

однини”, добирали текст, насичений іменниками цієї групи в різних відмінках. Школярі записували їх у родовому відмінку однини.

Отже, пропонована система поетапного формування у школярів орфографічних навичок на морфологічній основі сприяє підвищенню правописної грамотності учнів. Система орфографічних вправ, яка використовувалася на всіх етапах навчання, мала комплексний характер. Вправи були різноманітні: за формою проведення (письмові, усно-письмові, усні), за характером розумової діяльності (аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні), за етапами опрацювання орфограм (розпізнавальні, вибіркові, творчі).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вихованець І.Р. Таїна слова / Вихованець І.Р. – К.: Рад. школа, 1990. – 284 с.
2. Горбачук В.Т. Види диктантів і методика їх проведення / В.Т. Горбачук: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа., 1989. – 93 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х.Чавдарова і В.І.Масальського. – К.: Рад. школа, 1962 – 372 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. Рождественский Н.С. Свойства рус. правописания как основа методики его преподавания / Н.С. Рождественский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 304 с.
6. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964; 2-е изд., 1973. – 255 с.
7. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / І.М. Хом'як. – Рівне: ППФ “Волинські береги”, 1998. – 228 с.

Антончук А.М.

СИСТЕМА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

В статье проанализировано апробацию системы упражнений с целью формирования у школьников 6-7 классов орфографических навыков на морфологической основе. Автор описывает последовательность упражнений, учитывая особенности написаний, структуру формирования правописательных навыков.

Ключевые слова: орфограмма, орфографический навык, система упражнений.

Antonchuk O.M.

SYSTEM OF THE PHASED SHAPING BESIDE SCHOOLBOY SPELLING SKILL ON MORPHOLOGICAL BASE

Approbation of the system of the exercises is analysed In article for the reason shaping beside schoolboy 6-7 classes spelling skill on morphological base. The Author describes the sequence of the exercises, considering particularities of the writing, structure of the shaping spelling skills.

Key words: orphogramma, spelling skills, system of the exercises.

УДК 371.13.02:808.5

Горіна Ж.Д.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття фокусує увагу на різних лінгводидактичних підходах щодо розвитку теоретичних засад стандартизації рідномовної освіти у ВНЗ України.

Ключові слова: когнітивно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний, компетентнісний, крос-культурний підходи.

У наш час проблеми дослідження мови з позицій міжкультурної і міжетнічної комунікації, міжгрупової і міжособистісної взаємодії перебувають у центрі уваги низки гуманітарних наук: культурологія і соціологія культури, етнолінгвістика й етнопсихологія, лінгвокультурологія і когнітивна лінгвістика, теорія мовленнєвої комунікації і лінгвопрагматика. З-поміж відомих наукових підходів добре зарекомендували себе теоретико-методологічний, етнолінгвістичний, лінгвокультурологічний, етнографічний, історичний і крос-культурний ракурси розгляду проблеми взаємодії мов і культур (В. В. Жайворонок, В. І. Кононенко, Л. І. Мацько, Л. В. Скуратівський, С. Г. Тер-Мінасова, В. П. Фурманова). Утім, розмежувати “наукові території” означених гуманітарних галузей для потреб лінгводидактики украй не просто, оскільки існує тематична неоднорідність окремих наукових напрямів, передовсім, етнолінгвістики і лінгвокультурології, які охоплюють майже увесь простір між двома полюсами Мова і Культура.

