element, which may be expressed by means of *no*, *not* or *don't* (e.g. *He not little; He no bite you; He don't little*).

At stage 3 the child uses *not* correctly. Though formally *not* is a grammar morpheme, we review the stages of its acquisition here for two reasons. First, because it alternates its positions in the sentence at the different stages, behaving like a syntactic element, and second, because the stages of its acquisition, as well as those of the interrogative structures, would be later used in the analysis of 'interim structures'.

Acquisition of other conceptually complicated structures. In addition to tag questions, there is a range of other structures whose late acquisition may be related to their complexity. Passive structures and relative clauses are among them.

Conceptual complexity is believed to be the main reason for the late

acquisition of passive structures. According to the available research (see the review in [13]), children perceive the sequence “noun – verb – noun” as equivalent to the sequence “agent – action – patient”, which results in the misinterpretation of passive sentences. It is thought that it happens because of the minimum proximity principle effect, which makes the child believe that the noun, which is the closest one to the predicate, is the agent. Consequently, the child misinterprets the sentences of the following types: (1) *The cat was kissed by the rabbit* (the child perceives it as *The cat kissed the rabbit*); (2) *The man who saw the deer ate the pie* (= *The deer ate the pie*); (3) *John is easy to see* (= *It's easy for John to see*); (4) *John promised Mary to water the garden* (= *Mary watered the garden*) (see the review in [13]). The minimum proximity principle effect may be also illustrated on the material of relative clauses. For example, the sentence (5) *The cat chased the mouse that frightened the girl* is easily understood even by two-year-old children, while the sentence (6) *The cat chased the mouse that the girl frightened* causes problems, and the sentence (7) *The girl that the mouse frightened chased the cat* is misinterpreted practically by all children between two and four years of age (see the review in [13]). The comparison of sentences 5-7 shows that the problems in their perception are caused by the minimum proximity principle effect. Sentence 7 contains two instances when the noun closest to the predicate is not the agent, sentence 6 – one instance, while in sentence 5 this principle is not violated, and that is why it is the easiest one for comprehension and acquisition.

Like many other phenomena, passive and relative clauses are not acquired *en masse* as a category. The passive, for example, is assimilated in the course of several years, gradually expanding the effect of its rule of usage to the new and new classes of words. As far as the passive is concerned, all verbs may be subdivided into two broad categories – ‘actions’ and ‘states’. According to the available data, ‘actions’ in general are acquired first, while ‘states’ follow them. Moreover, any ‘actions’ are acquired better than any ‘states’ (see the review in [13]). It may be regarded as another proof in favour of the assumption that the sequence of acquisition depends on the conceptual complexity of the object of acquisition.

As a kind of generalization, we may conclude that the sequence and speed of syntax acquisition depends on practically the same factors

that were observed in relation to morphology: semantic and grammar complexity, frequency and, to some degree, perceptual salience (the latter is probably true only concerning *yes-no* questions, and only at the stage where they are acquired according to the lexical principle). Basing upon the analysis given above, it may be assumed that the syntax acquisition in general has the following stages.

1. The acquisition of the linear sequence of the sentence structure elements, where the notions of ‘precedence’ and ‘succession’ are acquired.

2. The acquisition of the rules, which do not take into account the sentence structure. The primary consolidation of sentence elements in terms of their surface features. Identification of sentence components on the basis of the minimum proximity principle. Errors in the evaluation of the sentences like *Which balls are the boy throwing?* and *Which ball is the boys throwing?*

3. The formulation of the rule, which takes into account the sentence structure and its expansion to a small class of words.

4. The gradual expansion of the rule, which takes into account the sentence structure to the entire class of words.

Taking into consideration the practical invariability of the stages in the native language syntax acquisition, the existence of similar features in the foreign language syntax acquisition could be regarded as a serious proof of the two processes fundamental similarity, which is **the 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. Brown R. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1973. 430 p.
3. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 5. Native language morphology acquisition at the simple sentence stage. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. Вип. 33. С. 118–126.
4. Chernovaty L.M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 6. Native language syntax acquisition: *yes-no*- and *why*-questions. *Викладання мов у вищих навчальних закладах*

- освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. Вип. 34. С. 246–257.
5. Chierchia G., Crain S., Guasti M., Gualmini A., Meroni L. The acquisition of disjunction: Evidence for a grammatical view of scalar implicatures. *Proceedings of the 25th Boston University Conference of Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. P. 157–168.
 6. Crain S., Goro T., Thornton R. Language Acquisition is Language Change. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2006. Vol. 35. No 1. P. 31–49. DOI: 10.1007/s10936-005-9002-7.
 7. Crain S., Gardner A., Gualmini A., Rabbin B. Children's command of negation. *Proceedings of the third Tokyo Conference on Psycholinguistics* / ed. Yukio Otsu. Tokyo: Hituzi Publishing Company, 2002. P. 71–95.
 8. de Villiers J., de Villiers P. Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1978. 312 p.
 9. Dimroth Ch. The acquisition of negation. *The expression of negation* / ed. Horn L.R. Berlin: De Gruyter Mouton. 2010. P. 39–73. DOI: 10.1515/9783110219302.39.
 10. Erreich A., Valian V., Winzemer J. Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*. 1980. No 2. P. 157–179.
 11. Goro T., Akiba S. The acquisition of disjunction and positive polarity in Japanese. *Proceedings of WCCFL 23* / eds. G. Garding, M. Tsujimura. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2004. P. 101–114.
 12. Gualmini A., Crain S., Meroni L. Acquisition of disjunction in conditional sentences. *Proceedings of the 24th Boston University Conference of Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. P. 367–378.
 13. Ingram D. First Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 572 p.
 14. Islam Y. Phases in L1 Acquisition of Negation: A Comparative Study of Cairene Arabic and English. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. 2015. Vol. 12. No 4. P. 17–27.
 15. Kusmanto J., Pulungan A. The acquisition of English negation “no” and “not”: evidences from an Indonesian child in non-native parents bilingual program. *K@ta: a Biannual Publication on the Study of Language and Literature*. 2003. Vol. 5. No 1. P. 41–48.
 16. Notley A., Zhou P., Jensen B., Crain S. Children's interpretation of disjunction in the scope of “before”: A comparison of English and Mandarin. *Journal of Child Language*. 2012. Vol. 39. No 3. P. 482–522.
 17. Tieu L., Yatsushiro K., Cremers A., Romoli J., Sauerland U., Chemla E. On the Role of Alternatives in the Acquisition of Simple and Complex Disjunctions in French and Japanese. *Journal of Semantics*. 2017. Vol. 34. No. 1. P. 127–152. DOI: <https://doi.org/10.1093/jos/ffw010>.

REFERENCES

- 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. (2018). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 5. Native language morphology acquisition at the simple sentence stage. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*, 33, pp. 118–126 [in English].
- Chernovaty, L.M. (2018). Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 6. Native language syntax acquisition: yes-no- and why-questions. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*, 34, pp. 246–257 [in English].
- Chierchia, G., Crain, S., Guasti, M., Gualmini, A. and Meroni, L. (2000). The acquisition of disjunction: Evidence for a grammatical view of scalar implicatures. *Proceedings of the 25th Boston University Conference of Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 157–168 [in English].
- Crain, S., Gardner, A., Gualmini, A. and Rabbin, B. (2002). Children's command of negation. Yukio Otsu (Ed.). *Proceedings of the third Tokyo Conference on Psycholinguistics*. Tokyo: Hituzi Publishing Company, pp. 71–95 [in English].
- Crain, S., Goro, T. and Thornton, R. (2006). Language Acquisition is Language Change. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35 (1), pp. 31–49. DOI: 10.1007/s10936-005-9002-7 [in English].
- de Villiers, J. and de Villiers, P. (1978). *Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press [in English].
- Dimroth, Ch. (2010). The acquisition of negation. Horn, L.R. (Ed.). *The expression of negation*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 39–73. DOI: 10.1515/9783110219302.39 [in English].
- Erreich, A., Valian, V. and Winzemer, J. (1980). Aspects of a theory of language acquisition. *Journal of Child Language*, 2, pp. 157–179 [in English].
- Goro, T. and Akiba, S. (2004). The acquisition of disjunction and positive polarity in Japanese. Garding, G. and Tsujimura, M. (Eds.). *Proceedings of WCCFL 23*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 101–114 [in English].

- Gualmini, A., Crain, S. and Meroni, L. (2000). Acquisition of disjunction in conditional sentences. *Proceedings of the 24th Boston University Conference of Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 367–378 [in English].
- Ingram, D. (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press [in English].
- Islam, Y. (2015). Phases in L1 Acquisition of Negation: A Comparative Study of Cairene Arabic and English. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 12 (4), pp. 17–27 [in English].
- Kusmanto, J., and Pulungan, A. (2003). The acquisition of English negation “no” and “not”: evidences from an Indonesian child in non-native parents bilingual program. *K@ta: a Biannual Publication on the Study of Language and Literature*, 5 (1), pp. 41–48 [in English].
- Notley, A., Zhou P., Jensen B. and Crain, S. (2012). Children’s interpretation of disjunction in the scope of “before”: A comparison of English and Mandarin. *Journal of Child Language*, 39 (3), pp. 482–522 [in English].
- Tieu, L., Yatsushiro, K., Cremers, A., Romoli, J., Sauerland, U. and Chemla, E. (2017). On the Role of Alternatives in the Acquisition of Simple and Complex Disjunctions in French and Japanese. *Journal of Semantics*, 34 (1), pp. 127–152. Available at: <https://doi.org/10.1093/jos/ffw010> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 17.09.2019

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>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗВЕРНЕННЯ ДО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)

У статті порушено проблему залучення художнього тексту до навчального матеріалу з української мови як іноземної, зокрема необхідність врахування психологічних чинників під час роботи зі зразками красного письменства.

Окреслено психологічний та психолінгвістичний підходи до читання творів художньої літератури і їх використання в навчанні: повноцінне сприйняття художнього тексту можливе за умови перетину смислових полів тексту і смислових полів (перш за все емоційних) читача; активізація емоційної сфери (інтересу, емпатії, здивування, хвилювання, обурення тощо) сприяє ефективному розвитку мовленнєвих навичок і полегшує запам'ятовування лексичних одиниць та граматико-стилістичних норм їх уживання. Тому врахування інтересів іноземних студентів є визначальним фактором для добору художніх текстів та організації ефективної роботи з ними у процесі навчання української мови як іноземної.

Характеризовано специфіку комунікації «автор – художній текст – читач» у випадку іншомовного тексту: вона здійснюється за допомогою посередника – викладача. Він добирає актуальний для аудиторії твір, за необхідності адаптує, аранжує коментарем і системою завдань, зупиняє увагу читачів на важливих моментах, які здатні зацікавити й викликати дискусію, допомагає провести паралель між зображеним у тексті й життєвим досвідом студентів. Тобто викладач є модератором процесу читання, що допомагає наблизити художній простір твору до особистості іноземного читача.

