

<http://dx.doi.org/10.18524/2307-4558.2020.33.199040>

УДК 37.02:811.161.1/.2'24-054.6

**КОЛЯДА-БЕРЕЗОВСКАЯ Татьяна Фёдоровна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета; проспект Шевченко, 1, г. Одесса, 65044, Украина; тел.: +38 093 9507658; e-mail: kolyada.berezovska@opu.ua; ORCID ID: 0000-0001-8470-7705

**РОМАНОВА Ольга Клавдиевна,**

кандидат филологических наук, зав. кафедрой украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета; проспект Шевченко, 1, г. Одесса, 65044, Украина; тел.: +38 093 6309675; kafedra.kurya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-6737-4918

**ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ: АНАЛИТИКО-ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** *Цель* статьи — представить алгоритмическую концепт-модель формирования билингвальной компетенции инофонов как компоненты коммуникативно-речевой компетентности. *Объект* анализа — билингвальный формат обучения иностранцев (русскому как языку обучения и украинскому как государственному языку) в учреждениях высшего образования южного региона Украины. *Предметом* рассмотрения является ассоциативно-алгоритмическая методика, три эвристических алгоритма: 1) усвоения семантики лексем на основе фрагментирования смысловой структуры мотивирующих слов, сопоставления семантики производящих и производных основ, 2) формирования лингвистической ситуативно-контекстуальной способности и 3) формирования коммуникативно-прогностической способности. *Результаты* исследования подтверждают, что применение ассоциативно-эвристических алгоритмов в лингводидактике активизирует прогностические потенции интеллекта, позволяет сочетать интуитивно-чувственное и рациональное, охватывая все уровни языка: грамматический, текстово-дискурсивный и стилистический. *Выводы:* лингвоэвристический компонент компетентностной парадигмы обучения играет ключевую роль в овладении практическими и научными знаниями о будущей специальности иностранных студентов в билингвальном формате, поскольку обучение, осуществляющееся с применением данного инструментария, активизирует способность опережающего восприятия, даёт возможность на когнитивном уровне переводить лингвистические знания и умения в разряд компетентностей. *Перспективность* описанной концепт-модели состоит в том, что процесс постижения соответствий и отличий параллельно изучаемых двух родственных славянских языков даёт материал для исследования типологии ошибок билингвов и разработки алгоритма их преодоления.

**Ключевые слова:** эвристический алгоритм, билингвизм, лингвоэвристическая компетенция инофонов.

**Постановка проблемы.** Важным атрибутом информационного общества называют развитие глобальных билингвальных процессов современности, обусловленных стремительным распространением новых информационно-коммуникационных технологий, создающих условия для упрочения роли би-/ мультILINGВИЗМА в языковом развитии общества [23; 24; 15; 25; 17]. Рассмотрение в таком ракурсе проблемы языковой подготовки студентов-иностранцев в учреждениях высшего образования Украины, с одной стороны, в соответствии с модернизацией образовательных стратегий, с другой, — детерминирует построение обучения на эвристической основе, предполагающей творческую самореализацию, диагностику и прогнозирование уровня владения знаниями. Последнее особенно актуально для нас, поскольку условия русско-украинского двуязычия, в которых оказываются студенты из числа иностранных граждан, обучающиеся в одесском регионе, с учётом их родного языка, а также фоновой коммуникации со студентами разных национальностей создают объективные трудности: в действительности имеет место полилингвизм и недостаточная полнота либо практическое отсутствие украиноязычной среды. Изучая русский и украинский языки параллельно, студенты-иностранцы попадают в ситуацию повышенной сложности, связанную, прежде всего, с интерференцией, неизбежно возникающей при языковых контактах, что порождает проблему формирования билингвальной компетенции у инофонов, изучающих близкородственные славянские языки одновременно. Это требует особого внимания и глубокого анализа, в частности, механизма контрастивного «отталкивания» субъектов речи от соответствующих явлений в одном из изучаемых языков при стимулирующем действии другого и одновременно недостаточном уровне владения им, проявляющемся в генерализации аналогичных явлений в рамках определённых парадигм.

**Обзор предыдущих и смежных исследований** позволяет констатировать: поскольку не теряет своей актуальности рассмотрение вопросов, связанных с коммуникативно-компетентностным обучением иностранным языкам [13, с. 32–40; 5, с. 193–194; 6, с. 6–14; 11, с. 19–24; 19], а также исследование процесса реализации творческого потенциала языка и креативного потенциала обучаемого, находящего выражение в языковой догадке [3, с. 40–42; 4, с. 322; 7, с. 67–83; 14; 16, с. 42–45; 18 и др.], то интегративное их рассмотрение позволяет расширить диапазон поиска новых идей для моделирования системы формирования билингвальной компетенции студентов-иностранцев. Системы, призванной сглаживать языковые трудности, «активировать» у инофонов интерес

к материалу благодаря именно креативной составляющей методики обучения всем видам речевой деятельности в процессе параллельного изучения двух славянских языков на всех уровнях: грамматическом, текстово-дискурсивном и стилистическом.