Наприкінці ХХ століття значно уповільнився процес появи нових методів у лінгвометодиці, адже від ідеї створення універсального методу навчання мови вітчизняна лінгводидактика сконцентрувала увагу на інтенсивний розвиток методичних підходів з орієнтацією на кращі національні традиції рідномовної освіти і досягнення світової педагогіки. Так, на початок нового тисячоліття педагогічний арсенал методики навчання мов уже налічував такі підходи, як: комунікативний у кількох його різновидах (комунікативно-діяльнісний і системно-комунікативний), розроблений у дослідженнях О.М. Біляєва, І.Л. Бім, М.М. В’ятютнева, О.О. Леонтьєва, Р.Ю. Мартинової, Л.М. Паламар, В.Л. Скалкіна, Ю.І. Пассова; лінгвокраїнознавчий (Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахін, Г.В. Онкович), який у подальшому розвинувся в лінгвокультурологічний або соціокультурний (В.В. Воробйов, В.Ф. Дороз, Г.В. Єлізарова, С.Ю. Ніколаєва, В.В. Сафонова, П.В. Сисоєв, С.Г. Тер-Мінасова); особистісно-діяльнісний й особистісно орієнтований (І.П. Гудзик, І.О. Зимня, С.О. Караман, О.Н. Хорошковська); комунікативно-когнітивний (О.М. Горошкіна, М.М. Колкова, А.В. Нікітіна, М.І. Пентилюк, С.Ф. Шатілов, А.В. Щепілова) тощо. Причому масштабність лінгводидактичної проблематики, що дозволяла об’єднати в одному проблемному полі понятійний апарат й експериментальний матеріал інших дисциплін, зумовлювалась, на нашу думку, науковим світоглядом ученого, його фаховою спеціалізацією або базовою освітою. Ймовірно, крім цього, не останню роль відігравали також об’єкт і цілі того чи іншого наукового дослідження.

Провідна ідея започаткованого нами дисертаційного дослідження полягає у припущенні, що формування міжкультурно-комунікативної компетентності студента педагогічного університету – це комплексний освітній процес, здійснюваний на підставі цілісної методико-філологічної моделі, що передбачає: добір науково-теоретичних джерел, які відображають сучасні тенденції і напрями у світовій і вітчизняній лінгвістиці; аналіз між- і соціокультурних універсалій та опозицій полісоціокультурно-мовного простору України; реалізацію навчально-методичних заходів, міжкультурних освітніх проєктів і тренінгів, орієнтованих на аксіологізацію змісту філологічної освіти. *Завдання дослідження* полягають в аналізі концептуальних засад щодо виокремлення лінгводидактичних підходів, які сприятимуть стандартизації рідномовної освіти у вищому навчальному закладі. Під лінгводидактичним підходом щодо навчання мови розуміємо: а) методологічну основу, яка визначатиме стратегію навчання і відбір відповідних їй методів, або ж у вужчому розумінні: б) теоретичну базу, що спирається на систему міждисциплінарних зв’язків університетської мовно-літературної освіти.

І. Когнітивно-діяльнісний підхід у рідномовній освіті, на нашу думку, передбачає розширення формату когнітивної парадигми, зміщуючись з акцентуації процесуальної складової (постановка цілей, вибір форм, методів і засобів навчання) на професійно орієнтований структурно-змістовий компонент (фрейми, сценарії, пропозиції та інші “пакети знань”, що відображають картину світу мовної особистості майбутнього філолога). Оскільки процес комунікації містить не лише експліцитний вияв думок і намірів комунікантів, а й наявні у свідомості людини ментальні конструкти, об’єктом прицільного вивчення повинні

статі означені “пакети” інформації, а основною одиницею навчання – діяльнісна ситуація. Когнітивно-діяльнісний підхід, ґрунтуючись на теоретичних положеннях когнітивної лінгвістики і психології, психолінгвістики й етнодидактики й інтегруючи таким чином риси когнітивного і діяльнісного підходів, дає можливість змоделювати міжкультурне спілкування з урахуванням його інтерактивного, комунікативного і перцептивного складників. Зрозуміло, що цей підхід дозволяє поєднати і синтезувати риси традиційних для психолого-педагогічної науки – когнітивного та діяльнісного. Розглянемо яким же чином.

Так, когнітивна психологія, увівши поняття “концептуальної науки”, започаткувала вивчення системи моделей, що відображають структуру і процеси пізнання, природу людського сприйняття, мислення й інтерпретацію образу світу (Б. М. Велічковський, В. П. Зінченко, С. Д. Смирнов, Р. Л. Солсо). Когнітивна лінгвістика пов’язала психологічну теорію з суто лінгвістичною, уточнюючи, що вивчення мови з навчальною метою завжди пов’язане з різноманітними структурами знань, об’єктивованими і збереженими саме в мовній формі. Вони різноманітні, як і самі процеси вербальної обробки інформації, й охоплюють разом з поняттями і концептами фрейми, сценарії, прототипи, пропозиції, що, у свою чергу, зумовлює різноплановість системи завдань, спрямованих на формування відповідних знань. Лінгвісти-когнітологи підкреслюють той факт, що когнітивний підхід у навчанні мови завжди враховує центральну роль людини в процесах пізнання, як носія унікального мовного досвіду і знань (Н.Д. Арутюнова, А. Вежицька, О.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Й.А. Стернін). Як бачимо, фундаментального значення набуває той факт, що знання, аби бути переданими іншій людині, повинні концептуалізуватися в мовній формі.