Автор статті наводить приклади з власного досвіду навчання іноземців української мови з використанням творів художньої літератури. Зацікавлене читання та ефективне обговорення текстів можливе за умови особистісного інтересу студентів до порушених проблем, зображених подій, долі героїв, авторської позиції.

Ключові слова: автор, емоційна сфера, українська мова як іноземна, художній текст, читач.

Швец А.Д. Психологические предпосылки обращения к художественному тексту в обучении украинскому языку как иностранному. В статье затронута проблема использования художественного текста в обучении украинскому языку как иностранному, в частности необходимость учета психологических факторов при работе с художественными произведениями на языковом занятии.

Проанализированы психологический и психолингвистический подходы к чтению художественной литературы и ее использованию в обучении: полноценное восприятие художественного текста возможно при условии пересечения смысловых полей текста и смысловых полей (прежде всего эмоциональных) читателя; активизация эмоциональной сферы способствует

ефективному розвитку речевих навчальних навиків і полегчає запам'ятовування лексических одиниць і граматико-стилістических норм їх використання. Поєднання уваги до інтересів іноземних студентів є визначальним фактором вибору художественних текстів і організації ефективного роботи з ними в процесі навчання українському мові як іноземному.

Охарактеризована специфика комунікації «автор – художественний текст – читач» в випадку іноземного тексту: вона здійснюється з допомогою посередника – викладача. Він вибирає актуальний для аудиторії художественний текст, при необхідності адаптує його, аранжує коментарієм і системою завдань, звертає увагу читачів на важливі моменти, які здатні зацікавити і викликати дискусію, допомагає провести паралель між зображеним в творі і життєвим досвідом студентів. Таким чином, викладач є модератором процесу читання, який допомагає наблизити художественне простір твору до особистості іноземного читача.

Автор статті наводить приклади з власного досвіду навчання іноземців українському мові з використанням творів художественної літератури. Зацікавлене читання і ефективне обговорення текстів можливо при умові особистого інтересу студентів до затронутим проблемам, зображеним подіям, долі героїв, авторської позиції.

Ключеві слова: автор, український мові як іноземний, художественний текст, читач, емоційна сфера.

Hanna Shvets. Psychological premises for using literary texts in teaching Ukrainian as a foreign language. The article deals with the problem of using a literary text in teaching Ukrainian as a foreign language, in particular, the need to take into account psychological factors when working with a literary text in a language class. The universal nature of fiction literature motivates and justifies the usage of such educational material. Fiction deals with universal and eternal problems: love, separation, hope, faith, struggle, death, betrayal, etc. Therefore, the literary text can excite people of different nationalities.

The paper analyzes the psychological and psycholinguistic approaches to reading fiction and using it in teaching. A complete perception of a literary text is possible provided that the semantic fields of the text and semantic fields (primarily emotional) of the reader intersect. Stimulation of the emotional sphere contributes to the effective development of speech skills and facilitates the memorization of lexical units and grammatical and stylistic norms. Therefore, taking into account the interests of foreign students is a main factor for selecting literary texts and organizing effective work with them in the process of teaching Ukrainian as a foreign language.

The author defines the specifics of communication “an author – a literary text in a foreign language – a reader”. It is carried out with the help of an intermediary. Such an intermediary is a teacher or an author of a book on literary reading. They select a literary text appealing to the audience, adapt it if necessary, offer comments and a task system, and draw the readers’ attention to important points that can inspire interest and cause discussion, help to establish a parallel between the literary text and the students’ life experience. Thus, the teacher acts as the moderator of the reading process helping to bring the artistic space of the literary text close to the foreign reader’s personality.

The author gives examples from her own experience in teaching the Ukrainian language to foreigners using literary texts. Motivated reading and effective discussion of the texts are possible if the students are personally interested in the problems, the events, the heroes' fate, and the author's position.

Key words: author, emotional sphere, literary text, reader, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Звернення до художнього тексту (далі ХТ) в навчанні іноземної мови обумовлено низкою факторів. Дослідники підкреслюють такі риси ХТ: здатність презентувати мову в усьому її багатстві й різноманітті, насиченість країнознавчою та соціолінгвістичною інформацією, відкритість до різночитань і різнотлумачень, а отже, продуктивність для організації обговорення й дискусії. Усе це дозволяє говорити про великі можливості роботи з художнім текстовим матеріалом в аудиторії інокомунікантів: збагачення вокабуляру, оволодіння синонімічними граматичними конструкціями, розвиток соціокультурної компетентності та вмінь і навичок усного й письмового мовлення.

На нашу думку, головна перевага використання ХТ в мовному навчальному процесі – це залучення емоційних чинників: інтересу (до проблеми, сюжету, авторської позиції), емпатії (хвилювання за долю героя, співпереживання разом із ним), здивування (у випадку неочікуваного розвитку сюжету чи повороту авторської думки), радості чи обурення (залежно від учинків героїв, їх позиції) тощо. Емоційна співучасть читача у процесі розгортання художнього текстового простору гарантує активізацію уваги та покращення процесів мимовільного запам'ятовування лексико-граматичного матеріалу й семантико-стилістичних норм його використання.

Аналіз актуальних досліджень. У методиці викладання української мови як іноземної (далі УМІ) дослідження проблеми використання ХТ здійснюються в таких аспектах: лінгвокраїнознавчий потенціал окремих творів художньої літератури, особливості роботи в іноземній аудиторії з текстами певних жанрів (народної та літературної казки, легенди, думи, пісні, есе), система навчальних завдань до ХТ, вироблення комунікативної стратегії розуміння іноземцями українського ХТ, лінгводидактичний потенціал творчості окремих письменників, засади організації роботи з домашнього читання тощо (див. розвідки Л. Антонів, А. Буднік, М. Єлісової, С. Єрмоленко,

З. Мацюк, М. Набок, І. Процик, Н. Станкевич, В. Федчик, Г. Швєць, С. Шевченко та ін.). Переважно науковці наголошують на можливостях збагачення лінгвокраїнознавчих знань іноземних студентів та формування соціокультурної компетентності на матеріалі ХТ, оскільки «через українську художню літературу іноземний слухач пізнає духовну атмосферу мови, ознайомлюється з історією, традиціями, способом життя, моральними та естетичними цінностями українського народу» [5: 202]. Відповідно однією з головних проблем, що можуть стати на заваді розуміння й обговорення ХТ, називають «труднощі у сприйнятті ХТ як чужомовного, спричинені ментальною асиметрією, різними культурними і мовними стандартами» [7: 204]. Нам здається, навпаки, важливим є універсальний характер творів художньої літератури, яка порушує проблеми загальнолюдські й вічні: кохання, розлука, надія, віра, боротьба, смерть, зрада тощо. Саме цей момент у багатьох зарубіжних дослідженнях із проблем навчання англійської мови через літературу підкреслено як провідний фактор, що вмотивовує звернення до ХТ в навчанні іноземної мови (див., наприклад, [12]). Оскільки в методиці викладання УМІ психологічним засадам використання ХТ в навчальному процесі не приділено достатньої уваги, ставимо за **мету** в пропонованій публікації з'ясувати саме цей аспект. Плануємо вирішити такі **завдання**: окреслити психологічний та психолінгвістичний підходи до феномену сприйняття ХТ і можливостей його використання в навчанні; схарактеризувати специфіку комунікації «автор – ХТ – читач» у випадку іншомовного тексту; проаналізувати власний викладацький досвід використання творів художньої літератури в навчанні УМІ.

Виклад основного матеріалу. Важливість читання художньої літератури для оволодіння мовою неодноразово підкреслював Л. Щєрба. Говорячи про організацію навчання іноземної мови в школі, учений зазначав, що цей процес, особливо в старших класах, повинен базуватися саме на читанні й тлумаченні ХТ. На його переконання, «велика кількість свідомо прочитаного художнього матеріалу» є однією з обов'язкових умов успішного опанування іноземною мовою [10: 49].

У дослідженнях В. Виготського відзначено роль емоцій для процесу навчання взагалі (оскільки саме вони є внутрішнім

організатором нашої поведінки), а також для розвитку мислення та мнемічних механізмів зокрема. Важлива думка вченого про здивування як початкову точку зацікавленого сприйняття й розмірковування. Він наголошує, що з позицій психології в процесі виховання дуже важливим є момент схвильованості та небайдужості [2]. Упевнені, що момент здивування, емоційного переживання суттєвий і для мовного навчання: те, що вразило, запам'ятовується легше й міцніше. Саме тому добір цікавих для юнацької аудиторії ХТ, здатних «зачепити» й захопити, – перший (і найбільш важливий) крок для організації ефективної роботи з художнім твором.

В. Беянін, розвиваючи гіпотезу Рубакіна-Геннекена про «психологічну подібність читача і письменника, що вступають у спілкування з посередництвом тексту» [1: 37], пропонує класифікацію ХТ за типами ставлення людей до світу. На думку цього дослідника, процес читання становить собою процес перетину смислових полів тексту й смислових полів (перш за все емоційних) читача [1: 88]. Знову наголосимо на цьому моменті: робота з ХТ буде справді результативною лише у випадку врахування психологічних особливостей аудиторії й добору таких текстів, які потенційно здатні зацікавити конкретного адресата і схвилювати його. Отож надзвичайно важливим для успішного читання й обговорення з психолінгвістичних позицій є механізм творчої й емоційної активності читача, оскільки особистісна зацікавленість у порушених письменником проблемах, задоволення читача від суголосності його думок з авторськими чи бажання висловити своє ставлення до того, що схвилювало, – це потужні мотиви, які допомагають впоратися з мовними перешкодами [11: 6–7].

Дотримуємося погляду, що комунікація «автор – текст – читач» буде успішною, якщо читач відкриє у творі цікаві особисто для нього теми, ідеї, думки, якщо порушені проблеми знайдуть відгук у його серці, досвіді, прагненнях. У цьому зв'язку зробимо кілька зауваг щодо читача як рівноправного учасника діалогу з автором художнього твору (пор. твердження Р. Коллінгвуда: «Якщо мистецтво – це діяльність, яку пов'язують із вираженням емоцій, то читач настільки є митцем, що й письменник» (цит. за [4: 166])).

Категорія читача перебувала в полі уваги філософів, культурологів та літературознавців упродовж усього ХХ ст. і знаходила своє теоретичне осмислення в різних концептуальних системах: у світлі рецептивної естетики, теорії інтерпретації, теорії читачького відгуку тощо. М. Зубрицька відзначає, що протягом кількох останніх десятиріч було запропоновано низку нових термінів на означення категорії читача: «імпліцитний читач» В. Ізера, «сразковий читач» У. Еко, «архічитач» М. Ріффатера, «інформований читач» С. Фіша, «уявний читач» Е. Вульфа [4: 168]. Дослідники проблеми підкреслюють: лише у сприйнятті читача, його інтерпретації отримує завершення художній твір як такий.