**Постановка задач.** В нашей концепции решения обозначенной проблемы мы исходим из следующих предпосылок: во-первых, из того, что компетентностная образовательная парадигма предполагает моделирование дидактических условий, при которых возможно сочетание индивидуальной творческой самореализации субъектов с одновременным усвоением ими знаний и достижений человечества в изучаемых областях, осуществление продуктивной эвристической деятельности, необходимой для того, чтобы стать компетентным в избранном направлении деятельности [19; 4; 6]; во-вторых, из того, что приобретаемый в среде носителей разных языков билингвизм (< лат. *bi-* «два» + лат. *lingua* «язык») рассматривается и как попеременное пользование двумя языками, и как умение даже при минимальном знании двух языков осуществлять успешную коммуникацию, и как одинаково совершенное владение двумя языками [22; 23]; в-третьих, из того, что билингвизм развивается под влиянием такого феномена, как «диалог культур» поликультурного социума [1; 2, с. 31–42].

Одной из главных задач в решении обозначенной выше проблемы является разработка алгоритмической модели формирования лингвоэвристической компетенции как компоненты коммуникативно-речевой компетентности студентов из числа иностранных граждан в процессе параллельного овладения ими двумя неродными восточнославянскими языками.

**Изложение основного материала.** Категориальный аппарат предлагаемой нами разработки включает ключевые понятия: «алгоритмическая модель», «эвристический алгоритм» «лингвоэвристическая компетенция».

Исторически первые точные определения алгоритма, возникшие в 1930-е годы, связаны с понятием вычислимости. Впоследствии было предложено множество эквивалентных определений алгоритма. Распространившись на области гуманитарных и общественных дисциплин (так, в психологии — для описания психических процессов, в педагогике — для описания и организации процесса обучения), термин «алгоритм» претерпел определённое «размытие», так называемое «ослабление» понятия в силу того, что не все реальные процессы формализуемы. В отличие от «абсолютных» алгоритмов, операции которых строго формализованы, определённые предписания алгоритмического типа допускают правила, имеющие смысловой характер, поскольку в качестве исполнителя выступает человек. Исходя из этого, мы используем термин «алгоритм» с точки зрения его эмпирического понимания, т. е. как определённую модель (фр. *modèle*, от лат. *modulus* — «мера, аналог, образец») деятельности, что позволяет оперировать такой трактовкой: алгоритмическая модель — это разновидность информационной модели, где содержится описание последовательности действий, строгое исполнение которых приводит к решению поставленной задачи за конечное число шагов.

В зависимости от цели, начальных условий задачи, путей решения и определения действий исполнителя алгоритмы как набор операций и правил их чередования для решения любой задачи фиксированного типа разделяют на виды (жёсткие, гибкие, линейные, разветвляющиеся и циклические) и подвиды. Подвидом гибкого алгоритма является эвристический алгоритм (от греч. *εὕρισκω* (я нахожу), лат. *evrīca* — «отыскиваю», «открываю»), в котором достижение конечного результата однозначно не определено, так же, как не обозначена вся последовательность действий исполнителя, но используются универсальные логические процедуры и способы принятия решений, основанные на аналогиях, ассоциациях и прошлом опыте.

Опираясь на теоретические исследования в алгоритмике, отметим то, что термин «эвристика» включает эвристический алгоритм как наиболее важное из значений термина — «алгоритм решения задачи, не имеющий строгого математического обоснования, но, тем не менее, дающий решение задачи» [10, с. 149–150] и эвристические методы обучения — логические приёмы и методические правила научного исследования и изобретательского творчества, которые способны приводить к цели в условиях неполноты исходной информации и отсутствия чёткой программы управления процессом решения задачи [12].

Поскольку компетентностная образовательная парадигма направлена на осуществление продуктивной эвристической деятельности, необходимой для того, чтобы стать компетентным в избранном направлении деятельности, а в данном случае — деятельности по «обретению» коммуникативной компетентности, компонентом которой является би-/ мультилингвальная компетенция в среде носителей разных языков, то на сегодня более ёмким относительно понятия «языковая догадка», широко используемого со второй половины XX столетия, считаем понятие «лингвоэвристическая компетенция». Это востребовано синтетическим характером обучения, когда и наитие (чувство, появляющееся само собой), и результат опыта речевой практики формируют заданную компетенцию. В современных научно-методологических разработках представлены несколько десятков эвристических методов, основное предназначение которых — активизация творческой деятельности, а эффективность зависит, во-первых, от преодоления психологической инерции, обусловленной привычным образом мышления и типовыми («аналого-рецептурными») методами обучения, а во-вторых, — от расширения границ поиска новых (и/или комбинации разнообразных) методов.

Не игнорируя традиционные подходы (лингвистический, педагогический, психологический) и методы (стандартные — информационно-рецептивные, репродуктивные и нестандартные), наиболее плодотворным подходом в решении проблемы формирования билингвальной компетенции инофонов считается деятельностный. При таком подходе умения и навыки, развиваемые на отдельных этапах обучения языку, рассматриваются как взаимосвязанные части единой системы, что, вслед за А. Н. Леонтьевым, позволяет учитывать «возможность возникновения новых видов деятельности, умирание одних действий и операций и рождение других» [9, с. 12], выделять универсальные умения, необходимые для параллельного пользования двумя (и более) языковыми системами. Изучая два иностранных близкородственных языка, студенты зачастую испытывают определённый психологический дискомфорт, возникающий в процессе постижения различий между ними. Именно в этой связи особенно важным становится развитие их лингвоэвристических способностей.