Когнітивний підхід як методологічна основа навчання мови, розроблений у надрах когнітивної психології і лінгвістики, які історично тяжіли до аналізу когнітивних процесів особистості, означає, що вивчення того чи того лінгвістичного явища повинно спиратися на розумові процеси і дії, які лежать в основі розуміння і використання цього явища в мовленні. У лінгводидактиці і лінгвометодиці когнітивна теорія міцно пов’язалася з розвитком інтелекту і формуванням знань тих, кого навчають. З цих позицій учень розглядається як активний учасник процесу навчання, схильний до певних когнітивних стилів і способів виконання діяльності у процесі пізнання.

В аспекті теми нашого дослідження основними когнітивними стилями (тобто провідними способами виконання навчально-мовленнєвої діяльності у процесі пізнання) у студентів-філологів слід уважати такі:

- сконцентрованість уваги (польова незалежність) – здатність індивіда виокремлювати потрібне лінгвістичне явище, об’єкт аналізу незалежно від факторів, які відволікають увагу, – розосередженість уваги (польова залежність) – невміння сконцентруватися і виокремити потрібне явище або об’єкт аналізу, залежність індивіда від усього спектру фактів, які сприймаються;
- рефлексивність – імпульсивність: перша характерна для інертного типу нервової системи, коли індивід спочатку ретельно обмірковує і зважує свою мовленнєву поведінку, а потім приймає рішення і по ходу вносить корективи, імпульсивність співвіднесено із лабільним типом нервової системи, що передбачає поспішні, часом необдумані відповіді зі значною кількістю мовленнєвих помилок;
- домінантна роль однієї з півкуль головного мозку: аналітичний склад розуму, вербальні здібності і словесно-логічний тип мислення, тяжіння до дедуктивного способу викладу думок (ліва півкуля); синтетичний склад розуму, індуктивний спосіб мислення, при якому індивід запам’ятовує й оперує, здебільшого, цілими блоками інформації, надає перевагу наочності (права півкуля);
- домінантний тип репрезентативної системи: візуали навчаються через спостереження і демонстрацію, оскільки в основі їхнього навчання міститься зорове сприймання інформації, значна частина якої трансформується в мозку в зорові малюнки; аудіали надають перевагу слуховому сприйманню, краще засвоюють усні пояснення, люблять слухати; кінестетики навчаються через

безпосередні практичні дії, значно краще запам'ятовують інформацію через дотикове відчуття, люблять конспектувати.

Виходячи з основних положень, розроблених у радянській психології (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Б.Д. Ельконін, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн), діяльнісний або особистісно-діяльнісний підхід у контексті університетської мовно-літературної освіти передбачає формування техніки ефективного спілкування шляхом розвитку пізнавальних і лінгвокреативних здібностей студентів. Концепція особистісно-діяльнісного підходу радянських учених певним чином корелює з теоретичними міркуваннями представників гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Мюррей, Г. Оллпорт, К. Роджерс) і педагогіки, які розглядають індивіда як ціннісну, унікальну, творчу особистість, яка включається в певні стосунки з іншими людьми. По суті, особистісно-діяльнісний підхід полягає в тому, щоб надати навчально-мовленнєвій діяльності особистісної значущості і можливостей для мовленнєвого самовияву, що, безумовно, стає реальним лише на підставі розвитку мотивів навчання.

Таким чином, когнітивно-діяльнісний підхід у рідномовній освіті, з одного боку, уможливорює врахування індивідуальних особливостей студентів з оволодіння мовними явищами, а з іншого, акцентує увагу на їхню здатність організовувати свою навчально-мовленнєву діяльність як самостійно, так і у співпраці з іншими в умовах соціо- або міжкультурного спілкування.