Серед перерахованих вище означень читача звернемо увагу на два певною мірою протилежні: «інформований читач» і «архічитач». Перший термін уведено для номінації читача, що професійно володіє мовою, якою створено текст, компетентний у семантиці цієї мови, обізнаний у літературних традиціях. Очевидно, такий адресат здатен повноцінно сприйняти художній твір, його глибинний смисл і образність. Натомість другий термін позначає пересічного читача, звичайного, тобто це «групи читачів, які володіють різною компетенцією, однак емпірично здатні актуалізувати потенційні значення тексту» [4: 170].

Вивчаючи питання взаємодії ХТ з іноземним адресатом, зупинимося детальніше на характеристиці саме цього читача. З одного боку, очевидним є певний рівень його «непоінформованості»: недосконало володіє мовним, а відповідно – і культурним кодом. Дехто з дослідників убачає в цьому практично непереборну проблему. Так, мовознавець С. Єрмоленко впевнена, що у випадку читання тексту іншої мовної культури й художньо-літературних традицій можливості емоційного впливу засобами словесної творчості значно зменшуються, навіть більше: «Словесно-образне оформлення літературно-художнього твору не діятиме на читача, залишатиме його байдужим, не стимулюватиме вироблення мовно-естетичних смаків і активного засвоєння мовно-літературних норм» [3: 344].

З іншого боку, можемо говорити про «іноземного архічитача» – узагальненого пересічного інокомуніканта, для успішного діалогу якого з текстом необхідна певна допомога (власне, добір

оптимальних ХТ – за актуальною для читача проблематикою і, звісно, за рівнем володіння мовою – і є першою ланкою в низці сприятливих факторів, що допоможуть вирішити означену вище проблему). Організовує цю допомогу викладач, тобто він є посередником між автором та іноземним читачем.

У теоретичних дослідженнях проблеми читання посередниками називають тих, хто втручається в процес циркуляції художнього твору і займає місце між автором і читачем [6] з метою полегшення процесу комунікації та створення «інтерпретаційного клімату». Причому йдеться зазвичай про засоби масової інформації, рекламу, художню чи літературну критику [4: 172]. У нашому випадку посередником виступає викладач (або автор навчального посібника з ХТ), який значно краще, ніж перераховані вище інститути, знає потенційну читацьку аудиторію: робота з ХТ організовується з урахуванням рівня володіння мовою, вікових, психологічних та національних характеристик студентів групи. У результаті такого складного процесу комунікації (автор – викладач – студент) виправляються можливі помилки сприйняття й розуміння ХТ.

Отже, викладач, добираючи ХТ для читання в аудиторії інокомунікантів, повинен урахувати складники мотивації читання художньої літератури: бажання студентів отримати цікаву нову інформацію, потреба в емоційному переживанні, відчуття задоволення від здатності читати іншомовні ХТ. На початковому етапі вивчення УМІ при читанні ХТ, як і будь-якого іншого навчального матеріалу, переважає відзначений третій елемент мотивації – емоція радості від можливості зрозуміти текст на основі невеликої кількості вивчених слів. Однак із підвищенням рівня володіння мовою не варто покладатися лише на таку навчальну мотивацію. Важливо спиратися на особистісну зацікавленість студентів у порушених письменником проблемах, психології та поведінці зображених героїв – емоційна залученість до художнього світу твору позитивно впливає на активізацію мовленнєво-мислиннєвої діяльності й мнемічних механізмів.

Чималий досвід автора статті у викладанні УМІ із використанням художнього текстового матеріалу і, зокрема, робота з посібником «Читаймо українською» [9] засвідчили слухність викладених вище міркувань. Ми переконалися, що

жваво й ефективно проходить обговорення творів української літератури, особистісно цікавих для інокомунікантів. Так, оповідання Лесі Українки «Чашка» викликає активну й плідну дискусію із проблеми вибору дівчини між двома чоловіками: романтичним і несміливим та упевненим і рішучим. Оповідання Л. Храпливої-Щур «Писанки» зазвичай вражає іноземних читачів контрастом сцени ніжної розмови закоханих і страшного розпачу, що охоплює хлопця на згарищі хати нареченої. Що з нею, чи жива дівчина, чи вони зустрінуться ще – ці запитання вирують не лише в думках головного героя, а й читачів: студенти хвилюються, переживають, їм цікаво, що ж буде далі, вони сподіваються на щасливий фінал і щиро радіють, коли зустріч закоханих таки відбувається. Обговорення есе С. Жадана «Один проти всіх» проходить зацікавлено, оскільки звернене до особистого досвіду молодих читачів: вони замислюються, чи доводилося їм робити вибір між компромісом і боротьбою, чи варто виходити із зони комфорту і заради чого, чи домовлятися і поступатися принципами – одне й те ж саме (див. детальніше [8]). Новела М. Коцюбинського «Хвала життю» вражає читачів сценами зруйнованого землетрусом міста: китайські студенти згадують подібні трагічні події у своїй країні й тому особливо емоційно намагаються передати внутрішні монологи героїв твору. Казка Е. Андіївської «Говорюща риба» надзвичайно дивує іноземних читачів сюжетом (риби вигнали зі своєї спільноти дивну рибу, яка вміла розмовляти, а вона потоваришувала з рибалкою) і стимулює до зацікавленого обговорення проблеми інакшості в суспільстві й ставлення до неї.

Перелік прикладів можна продовжувати, але, здається, і наведені вище цілком ілюструють думку про необхідність спиратися на емоційні чинники для організації ефективної роботи з ХТ в іноземній аудиторії. Підкреслимо наостанок визначальну роль викладача – посередника між автором й іншомовним читачем. Він добирає актуальний для аудиторії ХТ, за необхідності адаптує, аранжує коментарем і системою завдань, зупиняє увагу читачів на важливих моментах, які здатні зацікавити й викликати дискусію, допомагає провести паралель між зображеним у творі й життєвим досвідом студентів. Тобто викладач є модератором процесу читання, що допомагає

наблизити художній простір твору до особистості іноземного читача.

Висновки. Проведене дослідження доводить важливість урахування психологічних ресурсів роботи з художніми творами в навчанні УМІ: правильний добір ХТ (таких, які відповідають інтересам і прагненням студентів та їхньому рівню володіння мовою) і надання необхідної допомоги викладачем у процесі читання забезпечують активізацію емоційної сфери особистості, що позитивно впливає на мовленнєво-мислиннєву діяльність та розвиток комунікативних умінь.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні діяльності іншомовного читача і викладача-посередника під час читання й роботи з ХТ на занятті, а також у розробці рекомендацій для успішної організації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беянин В.П. Психологические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). К.: Довіра, 1999. 431 с.
4. Зубрицька М. Читач як теоретична категорія в культурологічному дискурсі ХХ сторіччя. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2007. Вип. 31. С. 166–173.
5. Мацюк З. Лінгвокраїнознавчий потенціал художніх творів Романа Іваничука. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 202–205.
6. Насталовська І.В. Текстова парадигма оригінального та адаптованого текстів (на матеріалі англomовних художніх текстів): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова. Одеса, 2009. 22 с.
7. Станкевич Н.І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2009. Вип. 14. С. 202–210.
8. Швець Г.Д. Дискусійний потенціал жанру есе в навчанні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2019. Вип. 34. С. 258–272.

9. Швець Г.Д., Торчинська Ю.О., Літвінчук А.О. Читаймо українською: навчальний посібник з української мови для іноземних студентів. К.: Фенікс, 2012. 112 с.
10. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высш. школа, 1974. 112 с.
11. Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: CUP, 1990. 233 p. URL: https://www.academia.edu/12529875/Literature_in_the_Language_Classroom_by_Joanne_Collie_and_Stephen_Slater (дата звернення: 21.08.2019).
12. Maley A. Down from the Pedestal: Literature as Resource. *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications, 1989. P. 10–24.

REFERENCES

- Belyanin, V.P. (1988). *Psichologicheskiye aspekty hudozhestvennogo teksta [Psychological aspects of the literary text]*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian].
- Collie, J. and Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP. URL: https://www.academia.edu/12529875/Literature_in_the_Language_Classroom_by_Joanne_Collie_and_Stephen_Slater [in English].
- Macyuk, Z. (2006). Lihnokrayynoiznavchyyj potencial khudozhnikh tvoriv Romana Ivanychuka [The linguistic and country studies potential of Roman Ivanichuk's literary texts]. *Teoriya i praktyka vykladannya ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]*. Lviv: LNU, 1, pp. 202–205 [in Ukrainian].
- Maley, A. (1989). Down from the Pedestal: Literature as Resource. *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications, pp. 10–24 [in English].
- Nastalovska, I.V. (2009). Tekstova paradyhma oryhinalnoho ta adaptovanoho tekstiv (na materialy anglo-movnykh khudozhnikh tekstiv) [Textual paradigm of original and adapted texts (based on English texts of belle-lettres style)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa: Odesa I.I. Mechnikov National University [in Ukrainian].
- Shherba, L.V. (1974). *Prepodavanie inostrannykh yazykov v srednej shkole. Obshhie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in school. General issues of the methods]*. Moscow: Vyssha shkola [in Russian].
- Shvets, H.D. (2019) Diskusiiinyj potentsial zhanru ese v navchanni ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Discussion potential of the essay genre in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi*.

- Mizhpredmetni zviazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 34, pp. 258–272 [in Ukrainian].
- Shvets, H.D., Torchynska, Yu.O. and Litvinchuk, A.O. (2012). *Chytaiamo ukrainskoyu: navchalnyi posibnyk z ukrainskoyi movy dlia inozemnykh studentiv [Let's read in Ukrainian: a textbook of Ukrainian for foreign students]*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
- Stankevych, N.I. (2009). Khudozhnij tekst dlya chytannya v inshomovnij audytoriyi: vyroblennya stratehiyi rozuminnya [Literary text for reading in a foreign language audience: developing a comprehension strategy]. *Vykladannya mov u vyshhykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zvyazky [Teaching Languages at Higher Institutions]*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 14, pp. 202–210 [in Ukrainian].
- Vygotskij, L.S. (1991). *Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Yermolenko, S.Ya. (1999). *Narysy z ukrayinskoyi slovesnosti: (stylistyka ta kultura movy) [Essays on Ukrainian Literature: (Stylistics and Culture of Language)]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].
- Zubryczka, M. (2007). Chytach yak teoretychna katehoriya v kulturolohichnomu dyskursi XX storichchya [The reader as a theoretical category in the cultural discourse of the twentieth century]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya Zhurnalistyka [Bulletin of the University of Lviv. Journalism Series]*. Lviv: LNU, 31, pp. 166–173 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 17.09.2019

Швець Ганна Дмитрівна, канд. філол. наук, доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (01601, Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14); e-mail: hannash@meta.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.