Выступая в качестве внутренних средств регулирования / развития языковых и речевых умений и навыков, способности «обеспечивают» индивидууму роль субъекта учебной деятельности, который может самостоятельно, творчески, эвристически решать новые задачи, а не только репродуцировать готовые решения. Возникает так называемый «индивидуальный стиль» когнитивной деятельности, связанный как с индивидуальными особенностями личности, так и с полученным ранее образованием. Успешность формирования идиокогнитивного стиля овладения языками зависит как от внутренних условий обучения, то есть индивидуально-психологических особенностей студентов, их нервной системы, так и от индивидуальных особенностей протекания когнитивных процессов, которые актуализируются с помощью индивидуально-личностных познавательных стратегий посредством преобладания аналитичности или синтетичности мышления. В этой связи важно следующее: анализ и синтез как начальная и конечная фазы текстовой деятельности объединены этапом интерпретации информации, содержащейся в постигаемом тексте, поэтому мы выделяем сопоставительный анализ как ключевой в этом случае метод деятельности.

Для иностранца, приобретающего специальность на русском / украинском языках, компаративное рассмотрение семантики лексем, терминов избранной профессии способствует реализации образовательной задачи и научному пониманию неоднородности, открытости, независимости кодифицированной системы конкретной профессиональной терминологии.

Интеллектуальному решению мыслительной задачи всегда предшествует её эмоциональное решение, которое, как известно, опережает интеллектуальное в два раза. Трудно переоценить роль эмоций в процессе обучения. Они выполняют в мышлении различного рода регулирующие эвристические функции — необходимую часть механизма овладения языком [20]. Эвристическая деятельность при изучении иностранных языков сводится к созданию преподавателем проблемной ситуации, её решению студентами и проверке решения. Возможности проблемного обучения существенно повышают эффективность когнитивной деятельности, так как проблемные ситуации неизбежно порождают речевую деятельность. Применительно к речевой деятельности становится очевидным то большое значение, которое имеет «чувство языка» в условиях поиска и отбора речевых единиц для решения соответствующей коммуникативной задачи. Относительно «чувства языка» отметим, что, вслед за П. Хэгболдтом, рассматриваем его как вариант догадки, которую учёный классифицировал по видам: «...этимологическая, по сходству, по ситуации», подчёркивая, что все виды догадки «... важны для процесса быстрого понимания...» [цит. по: 14, с. 258].

Неспособностью решать мыслительные задачи в условиях, исключающих эмоции, которые, как известно, отражают отношения «мотив—потребность—успех», объясняется снижение творческой активности. Поскольку овладение языком как средством общения может быть реализовано лишь в случае потребности в нём, то и к русскому/украинскому языкам у иностранных студентов интерес прагматический. Для студентов из разных стран личностные мотивы могут быть самыми разными: от социально-психологических до социально-экономических. Социально-психологическая мотивация овладения языками заключается в том, что иностранный студент находится под воздействием социальной группы, где все знают или изучают данные языки, а для человека, не владеющего ими, создаётся своего рода психологический вакуум, который он всячески старается заполнить, чтобы не выпасть из данной социальной группы. И более того, он может стремиться к лидерству в академической группе посредством данных языков. Социально-экономическая мотивация заключается в достижении определённых преимуществ, например, перспектива бонусов за знание нескольких иностранных языков.

Однако, по справедливому замечанию И. А. Зимней, «сам язык как система единиц и правил оперирования ими не может вызвать у человека познавательной потребности без специальной лингвистической направленности» [6, с. 10]. Мотивационную основу учебной деятельности позволяет развивать использование сопоставления семантических полей русского и украинского языков уже с первых тем («Я — студент», «Моя семья», «Наша группа» и др.), а включение сопоставительно-семантической характеристики номинаций продуктов питания, одежды, цветов и т. п. является мощным положительным эмоциональным фактором.

Кроме того, поскольку в структуре любого языка существует экспрессивно-образная система, внутри которой определённый процент составляют фразеологизмы, то компаративный анализ наиболее

распространённых фразеологических единиц одного тематического поля двух генетически родственных славянских языков имеет особую ценность. Она состоит в расширении знаний об их функциональных и лингвистических особенностях. К примеру, семантическая гибкость фразеологизмов с зоонимами (фразеологических единиц, содержащих в своём составе какие-либо наименования фауны), их экспрессивность, высокая степень выразительности, способность представлять понятие ярко и наглядно обеспечивает в процессе речевой коммуникации заданный иллокутивный эффект [8, с. 692]. Попарное сравнение смысловой нагрузки даже некоторых зоонимов во фразеологемах изучаемых языков способствует расширению эмоционального фона на занятиях и активизации диалоговой деятельности, знакомит студентов с проблемой межъязыковой эквивалентности / подобности / схожести фразеологизмов в спектре национально окрашенных коннотаций. Например: «Вертится (крутится), как белка в колесе» // «Крутиться, як муха в окопі»; «Видать орла по полёту» // «Видно сокола по льоту, а сову з поглядом»; «Всяк сверчок знай свой шесток» // «Не літай, ворона, в чужі хорони»; «Голодный как волк» // «По животу мов коту лаять»; «Два медведя в одной берлоге не уживутся» // «Два коти на однім салі не помиряться»; «Пуганая ворона и куста боится» // «Полоханий заєць і пенька боїться»; «Пылят по осени считают» // «Восени і горобець багатий» и др. Выполняя номинативно-когнитивную функцию как средство познания и отражения окружающего мира, как компонент экспрессивно-образной системы языка и моциональный фактор, фразеологизмы фиксируют и мировоззренческую позицию личности, и трансформации в процессе межкультурной коммуникации.