II. Комунікативно-прагматичний підхід у рідномовній освіті, на нашу думку, передбачає врахування того значущого компонента функціонування мовних одиниць, який пов'язаний з індивідом, що користується мовою як засобом спілкування і робить свій вибір, орієнтуючись у комунікативній ситуації. У розумінні міжкультурного спілкування як діяльності на перший план виступає суб'єкт мовленнєвих дій, який означає певний комунікативно-прагматичний простір, що складає широку зону, в якій мова фіксує різноманітність ставлень мовця до об'єктивної реальності, а адресат інтерпретує ці смисли. Як справедливо зазначає Н. І. Формановська: "Комунікативно-прагматичний підхід дозволяє витлумачити питання "зовнішньої" лінгвістики, такі, як комунікативна ситуація, мовець і адресат у їхніх соціальних і психологічних стосунках і ін., і "внутрішньої" лінгвістики: значення і функції мовленнєвих висловлювань, їх мовне наповнення тощо" [5: 3]. Зрозуміло, що цей підхід, ґрунтуючись на теоретичних положеннях комунікативної лінгвістики і лінгвопрагматики, дозволяє інтегрувати риси традиційних для методики навчання іноземних мов – комунікативного і прагматичного. Розглянемо яким же чином це стосується рідномовної освіти.

Так, комунікативний підхід актуалізує інтенційні, соціальні, психологічні смисли і розкриває такі властивості мовних одиниць, які виявляються у спілкуванні, тобто під час комунікативної взаємодії партнерів у процесі обміну думками і почуттями, розв'язання життєво важливих завдань. Дотично до методики викладання рідної мови йдеться про те, що в основу процесу навчання покладено модель реальної мовленнєвої комунікації, адже, як відомо, знання системи мови аж ніяк не є запорукою її успішного використання в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Комунікативний підхід характеризується такими основними ознаками, як:

- орієнтація не лише на змістовий аспект спілкування, а й на формальний бік висловлювання;
- поліфункціональність щодо відбору й організації мовного і мовленнєвого матеріалу, розглядувана в тріаді "форма – значення – функція", з одного боку, розкриває потенційні функціональні властивості мовних одиниць, а з іншого, пов'язана з комунікативними інтенціями, які зможе передати мовець, урахувавши особливості використання мовних одиниць;
- ситуативність: мовний і мовленнєвий матеріал узгоджується відповідно до певних ситуацій і сфер соціо- і міжкультурного спілкування;

- індивідуалізація процесу навчання передбачає врахування мовленнєвих можливостей і потреб студентів, опору на когнітивні стилі.

Прагматичний або культурно-прагматичний підхід (за В. П. Фурмановою), розроблений у працях зарубіжних учених для потреб методики навчання іноземної мови, стосується питань вибору і використання із наявного репертуару мовних засобів, спрямованих на ефективний вплив під час мовленнєвої комунікації. Очевидну значущість цього підходу в рідномовній освіті можна підтвердити справедливими думками М. В. Ляпон: “Контрольованість вибору того чи того мовного знаку продиктована відчуттям відповідальності перед фактором адресата; обачливість у виборі того чи інакшого способу оформлення думки, прогнозування позиції співрозмовника і готовність попередити небажану або неадекватну версію, потреба в подальшій корекції сказаного, – всі ці стани і відчуття, типові для породження тексту в умовах мовленнєвої ситуації дають підстави стверджувати, що відношення між знаками і їх користувачами (вихідне положення прагматики) – фактор дійсно наявний і заслуговує на увагу під час навчання мови” [2: 164]. Слід зважити і на те, що суб’єкт у певній ситуації спілкування виступає, по-перше, як носій етнокультурного (наприклад, громадянин країни, уособлювач національної культури) або соціокультурного (гендерна, вікова, професійна характеристика) статусу, по-друге, керується відповідними конвенційно встановленими правилами й етикетом.

III. Компетентнісний підхід до стандартизації вищої філологічної освіти висуває на перше місце визначення змісту ключових освітніх компетенцій, яких має набути студент для подальшої діяльності (М.І. Пентилюк, О.М. Семенов, Т.В. Симоненко).