Швец Анна Дмитриевна, канд. филол. наук, доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (01601, Киев, бульвар Тараса Шевченко, 14); e-mail: hannash@meta.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.

Hanna Shvets, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (01601, Kyiv, 14 Taras Shevchenko Blvd.); e-mail: hannash@meta.ua; orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1068-048X>.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Юрчак Г.М., канд. філол. наук (Івано-Франківськ)

У статті досліджено формування мовленнєвої компетентності студентів медичних закладів освіти на заняттях із навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Закцентовано на тому, що сформованість умінь професійного мовлення майбутніх медичних працівників є результатом усебічної підготовки, орієнтованої на фахову майстерність спеціаліста, оскільки професійну діяльність можуть здійснювати лише ті працівники, які мають високу загальну культуру спеціалізованої діяльності й міжкультурного спілкування та здатні до професійного вдосконалення. У статті акцентовано на актуальності проблеми формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я. Установлено визначальні риси мовленнєвої культури медичного працівника. Запропоновано методичні принципи формування мовленнєвої компетентності майбутніх медиків. Доведено, що для вдосконалення навичок професійного мовлення студентам-медикам необхідно збагачувати свій активний запас термінологічної лексики на основі професійно зорієнтованих текстів та словників, виробляти стійкі навички мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу, формувати критичне мислення, прагнути працювати самостійно, дотримуватися правил мовленнєвого етикету. У статті визначено, що мовленнєва компетентність студентів ефективно формується за допомогою технології розвитку критичного мислення. Запропоновано використання дебатів як методу навчання, що допомагає полегшити засвоєння нових тем, спонукає студентів до пошуку нової інформації і поглиблення знань, розвиває не лише комунікативні, але й інтелектуальні здібності студентів-медиків, виховує морально-свідомих фахівців.

Ключові слова: критичне мислення, мовленнєва компетентність, мовленнєва компетенція, мовна компетентність, мовна компетенція.

Юрчак Г.М. Формирование речевой компетентности студентов-медиков на занятиях по «Украинскому языку (профессионального направления)». В статье исследовано формирование речевой компетентности студентов медицинских учебных заведений на занятиях по учебной дисциплине «Украинский язык (профессионального направления)». Акцентируется на том, что сформированность профессиональной речи будущих медицинских работников является результатом всесторонней подготовки, ориентированной на профессиональное мастерство специалиста, поскольку профессиональную деятельность могут осуществлять только те работники, которые имеют высокую общую культуру специализированной деятельности и межкультурного общения и способны к профессиональному совершенствованию. В статье акцентируется внимание на актуальности проблемы формирования профессиональной речевой компетентности будущих работников сферы охраны здоровья. Установлены

определяющие черты речевой культуры специалиста медицинской сферы. Предложены методические принципы формирования речевой компетентности будущих медиков. Доказано, что для успешного совершенствования навыков профессиональной речи студентам-медикам необходимо обогащать свой активный запас терминологической лексики на основе профессионально-ориентированных текстов и словарей, формировать устойчивые навыки речевого самоконтроля и самоанализа, развивать критическое мышление, стремиться работать самостоятельно, соблюдать правила речевого этикета. В статье определено, что речевая компетентность студентов эффективно формируется с помощью технологии развития критического мышления. Предложено использование дебатов как метода коммуникативного обучения, который помогает облегчить усвоение новых тем, побуждает студентов к поиску новой информации и углублению знаний, развивает не только коммуникативные, но и интеллектуальные способности студентов-медиков, воспитывает морально-сознательных специалистов.

Ключевые слова: критическое мышление, речевая компетентность, речевая компетенция, языковая компетентность, языковая компетенция.

Halyna Yurchak. The formation of speech competence in medical students in classes of “The Ukrainian Language (for Specific Purposes)”. In the article, we investigate the formation of speech competence in medical students in classes of the Ukrainian Language for Specific Purposes. We have substantiated the appropriateness of complex formation of linguistic and speech competence in the students of medical educational institutions. We have emphasized that the professional communication of future medical workers should be formed as a result of thorough training aimed at professional expertise. The professional activity can be exercised only by persons with a high professional level of culture, intercultural communication and ability to improve professionally. In the article, we have stressed the importance of formation of the professional communicative competence in future workers of the health industry. There have been defined the characteristic features of the communicative culture of the medical employee. We have elaborated on the methodology of the formation of communicative competence in future medical workers. We have proved that successful formation of professional communication skills in medical students depends on active enrichment of their vocabulary with terminology based on profession-oriented texts and dictionaries, work on stable skills of communicative self-control and self-analysis, the formation of critical thinking, desire to work independently, compliance with the rules of linguistic courtesy. Communicative competence of students is effectively formed with the aid of the technology of critical thinking development as it gives a possibility to create ambiguous situations and consider one problem from the different viewpoints. We propose to use debates in class as a form of communicative strategy that facilitates the process of new topics acquisition, induces the students to search for new information and extends their knowledge, develops not only communicative, but also intellectual capacities of medical students, and educates morally conscientious professionals.

Key words: language competence, communicative performance, critical thinking, communicative competence, language performance.

Постановка проблеми. Відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту» мовою освітнього процесу, зокрема і у закладах вищої освіти, є державна мова (українська), а «заклади освіти забезпечують обов'язкове вивчення державної мови, <...> в обсязі, що дає змогу провадити професійну діяльність у вибраній галузі з використанням державної мови» [6: 10].

У статті 9 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» зазначено, що медичні працівники державних і комунальних закладів охорони здоров'я «зобов'язані володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків» [5]. У зв'язку із наданням українській мові належного статусу виникла необхідність забезпечити використання державної мови у сферах суспільного життя. Адже для ефективного виконання службових обов'язків лікар чи будь-який інший медичний працівник повинен вільно володіти українською літературною мовою.

Завданням закладу вищої освіти медичного спрямування є підготовка висококваліфікованого спеціаліста, що має високий рівень знань із фахових дисциплін, уміло застосовує їх на практиці, вільно володіє державною мовою в усній та писемній формах, і в спілкуванні із пацієнтом буде вміти «лікувати словом». Саме батькові медицини Гіппократу належить думка стосовно того, що коли в людини є декілька лікарів, із яких один лікує травами, другий – ножем, а третій – словом, то найкраще звернутися до того, хто лікує словом. Бесіда із пацієнтом є однією із найважливіших частин діагностичного процесу. Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприяє формуванню у студентів комунікативної, лінгвістичної та фахово орієнтованої компетентності, що забезпечать уміння ефективно та граматично правильно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях навчально-академічного та фахового спілкування.

Відтак у сучасному інформаційному суспільстві існує запит на висококваліфікованого професіонала певної галузі, зростає роль якісного спілкування та професійного мовлення фахівців. Тому проблема формування мовленнєвої компетентності майбутнього медичного працівника є актуальною на сьогоднішній день.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання розвитку мовленнєвої компетентності студентів досліджувалися на теоретичному й методологічному рівнях у працях Ф. Бацевича, О. Біляєва, Н. Білоуса, Л. Барановської, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Овчарук, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Сухаревої, А. Харківської, В. Шляхова та ін. Протягом останніх років захищено ряд дисертаційних досліджень (А. Варданян, Н. Горбунова, С. Курашова, С. Макаренко, Л. Скибун), у яких іде мова про підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців у різних професійних сферах.

Мета роботи – дослідити формування мовленнєвої компетентності студентів-медиків на заняттях із навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу. Термін «мовленнєва компетенція» розглядаємо як вміння говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з «побудовою діалогічних і монологічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування» [2: 146], а поняття «компетентність» визначаємо як здатність майбутнього фахівця отримувати й опрацьовувати інформацію, ефективно використовувати здобуті знання у професійній сфері діяльності, спілкуванні тощо. «Мовленнєва компетентність» – це важлива «інтегральна якість людини, що сприяє її соціалізації, виявляється в здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань» [11: 76].

Для того, щоб стати фахівцем, безумовно, потрібно оволодіти високим рівнем професійної компетентності, яка здобувається студентом під час навчання. Мовленнєві уміння є підґрунтям формування комунікативної компетентності. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає компетентність як загальні, або провідні уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опорні знання та включає комунікативну компетентність до ряду ключових компетентностей рекомендованих для оволодіння майбутніми фахівцями [10: 13–41]. Аналіз психолого-педагогічної літератури та особистий досвід дозволили виокремити протиріччя процесу формування комунікативної

компетентності у студентів, а саме між стереотипністю використання шаблонних схем у комунікативній поведінці та необхідністю розвивати комунікативні уміння та здібності на основі інноваційних підходів.

Т. Сухарева виокремлює такі компоненти комунікативної компетентності, як: граматичний (знання правил граматики, фонології, морфології, синтаксису); прагматичний (знання того, що сказати в певній ситуації); стратегічний (знання як сказати в різних ситуаціях і обставинах); соціокультурний (знання правил етикету, національного менталітету, загальнолюдських цінностей) [12: 13]. Отже, мовленнєва компетенція – це спроможність людини сприймати та розуміти висловлювання, а комунікативна компетенція – це здатність спілкуватися, вміння доцільно використовувати засоби мови в процесі живого спілкування.

Мовленнєва компетентність є складним утворенням, що містить знання, вміння і навички та досвід міжособистісного спілкування. Вона є одним із ключових чинників формування професійного іміджу особистості і полягає у використанні необхідної кількості мовних одиниць, закономірностей їх функціонування і правил їх застосування для побудови різноманітних висловлювань – від найпростішого вираження почуття до передачі інтелектуальної інформації. Очевидно, що саме у сфері мовленнєвих реалізацій, як переконана А. Харківська, виявляється своєрідність національної мови [14]. Оволодіння мовленнєвою компетентністю призводить особистість до адекватних мовленнєвих дій, готує її до мовленнєвої практики в умовах природного спілкування.

З'ясовуючи сутність терміну «мовленнєва компетентність», ми дійшли висновку, що він розглядається як складова успішного спілкування, що передбачає високий рівень навченості у спілкуванні, необхідний особистості, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві та реалізувати всі свої потенційні можливості в професійній та особистісній сферах діяльності.