Основным показателем уровня речевой компетенции при овладении любым иностранным языком является, безусловно, объём словарного запаса, в силу чего задача по его расширению — одна из важнейших. Как показывает практика, эффективность процесса расширения словарного запаса студентов-иностранцев обусловлена лингвоэвристической составляющей обучения, развитием различных видов языковой догадки: словообразовательной (1), контекстуальной (2), контекстуально-ситуативной (3). Без формирования такой компетенции нельзя говорить об успешном овладении языком.

Эвристическое усвоение семантики слова в первом случае (1) базируется на словообразовательном анализе новой лексики, сравним: (русс.) подоконник — окно, подлокотник — локоть, пакетник — пакет, разгрузка / загрузка — груз, распылитель — пыль, наполнитель — полный, подключение — ключ и др. // (укр.) підвіконня — вікно, підлокітник — лікоть, пакетник — пакет, навантаження — вантаж, розпилювач — пил, наповнювач — повний, підключення — ключ тощо.

«Узнавание» значения нового слова во втором случае (2) осуществляется в результате анализа контекста, на уровне предложения, фразы. Для этого необходимы два условия: 1) все остальные слова в предложении или фразе уже знакомы студентам; 2) их семантика в какой-то мере указывает на лексическое значение неизвестного, сравним: (русс.) кроссовки, туфли, тапочки, босоножки — обувь // (укр.) кросівки, туфлі, тапочки, босоніжки — взуття.

Семантизация лексического значения нового слова в третьем случае (3) происходит в результате анализа контекста и описываемой ситуации, которая студентам знакома из жизненного опыта, сравним: (русс.) В магазине мне купили костюм и галстук, который подходит к моей рубашке. // (укр.) У магазину мені купили костюм та краватку, яка пасує до моєї сорочки. К этому же виду языковой догадки относятся и процесс семантизации новой лексики с помощью анализа предметного контекста, под которым понимается возможность непосредственного соотнесения в условиях языковой среды названий предметов с самими предметами, обозначенными данными названиями, например, названия блюд рядом с их изображениями и ценой в меню ресторанов / кафе как в печатном, так и в электронном (цифровом) форматах.

В целях активизации процесса эвристического накопления лексики необходима планомерная и систематическая работа преподавателя по формированию у студентов всех трёх видов языковой догадки. Для формирования у студентов способности словообразовательного анализа незнакомой лексики, как при чтении, так и при аудировании, иными словами, фрагментирования смысловой структуры мотивирующих слов и сопоставления семантики производящих и производных основ, используются задания, составляющие лингвоэвристический алгоритм усвоения семантики лексем (ЛАУСЛ) в процессе изучения русского и украинского языков.

Шаг 1. Прочитайте существительные и назовите глаголы, от которых они образованы, например: (русс.) преподаватель, читатель, держатель, строитель, писатель, исследователь // (укр.) викладач, читач, тримач, будівельник, письменник, дослідник.

Шаг 2. Определите общие корни в существительных и глаголах, от которых эти существительные образованы (данные в задании 1).

Шаг 3. Найдите суффиксы в существительных, данных в задании 1.

Шаг 4. Приведите примеры других, известных вам слов с суффиксом *-тель* // *-ач*, *-ник*.

Шаг 5. Прочитайте предложение, в котором содержится незнакомое вам слово с суффиксом *-тель*: «Этот студент — активный интернет-пользователь».

Шаг 6. Сравните слово «пользователь» с известным вам глаголом «пользоваться» и сопоставьте значение и форму слова «пользователь» с известными вам словами с суффиксом *-тель*.

Шаг 7. Определите на основе этого сопоставления значение незнакомого вам слова. Соответственно — в украинском языке: «Цей студент — активний інтернет-користувач».

Аналогично строится работа и над другими продуктивными суффиксами и префиксами русского языка, и, соответственно — украинского. Усвоив, таким образом, основные словообразовательные значения наиболее продуктивных аффиксов и схем, по которым создаются производные слова в русском / украинском языках, студенты впоследствии смогут применить эти знания на практике при самостоятельном чтении или аудировании оригинальных текстов. В дальнейшем такая работа осуществляется на базе терминологической лексики будущей специальности студентов, на основе отбора в этих целях наиболее частотных и характерных словообразовательных аффиксов. Следует заметить, что только применение взаимосвязанных и взаимодополняющих словообразовательного анализа и синтеза служит надёжной гарантией выработки лингвистической интуиции у неносителей русского и украинского языков. Формирование навыков словообразовательного анализа и синтеза происходит поэтапно, что и определяет последовательность шагов приведённого алгоритма.