Як відомо, криза формально-знаннєвої парадигми філологічної освіти спровокувала спочатку перехід до особистісно, а пізніше до компетентісно орієнтованої освітньої парадигми. Лінгводидактична проблематика навчання рідної мови, здійснювана в контексті особистісно орієнтованої парадигми мовної освіти, зазвичай поширювалась на проблемне поле тріади “мова – культура – особистість”. У такому ракурсі методичний опис і вивчення мови як лінгвокультурного феномену міцно пов’язувались із культурою і діяльністю особистості, оскільки мова як соціальне явище не існує поза людиною. Сучасний компетентнісний підхід виокремився із компетентісно орієнтованої парадигми, певної магістральної концептуальної ідеї, що визначила напрямок змін і в системі філологічної освіти, передбачаючи поступовий перехід до такого навчання, безпосереднім результатом якого буде не звичайна система знань, умінь і навичок, а сформованість ключових компетенцій.

Тим не менш, слід відзначити, що будь-яка парадигма дає уявлення про найбільш загальні напрями і закономірності змін у системі освіти. Для її практичного застосування потрібно конкретизувати ту сукупність методів, які застосовуватимуться під час безпосередньої реалізації висунутих нею концептуальних положень у рамках конкретного освітнього процесу. На нашу думку, саме уявлення про такі методи і принципи виробляють певний науковий підхід, застосовуваний до процесу навчання в межах панівної парадигми. Таким чином, ураховуючи загальну змістову лінію нашого дослідження, ми говоритимемо про компетентнісний підхід, який реалізується в контексті компетентісно орієнтованої парадигми мовно-літературної освіти.

Отже, компетентнісний підхід висуває на перше місце в підготовці фахівця-філолога не інформативність, а здатність самостійно розв’язувати завдання, які виникають у стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності і кооперативної взаємодії. Зрозуміло, що при такому підході не заперечується необхідність формувати знаннєву базу і комплекс навичок та вмінь, але при цьому принципово важливим стає не стільки оволодіння знаннями як такими, скільки набуття певних особистісних характеристик, сформованість умінь у будь-який момент відшукати потрібні для цього знання у всіляких сховищах інформації, здатність долати стереотипи, виявляючи гнучкість. Відповідно, ключові компетенції потрактовано нами як *уміння в дії*.

Зі стислого аналізу лінгводидактичних підходів цілком очевидно, що означені підходи в рідномовній освіті лише опосередковано сприятимуть реалізації ідеї співвивчення мови і культури. Власне, питання про взаємодію і взаємовплив національної мови і культури стало наріжним у подальшому переосмисленні розроблюваної нами концепції рідномовної освіти у ВНЗ. Водночас зауважимо, звернення до питання щодо введення культури в апарат лінгводидактики зовсім не означає, що в історичному розвитку лінгводидактичної думки не робилися спроби вивчення мови і культури, що підтверджує ретроспективний аналіз проблеми в роботах О. Есперсена, Р. Ладо, Е. Сепіра, Л.В. Скуратівського, В.М. Телії, Ч. Фріза, К.Д. Ушинського тощо. Історичний ракурс розгляду цього питання дозволяє стверджувати, що ідея інтеграції компонентів етнокультури в лінгвістичну освіту студентів-філологів – це ідея хоч і сучасна, але підготовлена тривалим поступом історичного і діалектичного становлення лінгводидактичних теорій і концепцій. Однак у повному обсязі міжкультурна парадигма мовної освіти кінця ХХ століття – це виразна тенденція нашого сьогодення.

IV. Крос-культурний підхід є, на нашу думку, одним із аспектів реалізації ідеї полікультурної освіти, утверджуючи новий стиль взаємостосунків – діалог культур. Услід за В.В. Сафоновою, феномен “міжкультурне спілкування” тлумачимо як “функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які є носіями різних культурних спільнот, завдяки усвідомленню ними або іншими людьми їх приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних спільнот, а також соціальних субкультур” [3: 88]. Таке визначення, з нашого погляду, якнайточніше відображає загальний зміст ідей крос-культурного підходу в мовній освіті. Натомість розгляд сучасного стану порушеної проблеми дозволив виокремити й інші культуроорієнтовані підходи в підготовці філологів.

Так, лінгвокраїнознавчий підхід, засновниками якого вважають Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, був чи не першою спробою інтегрованого вивчення національної культури народу і його мови. У контексті згаданого підходу основним предметом аналізу, джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови (зокрема безеквівалентна, фонові лексика, паремійний і термінологічний фонд, фразеологізми) з метою вияву в ньому національно-культурної специфіки.