Комунікація є однією з найважливіших складових роботи лікаря, тому важливість культури спілкування є беззаперечною. Специфіка роботи лікаря полягає в комунікуванні з пацієнтом чи його рідними, лікарю необхідно стежити не тільки за тим, що він

говорить, але і як говорить, адже навіть звукова культура голосу відіграє велике значення в словесному спілкуванні. Спілкування лікаря з хворим – це бесіда зацікавлених людей, мета яких – перемогти недугу. Бесіда вимагає від медика певних зусиль, нервових витрат, щоб залишатися доброзичливим, невимушеним, терпимим. Делікатне ставлення лікаря до пацієнта чи його рідних відображається в культурі його мовлення. Для лікаря важливо встановити психологічний контакт із пацієнтом, заслужити його повагу та зміцнити авторитет. Від рівня сформованості комунікативної компетентності залежить ефективність професійної діяльності. Помилки в спілкуванні впливають на ефективність праці, службову кар'єру й психологічний стан працівника.

Сьогодні диктує педагогам новітні підходи та методи підготовки майбутніх медичних працівників. Для успішного формування навичок професійного мовлення студентам-медикам необхідно збагачувати свій активний запас лексики, виробляти стійкі навички мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу, формувати критичне мислення, прагнути працювати самостійно, дотримуватися правил мовного етикету тощо.

На заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» для підвищення рівня мовної та мовленнєвої компетентності студентів слід працювати з фаховими текстами, здійснювати їх аналіз та коригування. Студентам потрібно сформулювати власну думку стосовно вивченого, дискутувати, навчитися висловлюватися доказово, упевнено. Безперечно, діалоги, полілоги, аудіювання тощо варто застосовувати з метою вироблення фонетичної, лексичної, морфологічної, словотвірної компетенцій. Ефективним є поєднання вправ репродуктивного характеру (виконаних з метою повторенням тих чи інших способів дій над мовним матеріалом або за зразком), і творчих, що сприяють активізації використання термінологічної лексики відповідно до певної ситуації. Серед значної кількості завдань ефективними є такі: дати усно визначення фаховим термінам; дібрати терміни до запропонованих визначень; виписати з тексту терміни та їх визначення; знайти до слів-термінів синоніми, ввести їх у речення; скласти усне висловлювання

фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію тощо.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетентності (на основі науково-професійної термінології) є використання невеликих за обсягом, доступних за змістом текстів, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для фахової мови. На рівні тексту професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм [7].

Формування мовленнєвої компетентності студентів відбувається завдяки технології розвитку критичного мислення. Як стверджує американський філософ Джон Дьюї, фундаментальна мета сучасного освітнього процесу полягає не в примітивному поданні інформації, а в тому, щоб розвивати в учнів критичний спосіб мислення. «Критичне мислення – здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного, а не легшого риторичного подолання» [9: 110]. Технологія розвитку критичного мислення є засобом формування вміння працювати з інформацією, знаходити її, аналізувати, синтезувати, висувати гіпотези, робити свідомий вибір та вміння обґрунтувати його; орієнтуватися не так на запам'ятовування матеріалу, як на проблему та пошук її вирішення; шукати докази, накопичувати знання та розширювати світогляд, навчитися думати позитивно й активно тощо.

Застосовуючи технологію розвитку критичного мислення на заняттях з української мови, використовуємо методи і прийоми, необхідні не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті. Зокрема, студентів необхідно залучати до висловлення різних думок, поглядів щодо будь-якої навчальної, наукової чи суспільної проблеми, привчаючи їх до вміння приймати власні рішення.

Методичними матеріалами для таких занять слугують навчальні завдання, уривки наукових статей, відеофільми, аудіозаписи, малюнки тощо. Зокрема, під час вивчення теми «Публічний виступ» студентам можна запропонувати організувати дебати, які розглядають як ефективну можливість для розвитку критичного мислення, формування мовленнєвої компетентності студентів. Науковці А. Фрілі та Д. Штейнберг стверджують, що дебати, як вправи, які використовуються в аудиторії, і як метод мислення й поведінки, унікально забезпечують розвиток у кожного певних навичок. Починаючи з класичних часів, дебати були одним із «кращих методів вивчення і звернення до принципів критичного мислення» (переклад наш – Г.Ю.) [15: 4]. Вони передбачають розгляд з різних точок зору однієї проблеми та вироблення суджень, прийняття рішень чи переконня інших у правильності власних думок. Загалом технологія критичного мислення є ефективною в процесі формування мовленнєвої компетентності студентів, бо передбачає формування вмінь сприймати, аналізувати, знаходити та висловлювати власну думку щодо важливих проблем. Студенти повинні навчитися критично оцінювати якість свого мовлення, знаходити в ньому помилки, недоліки, мати бажання і вміння виправляти їх, постійно збагачувати свій словниковий запас, всебічно вдосконалювати мовленнєву культуру.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можемо підсумувати, що вивчення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у закладах вищої освіти сприяє вихованню національно свідомої особистості, збагачує її мовну компетенцію та формує мовленнєву компетентність. Одним із найважливіших завдань вищої освіти є забезпечення розвитку українського професійного мовлення студентів, які зможуть репрезентувати стійкі фахові знання державною мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування. Мовленнєва компетентність є одним із визначальних чинників успішної професійної діяльності. У наш час затребуваність фахівця на ринку праці, його конкурентоспроможність значною мірою залежать від досконалого володіння державною мовою, вміння ефективно застосовувати свої вміння мовленнєвого впливу та переконання. З метою вдосконалення професійного мовлення студентам

необхідно не лише збагачувати свій активний термінологічний запас, виробляти стійкі навички мовленнєвого самоконтролю та самоаналізу, дотримуватися етикетних правил, але й формувати критичне мислення – комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини аналізувати, оцінювати інформацію, ставити проблемні запитання, висувати гіпотези, робити свідомий вибір, приймати рішення. Ця навичка допомагає студентам-медикам працювати ефективніше, вирішувати проблеми, уважніше і результативніше справлятися з різними завданнями.

Перспективи дослідження полягають у подальшому вивченні особливостей формування мовленнєвої компетентності студентів за допомогою технології розвитку критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус Н. Формування мовленнєвої компетенції в студентів-філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. I. С. 45–51.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ; Ірпінь: ВГФ: «Перун», 2001. 1440 с.
3. Вихованець І. Таїна слова: Київ: Культура, 1990. 142 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 237 с.
5. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 № 2704-VIII. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (дата звернення: 31.08.2019).
6. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 22 лютого 2019 року: офіційний текст. Київ: Алерта, 2019. 124 с.
7. Золотухін Г., Литвиненко Н., Місник Н. Фахова мова медика: підручник. Київ: Здоров'я, 2001. 392 с.
8. Карпенко Л. Категоріальний аналіз понять общение і комунікація. *Мир психології*. 2006. № 4. С. 77–85.
9. Киянко-Романюк Л. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів. *Вища освіта України*. 2004. № 4. С. 109–113.

10. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*. Київ: «К.І.С.», 2003. С. 13–39.
11. Скибун Н. Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття (Professional Speech Competence as Scientific Notion). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2015. Part III (37). Issue: 75. P. 76–79.
12. Сухарева Т. Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Тамбов: ТГУ им. Г. Державина. 2002. 160 с.
13. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник для мед. ВНЗ. Затверджено МОЗ / С. Луцак, Н. Литвиненко, О. Турган та ін.; за ред. С. Луцак. Київ: Знання, 2017. 360 с.
14. Харківська А. Сучасні вимоги до педагога. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI» (1 февраля 2012 г.)*. Ч. II. Харків: НУА, 2012. С. 180–189.
15. Freeley A., Steinberg D. *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. 12th ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2009. 544 p.

REFERENCES

- Bilous, N. (2014). Formuvannya movlennyevoi kompetencyi v studentiv filologiv u procesi vyvchennya metodyky vykladannya ukrayinskoyi literatury [Formation of speech competence in students of philology in the process of studying the methodology of teaching Ukrainian literature]. *Metodychnyj poshuk: Vykladaczko-studentski naukovi roboty z pytan metodyky vykladannya movy i literatury [Methodological search: Teacher-student scientific works on the methods of teaching language and literature]*. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 12, p. I, pp. 45–51 [in Ukrainian].
- Busel, V. (2001). *Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]*. Kyiv; Irpin: VGF: “Perun” [in Ukrainian].
- Freeley, A. and Steinberg, D. (2009). *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Belmont, CA: Wadsworth [in English].
- Karpenko, L. (2006). Kategorialnyj analiz ponyatij obshhenie i kommunikaciya [Categorical analysis of the concepts of communication and interction]. *Mir psihologii [The world of psychology]*. 4, pp. 77–85 [in Russian].

- Kharkivska, A. (2012). Suchasni vymogy do pedagoga [Modern requirements for the teacher]. *Materyaly Mezhdunarodnoj nauchno-praktycheskoj konferencyy "Prepodavatel kak subekt y obekt obrazovatel'nogo processa. Vek XXI"* [Materials of the International scientific-practical conference "Teacher as a subject and object of the educational process. Century XXI" (February 1, 2012)]. Kharkiv: NUA, Part II, pp. 180–189 [in Ukrainian].
- Kyyanko-Romanyuk, L. (2004). Zarubizhna i nacionalna praktyka rozvytku krytychnogo myslennya v uchniv i studentiv [Foreign and national practice of developing critical thinking in school pupils and students]. *Vyshha osvita Ukrayiny* [Higher education in Ukraine]. 4, pp. 109–113 [in Ukrainian].
- Luczak, S., Lytvynenko, N., Turgan, O. et al. (2017). *Ukrayinska mova za profesijnym spryamuvannjam* [Ukrainian language for professional purposes]. Luczak, S. (Ed.). Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
- Nikolayeva, S. (2003). *Zagalnoyevropejski rekomendaciyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ocinyuvannya* [Pan-European recommendations for language education: studying, teaching, assessment]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. (2003). Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity [Competence as the key to updating the content of education]. *Strategiya reformuvannya osvity v Ukrayini* [Education Reform Strategy in Ukraine]. Kyiv: "K.I.S.", pp. 13–39 [in Ukrainian].
- Skybun, N. (2015). Profesijna movlennyeva kompetentnist yak naukovе ponyattya [Professional Speech Competence as Scientific Notion]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest. Part III (37), Issue 75*, pp. 76–79 [in Ukrainian].
- Sukhareva, T. (2002). Formirovanie kommunikativnyh strategij slovoupotrebleniya u studentov nejazykovykh vuzov [Formation of communicative strategies for the use of students of non-linguistic universities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Tambov: TGU im. G. Derzhavina [in Russian].
- Vykhovanecz, I. (1990). *Tayina slova* [The secret of the word]. Kyiv: Kultura [in Ukrainian].
- Zakon Ukrayiny "Pro osvitu": chynne zakonodavstvo stanom na 22 lyutogo 2019 roku: oficijnyj tekst [The Law of Ukraine "On Education" as of February 22, 2019: official text]. (2019). Kyiv: Alerta [in Ukrainian].
- Zakon Ukrayiny "Pro zabezpechennya funkcionuvannya ukrayinskoyi movy yak derzhavnoyi" from 25.04.2019, no 2704-VIII [The Law of Ukraine "On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language" by order № 2704-VIII dated April 25, 2019]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> [Accessed 31 August 2019] [in Ukrainian].