Для лучшего усвоения материала все задания дополняются заданиями коммуникативного характера: студентам предлагается ввести в контекст нужное слово из словообразовательной парадигмы, а также самим смоделировать ситуацию, в которой это слово употребимо. Эти задания строятся на достаточно усвоенном материале. Осознав механизм образования уже знакомых слов, иностранные студенты на основе готовых моделей создают новые слова. Задания такого характера эффективны как на начальном, так и на продвинутом этапах изучения языков.

Для развития у студентов навыков ситуативно-контекстного анализа целесообразно использовать *лингвоэвристический алгоритм формирования ситуативно-контекстуальной способности (ЛАФСКС)*, включающий соответствующие установки.

Шаг 1. Прочитайте предложения, в которых подчёркнуты незнакомые вам слова.

Шаг 2. *Догадитесь* о значении *нового* слова, исходя из содержания уже известных вам слов.

Шаг 3. *Попробуйте догадаться* о значении незнакомого вам *обобщающего* слова в ряде данных следующих предложений.

Шаг 4. Определите значение *незнакомых* слов в предложениях с помощью анализа контекста и ситуации общения (описываемой ситуации).

Шаг 5. Анализируя варианты ответов тестового задания, определите значение *незнакомого* слова.

Шаг 6. Определите *значение* данного слова в каждом из предложенных *диалогов*.

Шаг 7. *По контексту* определите *основное значение* рассматриваемого слова.

Шаг 8. Анализируя контекст и описываемую ситуацию, определите *значение словосочетаний* в данных предложениях.

Шаг 9. Объясните значение *предметов*, которые обозначены следующими *словосочетаниями*.

В целях восприятия общего смысла высказывания, для обучения *прогнозированию* возможного содержания коммуникативного акта, а также для установления *приблизительного значения* незнакомых слов нами рекомендуется *лингвоэвристический алгоритм формирования коммуникативно-прогностической способности (ЛАФКПС)*:

Шаг 1. *Ответьте* на вопрос: где и в какой ситуации можно услышать следующие диалоги?

Шаг 2. *Сформулируйте* вопросы, на которые могут быть получены предложенные ответы.

Шаг 3. *Ответьте* на вопрос: какие из прилагательных, данных в скобках, могут сочетаться с аданными существительными?

Шаг 4. *Анализируя* варианты ответов тестового задания, *определите* неправильный ответ.

Шаг 5. *Ответьте* на вопрос: о чём может идти речь в газетных статьях и заметках, которые озаглавлены следующим образом?

Шаг 6. *Определите* значение *незнакомых слов* по контексту и описываемой ситуации в данных диалогах.

Шаг 7. *Назовите* правильный вариант *предложения*, в котором сформулирована главная мысль диалога.

Перформативность ЛАУСЛ, ЛАФСКС и ЛАФКПС обуславливает творческое изучение языков, а ситуативно окрашенные задания, их визуализация посредством компьютерно-информационных технологий служат одним из оптимальных средств ускорения этого процесса.

**Выводы.** Представленная концепт-модель как система реализации лингводидактической задачи позволяет формировать лингвоэвристическую компетенцию в структуре коммуникативной компетентности студентов из числа иностранных граждан в процессе параллельного изучения ими двух родственных языков, поскольку оптимально сочетает интуитивно-чувственное и рациональное. Обучение, осуществляющееся с применением данного инструментария, активизирует прогностические возможности интеллекта, способность опережающего восприятия, даёт возможность на когнитивном уровне переводить лингвистические знания и умения в разряд компетентностей. Знание отличий и соответствий параллельно изучаемых языков позволяет иностранным студентам «видеть» организацию языковых систем, а преподавателю — *предвидеть* ошибки студентов.

Таким образом, лингвоэвристический компонент компетентностной парадигмы обучения играет ключевую роль при овладении иностранными студентами практическими и научными знаниями по

будущей специальности в билингвальном формате, а перспективным заданием языковедов-практиков в этом контексте может быть исследование типологии и классификация ошибок, допускаемых ими, разработка *алгоритма коррекции* и преодоления отклонений от языковой и речевой нормы как интерференционного, так и гиперкоррективного характера.