Інший підхід – лінгвокультурологічний (В.Ф. Дороз, В.В. Воробйов, В.В. Жайворонок, В.І. Кононенко, В.А. Маслова, Н.Л. Мішатіна, Ю.С. Степанов) – виокремився завдяки становленню такої науки, як лінгвокультурологія. Цей підхід в рідномовній освіті уможливує інтерпретування мовної семантики як результату культурного досвіду народу, а отже, його використання у філологічній аудиторії передбачає досить поглиблений аналіз одиниць мови, які набули символічного, образно-метафоричного значення, розгляд архетипів, міфологем, стереотипів мовленнєвої поведінки, етикету тощо. Близьким до нього є, використовуваний у зарубіжній методичній науці, етнографічний підхід (М. Byram, Ch. Kramsh), який скерований на розвиток здібності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій, на інтеріоризацію інакшого способу життя, прийняття іншої системи цінностей.

У контексті соціально-педагогічних доміант сучасної педагогіки на початку 90-х р. у Росії проф. В. В. Сафоновою був розроблений соціокультурний підхід, націлений на культурознавчу соціалізацію особистості. Методичною доміантою цього підходу виступила орієнтація на навчання мови в контексті діалогу культур. Основними маркерами, що вказують на соціокультурну приналежність комунікативних партнерів, є статусні ознаки, які засвідчують як постійні соціально-демографічні характеристики, так і ситуативні, пов’язані з реалізацією статусу комуніканта в типових для нього рольових позиціях. Так само логічним продовженням культуроорієнтованих підходів слід уважати міжкультурний підхід, в основі якого міститься ідея про необхідність підготовки учнів / студентів до ефективного здійснення міжкультурної комунікації (Г.В. Єлізарова, І.Л. Плужник, С.Г. Тер-Мінасова, В.П. Фурманова, І.І. Халєєва). Специфіка означеного підходу ґрунтується на положенні про

те, як “виокремлені в ході крос-культурних і соціокультурних досліджень поведінкові особливості носіїв різних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур” [1: 198].

Резюмуючи викладене, відзначимо, що останнім часом серед учених окреслилася тенденція до створення загальної теорії мови, що поєднує зусилля етно-, соціо-, психо- і прагмалінгвістики. Відповідно до оновленої лінгвістичної теорії активно розробляються лінгводидактичні підходи, скеровані на розкриття того, яким чином концепція культурно-соціальної зумовленості мови знаходить відображення в стандартизації мовної освіти. Методологічну основу філософії міжкультурної освіти у такому випадку складе теорія пізнання духовної культури через мову, зокрема через її комунікативні, кумулятивні, культурно-прагматичні й аксіологічні аспекти.

У перспективі, на нашу думку, важливо об'єднати фрагментарні й емпіричні спостереження і факти задля розробки цілісної системи рідномовної освіти, орієнтованої на взаємозв'язок мовних, культурних і соціальних явищ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной коммуникации студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург, 2001. – 370 с.
2. Ляпон М. В. Реляционная сфера языка и проблемы прагматической компетенции / М. В. Ляпон // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. – М., 1990. – С. 164 – 171.
3. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностраный язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
4. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 56 с.
5. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – М.: Изд-во “ИКАР”, 2007. – 480 с.

Горина Ж. Д.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СТАНДАРТИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья акцентирует внимание на различных лингводидактических подходах к развитию теоретических основ стандартизации языкового образования в вузах Украины.

Ключевые слова: когнитивно-деятельностный, коммуникативно-прагматический, компетентностный, кросс-культурный подходы.

Gorina Zh. D.

LINGVODIDACTIC APPROACHES TO THE STANDARDIZATION OF NATIVE LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITY

The article focuses on different lingvodidactic approaches to the development of theoretical grounds of standardization of native language education at HEE of Ukraine.

Key words: cognitive and activity, communicative and pragmatic, competency, cross-cultural approaches.

УДК 371

Довженко І.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності розробки контролюючих тестів, які визначають, чи досяг випробовуваний заданого рівня володіння іноземною мовою та ефективності використання тестів до формування мовної компетенції.