Zolotukhin, G., Lytvynenko, N. and Misnyk, N. (2001). *Fakhova mova medyka [Specialist medical language]*. Kyiv: Zdorovya [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 13.09.2019

Юрчак Галина Михайлівна, канд. філол. наук, викладач кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (76000, Івано-Франківськ, вул. Галицька, 2); e-mail: galuna.yurchak@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2740-9012>.

Юрчак Галина Михайлівна, канд. філол. наук, преподаватель кафедры языкознания Ивано-Франковского национального медицинского университета (76000, Ивано-Франковск, ул. Галицкая, 2); e-mail: galuna.yurchak@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2740-9012>.

Halyna Yurchak, Ph.D in Philology, Lecturer, Linguistics Department, Ivano-Frankivsk National Medical University (76000, Ivano-Frankivsk, 2 Halytska st.); e-mail: galuna.yurchak@ukr.net; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2740-9012>.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ СЛОВНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ященко А.А., Клочко Т.В. (Харків)

У статті розглянуто національно-орієнтовані лінгвокраїнознавчі словники як засіб формування соціокультурної компетенції. З'ясовано, що лінгвокраїнознавчі словники роз'яснюють особливості вживання, додаткове смислове навантаження, конотації слів та словосполучень, а також надають важливу фонову культурну інформацію. Лінгвокраїнознавчий словник є засобом відбиття та осягнення культури суспільства, його національної унікальності. Сучасні лінгвокраїнознавчі словники створюються на ґрунті виданих раніше книжкових версій таких словників та доповнюються мультимедійним контентом, тобто вербальними текстами, репродукціями, фотографіями, аудіозаписами, відеофрагментами, панорамами, караоке, відеолекціями, а також інтерактивними завданнями. Лінгвокраїнознавчі словники допомагають у формуванні соціокультурної компетенції, що, у свою чергу, дає змогу іноземним студентам вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях; бути різнобічно освіченим, мати широкий світогляд; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей; орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; уміти доцільно й ефективно висловлюватися, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів. Лінгвокраїнознавчий словник є одним із важливих видів навчальних лексикографічних видань, його мета – подати різні тематичні групи національно значущих лексичних одиниць мови, ознайомити іноземців із найвагомішими національними реаліями, допомогти студентам правильно використовувати безеквівалентну та фонову лексику.

Ключові слова: лексика, лінгвокраїнознавчий словник, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, українська мова як іноземна.

Ященко А.А., Клочко Т.В. Лингвострановедческий словарь как средство формирования социокультурной компетенции. В статье рассмотрены национально-ориентированные лингвострановедческие словари как средство формирования социокультурной компетенции. Выяснено, что лингвострановедческие словари разъясняют особенности применения, дополнительную смысловую нагрузку, коннотации слов и словосочетаний, а также предоставляют важную фоновую культурную информацию. Лингвострановедческий словарь является средством отражения и постижения культуры общества, его национальной уникальности. Современные лингвострановедческие словари создаются на основе изданных ранее книжных версий таких словарей и дополняются мультимедийным контентом, то есть вербальными текстами, репродукциями, фотографией, аудиозаписями, видеофрагментами, панорамами, караоке, видеолекциями, а также интерактивными заданиями. Лингвострановедческие словари помогают в формировании социокультурной компетенции, что, в свою очередь, дает

возможность иностранным студентам свободно чувствовать себя в различных социокультурных ситуациях; быть разносторонне образованными, иметь широкий кругозор; понимать закономерности развития культуры как процесса создания, сохранения и трансляции общечеловеческих ценностей; ориентироваться в традициях, реалиях, обычаях, духовных ценностях не только своего народа, но и других наций; уметь целесообразно и эффективно высказываться, общаться в современном мире, оперируя культурными концептами и образами разных народов. Лингвострановедческий словарь является одним из важных видов учебных лексикографических изданий, его цель – представить различные тематические группы национально значимых лексических единиц языка, познакомить иностранцев с важнейшими национальными реалиями, помочь студентам правильно использовать безэквивалентную и фоновую лексику.

Ключевые слова: лексика, лингвострановедческий словарь, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, украинский язык как иностранный.

Alina Yashchenko, Tatyana Klochko. The linguistic-cultural dictionary as a means of forming sociocultural competence. The article deals with national-oriented linguistic-cultural dictionaries as a means of formation of sociocultural competence. It is found out that linguistic-cultural dictionaries explain the peculiarities of application, additional semantic load, connotations of words and word combinations, as well as provide important background cultural information. The linguistic-cultural dictionary is a means of reflecting and comprehending the culture of the society, its national uniqueness. Modern linguistic-cultural dictionaries are created on the basis of previously published book versions of such dictionaries and are supplemented with multimedia content, i.e. verbal texts, reproductions, photographs, audio recordings, video fragments, panoramas, karaoke, video lectures, as well as interactive tasks. Linguistic-cultural dictionaries help to form sociocultural competence, which, in turn, gives foreign students the opportunity to feel free in various sociocultural situations, to be versatile, to have a wide outlook, to understand the laws of culture development as a process of creation, preservation and transmission of universal values, to orientate themselves in traditions, realities, customs, spiritual values not only of their own people, but also of other nations, to be able to speak out and communicate effectively. The linguistic-cultural dictionary is one of the important types of educational lexicographical works, its purpose is to present various thematic groups of nationally significant lexical units of the language, to acquaint foreigners with the most important national realities, to help students to use equivalent and background lexicon correctly.

Key words: Linguistic-cultural dictionary, intercultural communication, socio-cultural competence, Ukrainian as a foreign language, vocabulary.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання формування соціокультурної компетенції іноземних студентів під час вивчення української мови є відкритим для досліджень. Для його вирішення необхідно застосовувати різноманітні засоби навчання, серед яких особливе місце посідають словники як джерела інформації. Вони сприяють ґрунтовному вивченню всіх

навчальних предметів, і, зокрема, української мови. Словник є незамінним доповненням до підручника, допомагає сприймати, усвідомлювати, оперувати, аналізувати та засвоювати значний обсяг інформації, що постійно збільшується та є необхідною для якісної мовної підготовки. Водночас у процесі роботи зі словниками підвищується інтелектуальний потенціал, удосконалюються пам'ять і мислення, розширюється світогляд, поліпшуються знання мови. Використання словників є багатоаспектним видом навчальної діяльності, яка за своєю важливістю посідає одне з головних місць серед інших видів у вивченні іноземної мови.

З досвіду викладання української мови як іноземної у ЗВО можна стверджувати, що студенти немовних спеціальностей потребують як теоретичної підготовки до роботи зі словником, так і практичного виконання завдань за допомогою словника на заняттях з української мови. Теоретична підготовка студентів повинна здійснюватися викладачем на перших заняттях з української мови через ознайомлення з характеристиками словників різних типів, пояснення основних вимог щодо користування словниками, розкриття способів організації роботи зі словником та умов оптимального вибору словника. Практичне оволодіння словником відбувається у процесі виконання студентами основних видів роботи зі словником, спрямованих на формування вмінь і навичок правильної вимови, орфографії, вибору потрібного значення лексичних одиниць, читання, письма, граматики, перекладу, а також збагачення власного словникового запасу. На вищих рівнях викладання української мови викладач може запропонувати складніші види роботи зі словником, що розкривають такі теми, як сполучення слів, фразові дієслова, ідіоми та словотворення.

Серед рекомендованих навчальних видань для іноземних студентів можна виокремити національно-орієнтовані лінгвокраїнознавчі словники. Застосування у викладанні української мови як іноземної матеріалів із лінгвокраїнознавства допомагає іноземцям адаптуватися до нового мовно-культурного середовища. Важливим є розуміння взаємопов'язаності мови й певних виявів національної культури, серед яких звичаї, обряди, жести, етикет, особливості поведінки, національне вбрання тощо,

що засвідчують належність людини до певного етносу. Мова накопичує й закріплює історичний досвід народу, стає відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету. Процес вивчення української мови є невіддільним від ознайомлення з культурою України, оскільки мова передає надбання національної культури від покоління до покоління, а також представникам інших етнічних соціумів.

Постановка завдання. На ґрунті викладеного можна сформулювати **мету дослідження**: розглянути національно-орієнтовані лінгвокраїнознавчі словники як засіб формування соціокультурної компетенції у студентів-іноземців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням у галузі використання словника як ефективного засобу навчання іноземної мови присвячені наукові праці М. Баришнікова, С. Кривець, М. Лаптевої, С. Левонісової, М. Морозової, де розроблені підходи до визначення поняття словника, його основних характеристик і структурних елементів, можливостей формування вмінь і навичок користування ним. Однак проблема формування іншомовних знань і навичок студентів під час роботи зі словниками залишається малодослідженою. На відміну від студентів мовних спеціальностей, залучення яких до основних лексикографічних проблем передбачено вивченням курсу мовознавства, студенти немовних спеціальностей не мають багатого досвіду роботи зі словниками різних типів, що спричиняє невисокий рівень сформованості у них умінь і навичок, пов'язаних з орієнтацією в словнику і структурі словникової статті, а, отже, і з пошуком потрібної інформації.

Лінгвокраїнознавчі словники є симбіозом одномовних чи двомовних словників та енциклопедичних довідників. Це особливий різновид навчальної лексикографії, який має на меті розтлумачити особливості вживання, додаткове смислове навантаження, політичні чи інші конотації слів, словосполучень, фразеологізмів або назв, а також надати важливу фонову культурну інформацію. У такому словнику семантизують лексику та фразеологію, що відображає історію, спосіб життя, традиції та звичаї народу, мову якого вивчають іноземці. Адже відомо, що іноземні студенти найчастіше мають труднощі з адекватним сприйняттям національно-специфічних образних засобів мови.

В українській лексикографії існують словники такого спрямування, призначені, щоправда, для носіїв мови: «100 найвідоміших образів української міфології» за редакцією О. Таланчук, «Знаки української етнокультури: Словник-довідник» В. Жайворонка, «Шкільний словник з українознавства» О. Потапенка та В. Кузьменка та «Україна в словах. Мовнокраїнознавчий словник-довідник», який підготували викладачі Волинського державного університету імені Лесі Українки тощо. Для укладачів мовокраїнознавчого словника-довідника «Україна в словах» важливе було використання слів як знаків етнокультури, наявність у них національно-культурного забарвлення, входження до складу сталих висловів. У роботі представлено 616 слів-лінгвокультурем – загальних і власних назв за 12 тематичними розділами [9]. Словник «Україна від А до Я: мовокраїнознавчий міні-словник» [10] містить загальні та власні назви, пов'язані з матеріальною й духовною культурою українців. Ці найменування наводять відомості про Україну як незалежну державу, її історію та сучасні реалії, назви етнографічних районів, національних та етнокультурних символів, традиційних обрядів, став, музичних інструментів тощо.