### Литература

1. Багиров Х. З. Билингвизм : теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков). Майкоп : Адыгейский гос. ун-т, 2004. 313 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур. *Вопросы философии*. Москва, 1989. № 6. С. 31–42.
3. Боровик Р. Н., Маерович К. В. Метод угадывания в обучении языку специальности. *Совершенствование форм и методов преподавания русского языка иностранным студентам* : тезисы докл. республ. науч.-метод. конф. / ред. В. В. Ревичкий. Минск : Изд-во Белорусского гос. ун-та, 1986. С. 40–42.
4. Горбань В. В., Саранина Ю. И. Формирование креативной языковой компетенции на занятиях РКИ. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології ХХІ століття* : ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 9 верес. 2016 р. Полтава : Сімон, 2016. С. 322–333.
5. Заярная И. Ю. Роль мотивов и эмоций при овладении русским языком как иностранным. *Традиционное и новое в теории и практике преподавания русского языка как иностранного* / ред.: С. М. Дрокин, А. Ю. Мурнаев. Пятигорск : ПФИ, 1991. С. 190–194.
6. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. Москва : Логос, 2005. № 11. С. 6–14.
7. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. Москва : 1980. № 2. С. 67–73.
8. Коляда-Березовская Т. Ф. Грани межкультурной коммуникации : компаративный анализ фразеологизмов с зоонимами. *Science, Technology and Life-2014 : Proceedings of the international scientific conference*. Karlovu Vary, 27–28 December, 2014. MCNIP, Skleněný Mústek — Kirov, 2015. URL : <http://dspace.opu.ua/jspui/handle/123456789/7475/>
9. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. Москва, 1979. № 3. С. 11–15.
10. Марков А. А., Нагорный Н. М. Теория алгорифмов. Москва : ФАЗИС, 1996. 481 с.
11. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. Москва, 2000. № 4. С. 19–24.
12. Михелькевич В. Н., Радомский В. М. Основы научно-технического творчества. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 320 с.
13. Оллер-младший Д. Язык. Коммуникация и изучение языков. *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Москва : Прогресс, 1976. № 2. С. 32–40.
14. Пасов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Воронеж : ВГПИ, 1975. 284 с.
15. Полянская И. В., Шевченко В. Ф. О некоторых проблемах преподавания РКИ и УКИ в условиях би- и полилингвизма. *Русский язык и литература : Проблемы изучения и преподавания в Украине* : сб. научн. трудов. Киев, 2005. С. 142–148.
16. Ревичкий В. В., Бондаренко И. П. Методы и приёмы обучения языковой догадке иностранных студентов. *Совершенствование форм и методов преподавания русского языка иностранным студентам* : тезисы докладов науч.-метод. конф., г. Минск, 4–5 июня 1986 г. Минск : БГУ, 1986. С. 42–45.
17. Филимонова М. С., Крылов Д. А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества. *Современные проблемы науки и образования* : Электронный науч. журнал. Москва, РАЕ, 2012. № 1. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5558/>
18. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : (Подготовка переводчиков). Москва : Высш. шк., 1989. 236 с.
19. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения. Москва : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
20. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций : монография. Москва : Гнозис, 2008. 416 с.
21. Avdonina M., Rudneva M., Valeeva N., Zhabo N. Training of the translation of new environmental terms in Russian, English and French (study-synthesis) in the professional vocabulary. *Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 16)*. Barcelona, Spain, 2016. P. 8421–8427. DOI : 10.21125/edulearn.2016.0838/
22. Bhatia T. K., Ritchie W. C. (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2<sup>nd</sup> ed. Malden, MA, Oxford, and Chichester : Wiley-Blackwell Publishing Ltd., 2013. 964 p.
23. Hamers J. F, Blanc M. H. A. *Bilinguality and bilingualism*, 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 484 p.
24. Hoffmann C. Luxemburg and the European schools. *Beyond bilingualism : Multilingualism and multilingual education* / J. Cenoz, F. Genesee (eds.). Clevedon : Multilingual Matters, 1998. P. 143–174.
25. Vez J. M. European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*. Sharjah, 2008. № 1. P. 1–8. URL : [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL132/Session %2013. %20FL %20teacher %20education %20in %20the %20EU/LTT %20for %20multilingualism.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL132/Session%2013.%20FL%20teacher%20education%20in%20the%20EU/LTT%20for%20multilingualism.pdf)

### References

1. Bagirokov, Kh. Z. (2004), *Bilingualism : theoretical and applied aspects (based on the Adyghe and Russian languages)* [*Bilingvizm : teoreticheskiye i prikladnyye aspekty (na materiale adygeyskogo i russkogo yazykov)*], Adyghe State University Press, Maykop, 313 p.