Окремо слід відзначити колективну роботу науковців кафедри прикладного мовознавства Львівського національного університету ім. І. Франка над «Лінгвокраїнознавчим словником власних назв української мови», частини якого містять лінгвокраїнознавчу інформацію про географічні назви, назви релігійних та державних свят, астрономічні назви, власні імена людей та ін.

Спеціально для іноземців створено підручники країнознавчого і краєзнавчого характеру: Л. Антонів, О. Туркевич та ін. «Мій Львів» (2013); С. Дерба «Знайомство з Україною» (2012); І. Ключковська та ін. «Мандрівка Україною: навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень B2)» (2012); Г. Швець «Знайомтеся: Київ» (2011), «Читаймо про Україну українською, російською, англійською мовами» (автори Л. Селіверстова, Т. Лагута, Т. Клочко, А. Яценко; за ред. О. Валіт; 2011); Н. Ушакова, І. Петров «Знайомтеся: Україна» (2012).

Навчання української лексики вимагає застосування додаткових критеріїв відбору матеріалу для творення лексичного

мінімуму, і врешті його опису, особливо якщо йдеться про навчання іноземців. Аналіз дидактичних напрацювань щодо виокремлення параметрів лексичних мінімумів дав можливість зробити висновок, що важливими для відбору лексичного мінімуму є такі критерії: лінгвокраїнознавча та комунікативна цінність, доступність, нормативність, пов'язаність із граматичним і лексичним мінімумами, можливість витлумачити лексичну одиницю стисло і знайомими словами, прозора внутрішня форма, наявність відповідника в рідній мові/екзотичність, орієнтація на сучасну дійсність. На різних рівнях вивчення мови ранжування за важливістю названих критеріїв буде різним.

Виклад основного матеріалу. Для української мови як навчальної дисципліни головним завданням визначено формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, зміст якої зумовлений такими видами компетенцій: мовної (лінгвістичної), мовленнєвої (комунікативної) та соціокультурної (країнознавчої та лінгвокраїнознавчої). Усі компетенції тісно взаємопов'язані між собою. Мовна компетенція передбачає поглиблення студентами основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом. Мовленнєва компетенція – це розуміння студентами чужих і створення власних висловлювань відповідно до мети, завдань та ситуації спілкування, вироблення у них умінь і навичок успішної комунікації. Вона є інтегративним явищем, що охоплює чимало спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовленнєвої поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Соціокультурна компетенція передбачає оволодіння певним обсягом культурної інформації про народ, мова якого вивчається [1].

Існують різні підходи до створення національно-орієнтованих лінгвокраїнознавчих словників. У пропонованій статті здійснена спроба розглянути можливості використання національно-орієнтованих лінгвокраїнознавчих словників для оптимізації міжмовної та міжкультурної комунікації.

Усебічний опис національної своєрідності мови як надбання культури народу є найважливішим завданням, що перебуває в компетенції лінгвокраїнознавства, лінгвокультурології,

етнолінгвістики та певною мірою когнітивної лінгвістики. Мова є невід'ємною частиною культури й оптимальним засобом її пізнання, а також головною умовою збереження національного культурного та духовного багатства. Прагнення зберегти свою мову та культуру за умов глобалізації набуває особливого сенсу.

Проте цей процес не можна здійснювати повністю несвідомо. Якщо ми ґрунтовно осмислимо його, прагнучи зберегти свою мову та свою культуру, ми можемо сформуватися як сучасні особистості, які володіють кількома мовами й вільно, без втрат, здатні вступити до міжкультурної комунікації. Сьогодні кожна людина за певної потреби (навчання, влаштування на роботу, еміграція, туризм) вивчає другу, третю мови, знайомиться з інформацією про народ-носії цієї мови.

У лексикографії статус культурологічних словників не визначений. Останнім часом з'явився термін «лінгвокультурологічний словник», що за своїм змістом мало чим відрізняється від терміна «культурологічний словник». Якщо «культурологічними словниками» називають словники й довідники, що пояснюють як специфічні явища матеріальної та духовної культури, так і відповідні реалії та концепти, розглянуті в їхньому розвитку, зміні, то лінгвокультурологічні словники визначають як результат інтегрування різних галузей гуманітарного знання, подання в лексикографічній формі змісту культурних феноменів [2]. У словниках подібного типу великою є значущість енциклопедичної інформації та виявлення семантичного потенціалу слова, що акумулює культурну пам'ять народу.

Відома колективна праця науковців кафедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка «Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови». Лексикографічні праці такого типу укладають переважно за тематичним принципом, тому реєстровими одиницями лінгвокраїнознавчого словника стали оніми різних тематичних груп. До першого випуску «Географічні назви» увійшли оніми, що є номінаціями населених пунктів (*Батурин, Запоріжжя, Канів, Київ, Львів, Полтава, Харків, Чигирин, Чорнобиль*), регіонів України (*Бойківщина, Буковина, Волинь, Галичина, Гуцульщина, Закарпаття, Лемківщина, Поділля*,

Полісся, Слобожанщина), водних (*Азовське море, Західний Буг, Південний Буг, Десна, Дніпро, Дністер, Дунай, Збруч, Золота Липа, Свитязь, Синевир, Тиса, Черемош, Чорне море*) і гірських (*Говерла, Карпати, Маківка, Черногора*) масивів. Автори першого випуску – Зоряна Мацюк, Ніна Станкевич і Ольга Кровицька описали 45 одиниць. Другий випуск – «Назви релігійних свят», автором якого є Леся Антонів, подає 14 номінацій, що входять до системи великих свят церковного літургійного року, зокрема: *Благовіщення, Великдень, Вербна неділя, Зелені свята, Миколая, Петра і Павла, Покрова, Преображення Господнє, Різдво, Стрітіння* тощо. У третьому випуску словника – «Назви державних свят та пам'ятних дат» автора Дарії Добрусинець, описано 8 найменувань національних свят та знаменних днів, які відзначають в Україні: *День Конституції України, День матері, День незалежності України, День пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій, День Соборності України, День української писемності та мови, Новий рік* та ін.

Четвертий випуск «Астрономічні назви» авторів Ірини Процик та Галини Тимошик уміщує опис 25 онімів, серед яких назви астрономічних об'єктів: *Борона, Великий Віз, Волопас, Волосожар, Вранішня зоря, Гончаки, Дівка з відрами, Земля, Квочка, Коза, Косарі, Криниця, Малий Віз, Місяць, Сонце, Стожари, Хрест, Чепиги, Чумацький Шлях* тощо.

До п'ятого випуску словника, що має назву «Власні імена людей», його автори Віра Кужелюк і Дарія Якимович-Чапран умістили 16 найуживаніших серед українців імен: *Андрій, Богдан, Василь, Володимир, Галина, Ганна, Григорій, Іван, Катерина, Марія, Микола, Наталія, Оксана, Олена, Петро, Тарас*. Підготовано до друку й шосту частину лінгвокраїнознавчого словника власних назв – «Назви пам'яток природи» (автор – Ірина Процик), що презентує 33 одиниці. Триває робота над опрацюванням тематичної групи «Архітектурні пам'ятки» (автори Богдан Сокіл, Зоряна Василько). Кожен випуск словника супроводжується науковою статтею про певну групу онімів, методологічною статтею про лексикографічне опрацювання власних назв відповідної тематичної групи та списком умовних скорочень. У методологічних заувагах окреслено структуру словника, особливості побудови словникової статті, які зумовлені

характером онімів і текстів, у яких вони функціують, також пояснено використану систему спеціальних позначок. У власне словниковій частині поєднано лінгвістичну й культурологічну інформацію. Лексикографічний опис власних назв доповнюють тексти лінгвокраїнознавчої тематики, зміст яких пов'язаний із реєстровими одиницями. Тексти для читання розміщено після словникової частини.

Відбір реєстрових слів, наприклад, до тематичної групи назв свят, зумовлений їх лінгвокраїнознавчою значущістю, яка передбачає наявність таких складників: важливість свята для історії, релігії, світогляду українців; широкий спектр звичаїв та обрядів, які супроводжують ці свята; висока комунікативна цінність: віддзеркаленість у мовній картині світу (синоніми, варіанти, похідні, фразеологізми, прислів'я, приказки, пісні, вірші, легенди, перекази тощо). Пояснення реєстрових одиниць у лінгвокраїнознавчому словнику є своєрідним поєднанням лінгвістичної, енциклопедичної та країнознавчої інформації, викладеним у доступній формі, зорієнтованим на іншомовного слухача, ілюстрованим прикладами з художньої літератури, народної творчості. Таким чином, словникова стаття зазначеного словника складається з реєстрового слова або словосполучення (у дужках подано синоніми); граматичної характеристики (закінчення родового відмінка, рід, число та наголос); тлумачення (що включає визначення, історичну довідку, часову локалізацію, символічне значення); описову характеристику, яка містить ілюстрації із фольклору, художніх творів, прислів'їв, приказок, фразеологізмів.

Безеквівалентна або фонові лексика виділена жирним шрифтом і відповідно прокоментована. У тлумаченнях реєстрових слів цієї тематичної групи автори використовують обмежену кількість термінології: державне, релігійне свято чи пам'ятна дата. На позначення великих свят, що входять до системи церковного літургійного року, у словнику функціують такі лексеми та словосполучення: а) господні (на честь Господа) чи богородничні (на честь Богородиці), присвячені мученикам чи апостолам (залежно від того, на згадку про кого це свято встановлено); б) рухомі (час святкування залежить від весняного рівнодення) й нерухомі (святкують у чітко визначений час).

У цій розвідці зупинимося детальніше на методиці опрацювання матеріалу до частини «Назви пам'яток природи». Реєстрові одиниці розташовано у випусковій словника за алфавітом, подано великими літерами й наголошено, наприклад: КРЕМЕНЕ́ЦЬК | ИЙ ЛІС. У загальний алфавітний список уведено всі синонімічні назви реєстрового слова із відсиланням до відповідної словникової статті, наприклад: СИНЕВИ́Р див. НАЦІОНА́ЛЬНИЙ ПРИРО́ДНИЙ ПАРК «СИНЕВИ́Р». Усі реєстрові одиниці, які є іменниками або номінативними словосполученнями, подано в початковій формі. Якщо реєстрова одиниця є змінним словом, то змінну частину відділено вертикальною рисою, наприклад: СОФІ́ЇВК | А. Після цього зазначено форму родового відмінка однини й рід, наприклад: ОЛЕКСАНДРІ́ | Я, -ї, ж. Якщо слово незмінне, то його введено у словник з позначкою незм. Іменники, які вживаються лише в однині, мають позначку одн., наприклад: ЗНЕСІ́НН | Я, одн., а ті, що мають тільки форму множини, позначено мн., наприклад: МЕДОБО́Р | И, мн. Якщо реєстрова одиниця є номінативним словосполученням, граматичну характеристику подано до всіх змінних слів, наприклад: СКО́ЛІВСЬК | І БЕСКИ́Д | И, -их -ів, мн. Якщо у словосполученні змінюється тільки форма стрижневого слова, то його словоформу в родовому відмінку подано повністю, наприклад: ДОЛІ́Н | А НАРЦИ́СІВ, Долини, ж. Указівка лише на форму родового відмінка при реєстровій одиниці означає, що форми інших відмінків творяться за регулярними моделями і зі збереженням місця наголосу. Якщо є відхилення від регулярного творення відмінкових форм (зміна наголосу, чергування звуків, тощо), тоді подано ті форми, які відображають усю парадигму словозміни, наприклад: ВЕСЕ́Л | І БОКОВЕ́НЬК | И, -их Боковеньок, мн. Усі головні лексеми доповнено супровідними мовними відомостями. Лексичні синоніми до реєстрових одиниць подано після граматичної характеристики в круглих дужках потовщеним курсивом, наприклад: ША́ЦЬК | ИЙ ПРИРО́ДН | ИЙ НАЦІОНА́ЛЬН | ИЙ ПАРК, -ого -ого -ого -у, ч. (Шацькі озера). Кореневоспоріднені слова подано з нового рядка зі спеціальною позначкою *(зірочка) потовщеним шрифтом, наприклад: *Розтоцький. Семантизація реєстрової одиниці містить тлумачення змісту поняття та

пояснення лексичного фону реєстрового слова. Тлумачення поняття реєстрової одиниці подано з нового рядка після кореневоспоріднених слів [4: 31].

На нашу думку, застосовувати зазначені лінгвокраїнознавчі словники слід на заняттях зі студентами-філологами, а для студентів нефілологічного профілю потрібно створювати словники відповідно до їхнього рівня володіння українською мовою.

Інформація про традиції, звичаї, свята для людини, яка вперше знайомиться з українською культурою та починає вивчати українську мову, допоможе іноземному студентові правильно розпочати міжкультурну комунікацію, оскільки подає системне знання про певну реальію та її значення для українців.

Соціокультурна компетентність дає змогу іноземним студентам вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях, зокрема відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу; бути різнобічно освіченим, мати широкий світогляд; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей; орієнтуватися в традиціях, реальіях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; уміти доцільно й ефективно висловлюватись, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів.

У січні 2001 року розпочала роботу міжнародна оригінальна електронна on-line система Wikipedia – багатомовний проект зі створення повної та точної енциклопедії з відкритим змістом (користувачі можуть постійно поповнювати її реєстр, уточнювати дефініції, подавати ілюстрації тощо). Нині українська частина Вікіпедії містить понад 7100 статей. Сучасні електронні лінгвокраїнознавчі словники [3] створюються на ґрунті виданих раніше книжкових версій таких словників та доповнюються мультимедійним контентом, тобто вербальними текстами, репродукціями, фотографіями, аудіозаписами, відеофрагментами, панорамами, караоке, відеолекціями, а також інтерактивними завданнями. Головна мета створення подібних словників полягає в тому, щоб допомогти усім, хто вивчає будь-яку мову як іноземну, засвоїти слова, вислови з національно-культурним компонентом семантики.

Лінгвокраїнознавчий словник є одним із важливих типів навчальних лексикографічних видань, його мета – подати різні тематичні групи національно значущих лексичних одиниць мови, ознайомити чужоземців з найвагомішими національними реаліями, позначеними власними назвами. У такому словнику семантизують лексику, що відображає історію, спосіб життя, традиції та звичаї народу, мову якого вивчають іноземці. Адже відомо, що іноземці найчастіше мають труднощі з адекватним сприйняттям національно-специфічних образних засобів мови, що репрезентують самотутню культуру народу.

Висновки. Спілкування людей, які мають різне бачення світу, є надзвичайно складним та суперечливим. Тому країнознавча інформація набирає великої ваги в міжкультурному спілкуванні, під час перекладу, а усвідомлення взаємозв'язку між мовою, культурою країни та мотивацією під час вивчення мови сприятиме формуванню соціокультурної компетенції. У цьому зв'язку важливими є лінгвокраїнознавчі словники, що є особливим симбіозом одномовних або двомовних словників та енциклопедичних довідників. Лінгвокраїнознавчі словники роз'яснюють особливості вживання, додаткове смислове навантаження, конотації слів, словосполучень або назв, а також надають важливу фонову культурну інформацію. Завдання автора словника полягає в тому, щоб відобразити мову, що є виразом своєрідності культури, в якій вона існує. Словник є засобом відбиття та осягнення культури суспільства, його національної унікальності.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному доопрацюванні проблеми формування соціокультурної компетенції студентів під час роботи з лінгвокраїнознавчими словниками та практично організації роботи студентів зі словниками різних типів на заняттях і під час самостійного виконання навчальних завдань. Українська навчальна лексикографія повинна ще виробити власні принципи опису, методичні підходи до укладання як окремих навчальних словників, так і серійних видань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Данилюк Н. Можливості використання лінгвокраїнознавчих словників для вивчення іноземних мов. *Актуальні питання іноземної філології*. 2014. № 1. С. 68–74. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/akpif>- (дата звернення: 10.09.2019).
3. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия». Инновационный сетевой проект / Е.Г. Ростова и др. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014–2018 г. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/>- (дата звернення: 1.11.2019).
4. Процик І. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови: Зошит 4. Асторономічні назви. Львів, 2006. Сер. «Теорія і практика викладання української мови як іноземної». Вип. 5. 140 с.
5. Процик І. Основні аспекти укладання лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови. 2007. С. 30–32. URL:<http://vlp.com.ua/files/>- (дата звернення: 28.09.2019).
6. Россия: Большой лингвострановедческий словарь / под ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009. 736 с.
7. Томахин Г.Д. Великобритания: лингвострановедческий словарь. М.: Астрель, АСТ, 2001. 334 с.
8. Томахин Г.Д. США: лингвострановедческий словарь. М.: Астрель, АСТ, 2001. 272 с.
9. Україна в словах: мовокраїнознавчий словник-довідник: навч. посіб. / упор. Н. Данилюк. К.: ВЦ «Просвіта», 2004. 704 с.
10. Україна від А до Я: мовокраїнознавчий міні-словник / уклад. Ніна Данилюк. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. 92 с.

REFERENCES

- Danylyuk, N. (2014). *Mozhlyvosti vykorystannya lnhvokrayinoznavchykh slovnykiv dlya vyvchennya inozemnykh mov* [Possibilities of using linguistic-cultural dictionaries for learning foreign languages]. *Aktualni pytannya inozemnoyi filologiyi* [Topical issues of foreign philology]. 1, pp. 68–74. Available at: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/akpif> [Accessed 10 Sep. 2019] [in Ukrainian].

- Danylyuk, N. (Ed.). (2004). *Ukraina v slovakh: movokrayinoznavchij slovnyk-dovidnyk [Ukraine in words: linguistic-cultural dictionary in the country historian and linguistics]*. Kyiv: VTs "Prosvita" [in Ukrainian].
- Danylyuk, N. (Ed.). (2014). *Ukraina vid A do Ya: movokrayinoznavchij mini-slovnyk [Ukraine from A to Z: a linguistic-cultural mini-dictionary]*. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University [in Ukrainian].
- Prohorov, J.E. (Ed.). (2009). *Rossija: Bolshoj lingvostranovedcheskij slovar [Russia: The great linguistic-cultural dictionary]*. Moscow: AST-PRESS-KNIGA [in Russian].
- Protsyk, I. (2006). *Linhvokrayinoznavchij slovnyk vlasnykh nazv ukraïnskoi movy: Zoshyt 4. Astoronomichni nazvy [Linguistic-cultural dictionary of proper names of Ukrainian: Notebook 4. Astronomical names]*. Ser. "Teorii i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi" [Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. Lviv, 5 [in Ukrainian].
- Protsyk, I. (2007). *Osnovni aspekty ukladannia linhvokrainoznavchoho slovnyka vlasnykh nazv ukraïnskoi movy [Main aspects of compiling a linguistic-cultural dictionary of proper names of the Ukrainian language]*, pp. 30–32. Available at: <http://vlp.com.ua/files/> [Accessed 29 Sep. 2019] [in Ukrainian].
- Rostova, E.G. (Ed.). (2014–2018). *Multimedijnyj lingvostranovedcheskij slovar "Rossija". Innovacionnyj setevoj project [Multimedia linguistic-cultural dictionary "Russia". An innovative network project]*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/> [Accessed 1 Nov. 2019] [in Russian].
- Tomahin, G.D. (2001). *SShA: lingvostranovedcheskij slovar [USA: Linguistic-cultural dictionary]*. Moscow: Astrel, AST [in Russian].
- Tomahin, G.D. (2001). *Velikobritanija: lingvostranovedcheskij slovar [Great Britain: Linguistic-cultural dictionary]*. M.: Astrel, AST [in Russian].
- Vereshchagin, E.M. (1980). *Lingvostranovedcheskaja teorija slova [Linguistic-cultural word theory]*. Moscow: Russkij jazyk [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.09.2019

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: <https://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: <https://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: <https://orcid.org/0000-0003-0048-2348>.

Клочко Тетяна Віталіївна, 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: tatiharkovskaya@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2019-5274>.

Клочко Татьяна Виталиевна, 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: tatiharkovskaya@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2019-5274>.

Tatyana Klochko, 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: tatiharkovskaya@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2019-5274>.

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 друкуються **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). Обсяг анотацій: англійською мовою – 2000 знаків, українською та російською мовами по 1800 знаків.

5. Через один інтервал друкуються **анотації** (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1) двома іншими мовами (українською, російською або англійською). Перед ними мовою анотації (з абзацу, напівжирним шрифтом, форматування за шириною сторінки) зазначаються прізвище й ініціали авторів (англійською ім'я перед прізвищем повністю), 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 жирним шрифтом без двокрапки в кінці) наводиться **ненумерований** 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 березня. У разі пізнішого подання матеріалів буде розглядатися можливість публікації статті у наступному випуску збірника.

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

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Збірник наукових праць

Випуск 35

Українською, англійською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

О.О. Тітаренко
В.О. Мовчан

Підписано до друку 24.12.2019.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 10,5
Наклад 100 пр.

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.