2. Bibler, V. S. (1989). «The culture. Dialogue of cultures», *Journal of Philosophy Issues* [«Kul'tura. Dialog kul'tur», *Voprosy filosofii*], Moscow, vol. 6, pp. 31–42.
3. Borovik, R. N., & Mayerovich, K. V. (1986), «Guessing method in teaching language specialties», *Improving the forms and methods of teaching Russian to foreign students: Abstracts of scientific and methodological conferences* [«Metod ugadyvaniya v obuchenii yazyku spetsial'nosti», *Sovershenstvovaniye form i metodov prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym studentam: tezisy dokladov nauchno-metodicheskoy konferentsii*], Belorussian State University Publishing House, Minsk, pp. 40–42.
4. Horban', V. V., & Saranina, Yu. I. (2016), «Formation of creative linguistic competence in the classes of Russian as a foreign language», *Information Education and Professional Communication Technologies of the 21st Century* [«Formirovaniye kreativnoy yazykovoy kompetentsii na zanyatiyakh RKI», *Informatsiyana osvita ta profesiyno-komunikativni tekhnolohiyi XXI stolittya*], Simon, Poltava, Issue 9. pp. 322–333.
5. Zayarnaya, I. Yu. (1991), «The role of motives and emotions in mastering Russian as a foreign language», *Traditional and new in the theory and practice of teaching the Russian language* [«Rol' motivov i emotsiy pri ovladenii russkim yazykom kak inostrannym», *Traditsionnoye i novoye v teorii i praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*], PFI Press, Pyatigorsk, pp. 190–194.
6. Zimnyaya, I. A. (2005), «General culture and social & professional competence of a person», *Higher education today* [«Obshchaya kul'tura i sotsial'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka», *Vyssheye obrazovaniye segodnya*], Moscow, Issue 11, pp. 6–14.
7. Kitaygorodskaya, G. A. (1980), «Intensive Foreign Language Teaching», *Foreign languages at school* [«Intensivnoye obucheniye inostrannym yazykam», *Inostrannyye yazyki v shkole*], Moscow, issue 2, pp. 67–73.
8. Kolyada-Berezovskaya, T. F. (2015), «Faces of intercultural communication: Comparative analysis of phraseological units with zoonyms», *Science, Technology and Life-2014: Proceedings of the international scientific conference, Karlovy Vary, 27–28 December, 2014* [«Grani mezhkul'turnoy kommunikatsii: komparativnyy analiz frazeologizmov s zoonimami v russkom i cheshskom yazykakh», *Science, Technology and Life-2014: Proceedings of the international scientific conference, Karlovy Vary, 27–28 Dec., 2014*], MCNIP, Skleněný Mústek — Kirov, pp. 686–693, URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/handle/123456789/7475>
9. Leont'yev, A. N. (1979), «Category of activity in modern psychology», *Voprosy psikhologii* [«Kategoriya deyatelnosti v sovremennoy psikhologii», *Voprosy psikhologii*], Moscow, issue 3, pp. 11–15.
10. Markov, A. A., & Nagornyy, N. M. (1996), *Theory of Algorithms* [Teoriya algorifmov], FAZIS, Moscow, 481 p.
11. Mil'rud, R. P. & Maksimova, I. R. (2000), «Modern conceptual principles of communicative teaching a foreign language», *Foreign languages at school* [«Sovremennyye kontseptual'nyye printsipy kommunikativnogo obucheniya inostrannomu yazyku», *Inostrannyye yazyki v shkole*], Moscow, issue 4, pp. 19–24.
12. Mikhel'kevich, V. N. & Radomskiy, V. M. (2004), *Fundamentals of scientific and technical creativity* [Osnovy nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva], Feniks, Rostov on Don, 320 s.
13. Oller-mladshiy, D. (1976), «Language. Communication and language learning», *Methods of teaching foreign languages abroad* [«Yazyk. Kommunikatsiya i izucheniye yazykov», *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom*], Progress, Moscow, issue 2, pp. 32–40.
14. Passov, Ye. I. (1975), *Tutorial methodology of teaching foreign languages* [Uchebnoye posobiye po metodike obucheniya inostrannym yazykam], Voronezh State Pedagogical University Press, Voronezh, 284 p.
15. Polyanskaya, I. V. & Shevchenko, V. F. (2005), «On some problems of teaching Russian and Ukrainian languages in the context of bi- and multilingualism», *Russian language and literature: Problems of study and teaching in Ukraine* [«O nekotorykh problemakh prepodavaniya RKI i UKI v usloviyakh bi- i polilingvizma», *Russkiy yazyk i literatura: Problemy izucheniya i prepodavaniya v Ukraine: Sbornik nauchnykh trudov*], Kiyev, pp. 142–148.
16. Revitskiy, V. V. & Bondarenko, I. P. (1986), «Methods of teaching the language conjecture of foreign students», *Improving the forms and methods of teaching Russian language to foreign students* [«Metody i priyomy obucheniya yazykovoy dogadke inostrannykh studentov», *Sovershenstvovaniye form i metodov prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym studentam*], Belorussian State University Publishing House, Minsk, pp. 42–45.
17. Filimonova, M. S., & Krylov, D. A. (2012), «Bilingualism as a trend in the linguistic development of modern society», *Modern problems of science and education: Electronic journal* [«Bilingvizm kak tendentsiya yazykovogo razvitiya sovremennoy obshchestva», *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: Elektronnyy zhurnal*], Moscow, issue 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5558>
18. Khaleyeva, I. I. (1989), *Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language. (Training of translators)* [Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi. (Podgotovka perevodchikov)], Higher school, Moscow, 236 p.
19. Khutorskoy, A. V. (2003), *Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning* [Didakticheskaya evristika: Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya], Moscow State University Publishing House, Moscow, 416 p.
20. Shakhovskiy, V. I. (2008), *Linguistic Theory of Emotion: Monograph* [Lingvisticheskaya teoriya emotsiy: monografiya], Gnozis, Moscow, 416 p.
21. Avdonina, M., Rudneva, M., Valeeva, N., Zhabo, N. (2016), «Training of the translation of new environmental terms in Russian, English and French (study-synthesis) in the professional vocabulary», *EDULEARN 16: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain, P. 8421–8427. DOI: 10.21125/edulearn.2016.0838/
22. Bhatia T. K., Ritchie W. C. (eds.) (2013), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2<sup>nd</sup> ed. Wiley-Blackwell Publishing Ltd., Malden, MA, Oxford, and Chichester, 964 p.
23. Hamers J. F, Blanc M. H. A. (2000), *Bilinguality and bilingualism*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge University Press, 484 p.
24. Hoffmann C. (1998), «Luxemburg and the European schools», *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, J. Cenoz, F. Genesee (eds.), Multilingual Matters, Clevedon, pp. 143–174.
25. Vez J. M. (2008), «European Policies in TEFL Teacher Education», *The Open Applied Linguistics Journal*, Sharjah (USA), issue 1, pp. 1–8. URL: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL132/Session %2013. %20FL %20teacher %20education %20in %20the %20EU/LTT %20for %20multilingualism.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL132/Session%2013.%20FL%20teacher%20education%20in%20the%20EU/LTT%20for%20multilingualism.pdf)

**КОЛЯДА-БЕРЕЗОВСЬКА Тетяна Федорівна,**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов Одеського національного політехнічного університету; проспект Шевченка, 1, м. Одеса, 65044, Україна; тел.: +38 093 9507658;  
e-mail: kolyada.berezovska@opu.ua; ORCID ID: 0000-0001-8470-7705

**РОМАНОВА Ольга Клавдіївна,**

кандидат філологічних наук, завідувачка кафедри української та російської мов Одеського національного політехнічного університету; проспект Шевченка, 1, м. Одеса, 65044, Україна; тел.: +38 093 6309675;  
kafedra.kurya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-6737-4918

**ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОФОНІВ: АНАЛІТИКО-ЕВРИСТИЧНИЙ ПІДХІД**

**Анотація.** *Мета* статті — описати алгоритмічну концепт-модель формування білінгвальної компетенції інофонів як компоненти комунікативно-мовленнєвої компетентності. *Об'єкт* аналізу — білінгвальний формат навчання іноземців (російській мові навчання і українській як державній) у закладах вищої освіти південного регіону України. *Предметом* розгляду є асоціативно-алгоритмічна методика, три евристичних алгоритми: 1) засвоєння семантики лексем шляхом фрагментування смислової структури мотивуючих слів, зіставлення семантики твірних і похідних основ, 2) формування лінгвістичної ситуативно-контекстуальної здібності та 3) формування комунікативно-прогностичної здібності. *Результати* дослідження підтверджують, що застосування асоціативно-евристичних алгоритмів у лінгводидактиці активує прогностичні потенції інтелекту, дає змогу поєднувати інтуїтивне й раціональне, охоплюючи всі рівні мови. **Висновки:** лінгвоевристичний компонент компетентнісної парадигми навчання відіграє ключову роль у процесі оволодіння практичними і науковими знаннями з майбутньої спеціальності іноземних студентів у білінгвальному форматі, оскільки навчання, що здійснюється із застосуванням цього інструментарію, активує здатність випереджального сприйняття, дає можливість на когнітивному рівні переводити лінгвістичні знання і вміння до розряду компетентностей. *Перспективність* зазначеної моделі вбачається в тому, що процес розуміння подібності та відмінностей двох споріднених слов'янських мов, що вивчаються паралельно, дає матеріал для дослідження типології помилок білінгвів і розробки алгоритму їх подолання.

**Ключові слова:** білінгвізм, евристичний алгоритм, лінгвоевристична компетенція інофонів, мова навчання, російська мова, українська мова.

**Tetiana F. KOLIADA-BEREZOVSKA,**

PhD (Philology), Associate Professor; Department of Ukrainian and Russian languages; Odessa National Polytechnic University; 1, Shevchenko Avenue, Odessa, 65044, Ukraine; tel.: +38 093 9507658;  
e-mail: kolyada.berezovska@opu.ua; ORCID ID: 0000-0001-8470-7705

**Olga K. ROMANOVA,**

PhD (Philology), Associate Professor; Head of Ukrainian and Russian languages Department of Odessa National Polytechnic University; Shevchenko Avenue, 1, Odessa, 65044, Ukraine; tel.: +38 093 6309675;  
kafedra.kurya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-6737-4918

**LINGUO HEURISTIC FACTOR IN THE FORMATION OF NON-NATIVE SPEAKERS' BILINGUAL COMPETENCE**

**Summary.** This article *purpose* is to present an algorithmic concept model for non-native speakers' bilingual competence formation as their communicative and speech competence component. The analysis *object* embraces the bilingual format of teaching foreigners (Russian as the instruction language and Ukrainian as the state language) in the southern region's of Ukraine higher education institutions. The study *subject* refers to the associative-algorithmic technique, including three heuristic algorithms: 1) learning the lexemes' semantics based on motivating words' semantic structure fragmentation, comparing the semantics of generating and derived bases, 2) forming a linguistic situational-contextual ability, and 3) forming a communicative-predictive ability. This study *results* confirm that the use of associative-heuristic algorithms in linguodidactics enables the intelligence prognostic potential, allowing to combine the intuitive and rational components thus covering all language levels: grammatical, textual-discursive and the stylistic one. **Conclusions:** the competency-based learning paradigm linguistic-heuristic component plays a key role in the process when foreign students acquiring their future specialty practical and scientific knowledge in a bilingual format, since training carried out using this toolkit does activate the ability of anticipating perception, thus allowing the linguistic knowledge and skills translation into competencies on the cognitive level. The described conceptual model is evidently *perspective* as the process of understanding the two related Slavic languages' correspondences and differences studying those languages in parallel provides material for researching the typology of bilingual errors and prospects to develop an algorithm for such errors overcoming.

**Key words:** bilingualism, heuristic algorithm, foreign speakers linguistic-heuristic competence.

*Статтю отримано 17.03.2020 р.*